

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

MATEUS GONÇALVES

DO TOPO AOS HORIZONTES POSSÍVEIS:
AÇÃO ARTÍSTICA E APRENDIZAGEM INVENTIVA NO ENSINO DE TEATRO

Porto Alegre, inverno de 2009

MATEUS GONÇALVES

**DO TOPO AOS HORIZONTES POSSÍVEIS:
AÇÃO ARTÍSTICA E APRENDIZAGEM INVENTIVA NO ENSINO DE TEATRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Silvia Balestreri Nunes.

Porto Alegre, inverno de 2009

G635t Gonçalves, Mateus

Do topo aos horizontes possíveis : ação artística e aprendizagem inventiva no ensino de teatro / Mateus Gonçalves; orientadora: Silvia Balestreri Nunes. – Porto Alegre, 2009.

102 f.

Dissertação (Mestrado). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS, 2009.

1. Ação artística. 2. Aprendizagem inventiva. 3. Teatro (Ensino).
I. Nunes, Silvia Balestreri. II. Título.

CDU – 792.071.5

Catálogo na fonte – Biblioteca do Instituto de Artes/UFRGS

A Comissão Examinadora abaixo assinada avaliou a Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**DO TOPO AOS HORIZONTES POSSÍVEIS:
AÇÃO ARTÍSTICA E APRENDIZAGEM INVENTIVA NO ENSINO DE TEATRO**

Elaborada por
MATEUS GONÇALVES

Como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas, com área de concentração em Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvia Balestreri Nunes

Comissão Examinadora:

- 1) Prof^a. Dr^a. Antônia Pereira Bezerra _____
- 2) Prof^a. Dr^a. Mirna Spritzer _____
- 3) Prof. Dr. Sergio Andrés Lulkin _____

Porto Alegre, 12 de agosto de 2009

*À gurizada da 5ª unidade
da Restinga*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul que mantendo-se pública, gratuita e com grande qualidade, vêm me possibilitando aprendizagens há tanto tempo;

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes e ao funcionário Carlos;

À Silvia, por aceitar esse desafio, me dando a enorme honra de aprender junto com ela;

À minha família tão querida, Marciano, Dolores e Márcio, torcedores incondicionais;

Aos professores João Pedro Gil e Virginia Kastrup, pelas intensas contribuições da Banca de Qualificação e à Mirna, pelo apoio;

Às parceiras Joana, Monica, Sacchet, e ao Gui, por tudo;

Aos amigos Henry e Juliano, pelo incentivo permanente e à amiga Luísa, pelas contribuições a esse texto;

Aos colegas das escolas Carlos Pessoa de Brum e Vila Monte Cristo, especialmente à Ângela e à Gilse, pelo apoio e compreensão;

Às companheiras Ivana e Márcia, por acreditarem e aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos da escola Paulo Beck, pelas contribuições que servirão a estudos futuros;

Aos companheiros do Teatro Geração Bugiganga, Vlademir, Marcelo e Tiago, por tudo;

Ao companheiro de sempre Heleno Meireles, pelas contribuições decisivas;

Aos profissionais da ACM Vila Restinga Olímpica e à gurizada do Projeto, por possibilitarem essa pesquisa;

Agradecimento especial aos jovens Andressa, Graciele, Guilherme, Hector, Íkaro, Josiane, Lucas, Marcos Gabriel, Tamires, Tayla e Yago e às suas famílias por me ensinarem tanto.

*Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega prá ficar
Tem gente que vai prá nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai, quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim, chegar e partir são só dois lados da mesma viagem
O trem que chega é o mesmo trem da partida*

Milton Nascimento e Fernando Brant

RESUMO

Esta dissertação é uma viagem até o projeto social Vila Restinga Olímpica, na zona sul da capital gaúcha, onde por três anos e meio trabalhei como coordenador da área de Arte e desenvolvi atividades que foram transformadoras de minha relação com o ensino de teatro. Parto de experiências anteriores como professor de teatro no grupo Teatro Geração Bugiganga (TGB) e em escolas do município de Esteio na região metropolitana de Porto Alegre, em que aspectos do Teatro do Oprimido (TO) de Augusto Boal e da Pedagogia do Oprimido (PO) de Paulo Freire estiveram presentes. Busco relacionar o pensamento destes autores com os conceitos de ação artística e aprendizagem inventiva, trazidos por Teixeira Coelho e Virgínia Kastrup, respectivamente, e entender como os participantes deste projeto social realizaram suas aprendizagens teatrais. Ao ativar minhas memórias como professor de teatro, aliadas a entrevistas com participantes das oficinas de teatro do projeto social e a arquivos recolhidos junto ao mesmo projeto, mostro como as ações artísticas são importantes no ensino de teatro e como a perspectiva de aprendizagem inventiva faz toda diferença quando se trabalha com arte na educação. Esta é a jornada que vai do TOPO aos horizontes que se tornaram possíveis com este estudo.

Palavras-chave: ação artística, aprendizagem inventiva, ensino de teatro.

ABSTRACT

This work is a trip to Vila Restinga Olímpica Social Project, in the south area of Porto Alegre, where I've worked for three years as an Arts coordinator and developed activities that have permanently altered my relationship with theatre arts education. From the previous experiences as a theatre teacher in Teatro Geração Bugiganga group (TGB) and at public schools in the city of Esteio, in the metropolitan area of Porto Alegre, aspects of methodological proposals of Theater of the Oppressed (TO) by Augusto Boal and Pedagogy of the Oppressed (P) by Paulo Freire were present. I aim to link the thought of these authors to the artistic action concepts and inventive learning publicized by Teixeira Coelho and Virgínia Kastrup, respectively, and understand how the participants of this social project carried their theater learning out. The activation of my memories as a theatre teacher, combined with interviews with the participants of the project theatre workshops and with reports that were collected during the project, I show how important the artistic actions in the theatre teaching are and how the perspective of an inventive learning is relevant when we work with arts in education. This is a journey that goes from the TOP to the horizon which became possible through this study.

Keywords: artistic action, inventive learning, theatre teaching

SUMÁRIO

INVENTANDO UMA VIAGEM	10
PRIMEIRA JORNADA	15
Passos iniciais	15
Local escolhido	19
BAGAGEM DE MÃO	21
Teatro e educação	22
Ação artística	25
Aprendizagem inventiva	28
SEGUNDA JORNADA	32
A Vila Restinga Olímpica (ACM VRO)	34
Diferentes denominações e significados	38
Formação contínua	39
A área de Arte e suas oficinas	45
TERCEIRA JORNADA	63
Retornando ao Projeto	65
Os entrevistados	66
Aprendendo a entrevistar	68
As oficinas	69
Criação de cenas	73
Nosso teatro	82
O encontro das diferentes idades	86
A burocratização	87
Abandonando o Projeto	88
Projeto X Escola	90
DESPEDIDA	94
REFERÊNCIAS	98

INVENTANDO UMA VIAGEM

O que não está lá, o que não está latente, não pode ser encontrado.

Peter Brook

Quando alguém parte em viagem, geralmente seu interesse está firme no ponto de chegada, no destino final, onde, então, começará a passear, conhecer, aprender. Numa viagem até a serra, por exemplo, se busca, talvez, um contato com aquilo que se pode chamar de visão do horizonte, ou vista total. Leva-se algum tempo para chegar lá, o caminho é, algumas vezes, íngreme, outras, tortuoso, e, em muitas delas, se está diante de ambas as situações, com curvas sinuosas e difíceis de percorrer. O desejo de chegar ao destino serve para encorajar e, então, continuar nessa jornada rumo ao que se acredita ser o cume, o topo.

Este lugar serve como esperança que dá sentido à viagem, mas é importante que também o caminho seja observado. Num olhar atento e com uma reflexão crítica, os lugares pelos quais passamos rumo ao nosso objetivo são possibilidades de aprendizagens e dão sentido ao destino inicialmente escolhido, para que ele não se torne vazio de significado, oco de sentidos, e penso que é aí que podemos nos perder às vezes. Deixando de olhar e perceber as possibilidades presentes no caminho, querendo somente o topo, chegar lá pode ser algo sem tanta importância. Podemos nos dar conta de que este lugar também não tem sentido sem os diferentes caminhos que poderiam ser trilhados, e mais, ele não é um destino final, mas abre diversas possibilidades de mirada, em diferentes e variadas direções... Dar-se conta disso pode ser profundamente transformador, mudando a forma com que encaramos e vivemos outras viagens que fazemos todos os dias.

Trabalhando com o ensino de teatro em diferentes lugares, muitas vezes percebi que o foco estava no resultado a ser alcançado e poucas vezes dava-se

importância e sentido aos processos engendrados na aprendizagem teatral. Via, de um modo geral, professoras/es acostumadas/os com um certo utilitarismo no que se refere ao teatro, como também em outras áreas de conhecimento. A aprendizagem permanecia vinculada a um sentido temporalmente posterior, algo que ainda teria validade num futuro, às vezes distante, mas, prometido: destino final. O teatro servia, na maioria das vezes, como elemento de distração e entretenimento, e tinha como único objetivo “ilustrar” as páginas da aprendizagem de sujeitos em diferentes espaços, fossem eles escolares ou de ensino não-formal.

O chamado teatro escolar, ou “teatrinho”, era solicitado como forma de tornar menos insalubre a relação dos sujeitos com estes espaços, trazer um pouco de alegria a situações de profunda dureza e insatisfação. Teatro para o lazer. É como ir à serra para se distrair, desafogar a vida de tantos compromissos que acabamos por assumir no cotidiano, mas, ao chegarmos lá, nos darmos conta de que o retorno será difícil e a realidade voltará a ser corrida e estressante. Viajamos com o objetivo de fugir, não construindo senão um momento para respirar – o sufoco voltará.

Nas primeiras escolas onde dei aulas de teatro, realizei trabalhos que serviram como puro entretenimento. Os estudantes tinham no teatro um espaço para brincar e se divertir antes de realizar a prova de matemática ou o trabalho de história. Não deixava de ter sentido pontual e imediato (quem está quase sem ar agradece por algum momento de oxigenação), mas percebia que o teatro podia ser muito mais. Passei a buscar então outras formas para realizar as aulas, mas voltava a me deparar com o mesmo problema: quando eu estava junto com os estudantes eles pareciam conseguir respirar, mas quando não, voltavam a perder seu “ar” e a sufocar. A sensação era a de que nada em relação ao teatro tinha importância, o foco estava em minha presença, e o que ficava para estes estudantes era somente a saudade do “sor” Mateus. Este fato sempre gerou em mim profundo desconforto e o desejo de caminhos diferentes que pudessem dar sentido ao teatro que procurava fazer com eles, dar mais sentido à chegada na serra, ao topo. Busquei nos referenciais que sempre tive para meus trabalhos, Paulo Freire e Augusto Boal, indicações de como fazer para que o teatro chegasse efetivamente até os estudantes, e fazer com que eles fizessem do teatro o que desejassem, mobilizados por uma ação educativa da qual tomo parte como professor. No Teatro do Oprimido (TO) e na Pedagogia do Oprimido (PO), obras que tive por muito tempo como bússola para minhas trajetórias, procurei pistas para a alteração dessa realidade, e

foi a partir delas que tentei achar possibilidades dos estudantes continuarem a se encontrar com o fazer teatral, independentemente de minha presença, algo que não acontecia depois que parava de dar aulas para eles.

Ao começar a ler alguns outros autores, buscando saídas para esse impasse, encontrei pistas das possíveis encruzilhadas que me desviavam de meus objetivos em um autor chamado Teixeira Coelho. Em suas idéias, percebi que, para mim, até então, o TOPO era o lugar ideal, sem entender que também “nele” havia questões que não me ajudavam a perceber a viagem como um caminho que tem idas e vindas, desvios e atalhos, dando-se nestes um contato mais significativo com o fazer teatral. Não era suficiente ler as obras de Freire e de Boal e aplicá-las em minhas aulas. Era preciso que eu descobrisse o que nelas fazia sentido para mim, e buscar encontrar, junto com os estudantes, o que poderia ter sentido para eles. O estranhamento gerado junto às idéias daquele autor me acenou para incômodos em lugares onde antes, para mim, aparentemente, tudo estava resolvido. Este trabalho é reflexo deste momento, colocando em discussão muitas das “verdades pedagógicas” que encontrei ao longo de minha vida como professor de teatro.

A maioria das professoras e dos professores com os quais já trabalhei não conseguia perceber diferentes formas de agir em seu trabalho junto a diferentes grupos de estudantes. Esta impossibilidade de diversificar sua ação está para o objeto de conhecimento assim como o viajante que trilha um único caminho está para o topo. Não pode se perder de seu mapa inicial, e segue pela estrada sem olhar realmente aquilo que passa pela janela a seu lado, situação que se assemelha à do professor que não consegue abrir-se às possibilidades e às novas relações que poderiam ser estabelecidas entre o teatro, cada grupo de estudantes e ele próprio, se esses componentes realmente estivessem sendo o foco de sua viagem.

Ao me deparar com as memórias de minhas práticas educativas, percebi que, em alguns momentos, elas foram mais significativas para mim e também para as pessoas com as quais trabalhei, como ações artísticas, produções em arte. Quando me refiro a práticas significativas falo daquelas nas quais, por alguns instantes ou por um período maior, pude perceber envolvimento, pulsação, vibração no fazer teatral dessas pessoas. Algo no ar se pôs diferente, uma sensação corporal diferente, sem que soubéssemos muito bem como ou por que surgiram estas sensações, mas ninguém podia negar: estavam ali. Tomando-as como indícios, rastros, fui seguindo por um caminho que pudesse me levar a uma compreensão

maior destas sensações e de como foram geradas nos diferentes grupos onde ocorreram. Então cheguei a um dos lugares onde atuei como professor de teatro para realizar esta investigação: um projeto social em Porto Alegre. Realizei entrevistas com algumas pessoas que tiveram a oportunidade de realizar práticas teatrais em que eu era professor, e busquei, em suas falas, as aprendizagens significativas e os caminhos percorridos como pistas para se entender de que forma aprenderam teatro, a partir do grupo e de suas singularidades.

A partir de dados obtidos nessas entrevistas semi-estruturadas, além de materiais de arquivo, tento compreender o que aprenderam sobre teatro e, principalmente, de que forma, pois a aprendizagem começa não quando reconhecemos “mas, ao contrário, estranhemos, problematizamos” (Kastrup, 2001, p. 208). Os registros obtidos são bastante ricos e mostram-se úteis para esclarecer as questões que me motivaram a este trabalho.

As experiências em projetos sociais, espaços de aprendizagem voltados à inclusão social de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, têm tido êxito no desenvolvimento de trabalhos artísticos em várias partes do Brasil, sendo possível analisar tais experiências sob a ótica da invenção na área da educação e da arte. Assim, a experiência de pesquisa desta dissertação num projeto social, analisa práticas que tiveram em comum a sensação de acontecimento em relação à aprendizagem em teatro, e foram mobilizadoras de um outro jeito de encarar seu ensino.

Pensar sobre o ensino de teatro não é algo simples, pois acaba sendo um pensar sobre as relações que se estabelecem entre arte e cultura, políticas e sociedade, criação e invenção, entre diferentes grupos sociais e as repercussões que tais conexões têm ou podem ter, para os envolvidos. Assim, voltar ao lugar onde trabalhei anos atrás como professor de teatro, e conversar com os estudantes deste período foi a forma que encontrei para pensar sobre tudo isso. Um projeto social, um lugar onde aconteceram muitos encontros que podem servir muito bem ao propósito deste trabalho.

Ao retomar estas questões, me vi numa viagem que poderia levar a muitos lugares, e convidei Augusto Boal, Paulo Freire, Teixeira Coelho e Virgínia Kastrup para um necessário diálogo com os entrevistados nesta pesquisa, naquilo que trazem de novo ou diferente, para que eu pudesse perceber novas relações nas diferentes realidades que envolvem o fazer teatral em ambientes educativos. Estes

cruzamentos são necessários para este estudo, pois trazem novos e outros olhares sobre pontos, muitas vezes, normalizados, naturalizados nestes ambientes.

A dificuldade ao longo desta escrita é a percepção de diferentes concepções que me atravessam, aparentemente próximas, mas bastante diferentes, o que só fui percebendo ao me aproximar de novos referenciais. Alterar isto na escrita, enquanto tal mudança acontece em mim, foi um desafio especialmente difícil. É desta forma que entendo pesquisa: pesquisante e leitores, juntos, viajando por diferentes paisagens, repletas de desejos, temores, verdades provisórias e tensionamentos constantes.

Pesquisante porque não vejo o pesquisador acabado, nem tampouco desejante de acabamento. Pesquisante, porque assim mantém-se no texto escrito aquilo que desejo manter no ato da pesquisa: o incômodo, o desassossego, a permanente não-acomodaçãõ desejante. É para isso que convoco pensadores do teatro e da educação. Não para chegar a algum lugar, mas, para viajar junto.

PRIMEIRA JORNADA

Passos iniciais

Era uma vez um professor de teatro. Esse professor era muito reconhecido por seu jeito todo especial de dar suas aulas e de envolver a todas as pessoas com seu carisma e suas palavras geniais sobre o fazer teatral. De tão incrível que era, chegou a formar um grupo de teatro que, além de encenar peças por toda cidade, também dava oficinas de teatro em outras cidades e estados. Assim era esse professor: empreendedor, animado e criativo, sempre disposto a inventar novas formas de envolver as pessoas no teatro que faziam. Tinha tanto ânimo que não se importava em trabalhar nos lugares mais distantes, fazendo de sua vida uma aventura, cujo motor era sua paixão pelo teatro.

Tinha muitos alunos, alguns deles crianças bem pequenas, outros adultos, já bem vividos, mas todos sabiam que fazer teatro era muito bom, principalmente quando a aula era dada por esse professor tão legal. Mas poucos sabiam como ele se sentia em relação a sua vida, e como algumas de suas dúvidas o faziam pensar sobre o quão longe poderia chegar esse seu jeito de fazer teatro. E foi em razão desses pensamentos que ele decidiu ir além, e fazer teatro em outros lugares, mais distantes ainda. Deixou o medo de lado, estufou seu peito e partiu mundo afora para fazer seu teatro, deixando os estudantes com o compromisso de fazer do teatro que aprenderam aquilo que desejassem. Eu era um deles, e quando o professor Vlademir do Carmo deixou nosso grupo para realizar trabalhos no exterior, assumi a responsabilidade de ampliar os estudos que havia iniciado com ele.

Fui apresentado ao teatro nas práticas realizadas nesse grupo de teatro, o Teatro Geração Bugiganga (TGB), onde tive acesso às idéias de Augusto Boal,

sobre um teatro que pode ser feito por toda e qualquer pessoa, não distanciando a figura do ator da de espectador, tal como o autor referencia no que se tornou conhecido como o Teatro do Oprimido. Trago desse período este entendimento de teatro, que rompe limites, não aceita fronteiras, nem se satisfaz com a quarta parede. Não trato do teatro especificamente desenvolvido por Boal, mas do que me interessa em sua visão sobre a arte teatral e a função do teatro.

No TGB, percebi que a maneira como tratavam o trabalho era bastante aberta e criativa. Inicialmente, participei de oficinas onde fazíamos vários jogos (sempre avaliados pelo grupo após sua realização), e, depois, construíamos cenas. Mais tarde vim a saber que eram atividades extraídas de um livro chamado “200 Exercícios e Jogos para o Ator e o Não-Ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro”, de Augusto Boal. Curioso, procurei me aproximar dos coordenadores do grupo para ter acesso ao livro, e também para aprender como eles planejavam as oficinas que realizávamos. Com o tempo, passei a atuar como colaborador nas oficinas, estando ao lado de Vlademir, coordenador do grupo, numa função auxiliar. Quando estávamos ensaiando naquele grupo, desenvolvíamos processos que eram discutidos com todos os participantes em oficinas, que chamávamos de Núcleo de Estudos. Nestes encontros, conversávamos, líamos textos e

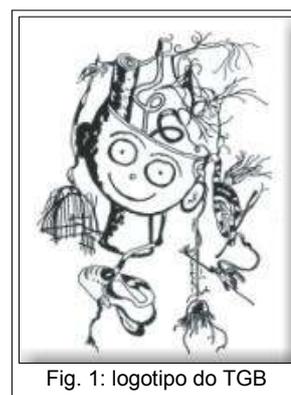


Fig. 1: logotipo do TGB

e anotações que fazíamos ao longo de todo trabalho teatral, como forma de ir reconhecendo no processo cada passo que era dado, bem como pensávamos nas possibilidades futuras para cada cena. Teatro foi sendo, portanto, uma construção feita pelo grupo, através das perturbações, da colocação de problemas que era promovida em nossas relações, não podendo existir um teatro a ser ensinado, mas uma construção coletiva desse teatro, de maneira permanente.

Estas idéias só nos foram possíveis, já que, junto com a vivência dos jogos propostos por Boal em nossos ensaios, também prestávamos assessoria a diferentes grupos sociais, ligados a organizações religiosas, educativas, etc., e isto trouxe ao nosso coletivo uma necessidade de pensar constantemente sobre nossas práticas, também no aspecto educativo.

Nestas oficinas, em que eu atuava como professor, uma de nossas preocupações era a de sempre colocar em questão as idéias já aceitas pelo grupo, e estas assessorias eram consideradas parte importante de nosso processo artístico.

Por serem também exercícios reflexivos sobre nossas ações, serviam de alimento para nossas criações no TGB. Compreendíamos que sem esse olhar atento, poderíamos correr o risco de criar um gueto, isolando-nos, distanciando-nos das pessoas e da sociedade em nosso fazer artístico.

A preocupação de Boal em realizar um teatro feito com o povo, presente em sua obra, era aquilo que tínhamos como norte ao fazermos teatro, e criávamos novos jogos, buscando nossa própria expressão teatral. Fui entendendo as razões para cada um dos passos que eram dados nesses trabalhos, e o gosto pela orientação das atividades tomou conta de mim.

Particpei ativamente do desenvolvimento das oficinas nesse período, e quando o grupo consolidou seu trabalho iniciando uma escola de teatro em nossa cidade, São Leopoldo, na região metropolitana de Porto Alegre, continuei atuando, agora como professor de teatro. O planejamento de nosso trabalho era feito sempre coletivamente, o que está bastante visível em meus cadernos de notas desta época, quando, aos 19 anos de idade, construía com dois ou três colegas do grupo as atividades que seriam desenvolvidas por mim em algumas oficinas. E assim, também, ocorria com os outros integrantes do TGB. Desde a construção de objetivos comuns para as oficinas, até a análise posterior a cada uma delas, tudo se fazia de maneira grupal. Diferentes letras e cores compõem estes registros, e esta prática permaneceu no educador que sou hoje, não mais nos escritos, mas na necessidade de reflexão grupal, que se faz necessária a cada nova ação. A compreensão desta lógica coletiva e participativa deu espaço para que outras formas de encarar as situações de aprendizagens artísticas fossem experimentadas, mesmo que sem ter clareza quanto a denominações, essas vieram mais tarde, e pude ver que o fazer coletivo e solidário, onde todos contribuem e influenciam o trabalho de todos, foi buscado na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire.

Minha vontade de realizar mais, fazer diferente, fazer diferença, como a experiência do TGB havia ensinado, me levou do grupo à faculdade de Artes Cênicas, época em que também comecei a trabalhar na rede pública do município de Esteio, na região da grande Porto Alegre, como estagiário em um projeto que unia professores de diferentes áreas da Arte, ainda durante o curso de graduação. Havia professores de teatro, artes plásticas, dança e música e cada professor era acompanhado nas escolas por um estagiário, estudante da graduação na disciplina equivalente. Foi aí que tive que aprender a lidar com uma realidade bem diversa da

que vivenciei nas oficinas do TGB. O professor de teatro da turma era Vlademir, que tinha sido meu colega no grupo de teatro, o que facilitou nosso trabalho juntos, mas eram turmas com muitos estudantes, nem todos com interesse em fazer teatro. Essa realidade fazia com que cada sessão de trabalho fosse um grande desafio para nós, desafio esse que aumentou de maneira gritante quando encerrei meu estágio e fui convidado a trabalhar como professor contratado nessa rede de ensino.

Ao aceitar o convite, não sabia que também estaria aceitando trabalhar em duas escolas, somando nove turmas, com dois períodos de aula de teatro semanais. Esse grande volume de trabalho, em turmas com até trinta pessoas, e agora sozinho, me levou “de volta” a práticas educativas tradicionais, de autoritarismo e tentativa de controle das turmas. Como ainda estudava na graduação, cada conflito vivenciado em meu trabalho era assunto que levava para a próxima aula do curso e, com a orientação dos professores nas disciplinas de Teatro-Educação, entendi, entre muitas outras aprendizagens, que o professor de teatro não deveria se colocar a parte, mas participar das atividades práticas desenvolvidas sempre que possível, para compreender melhor o funcionamento do grupo.

Nas primeiras turmas onde trabalhei, no TGB, isso não era um problema, já que eram turmas com poucas pessoas, nunca passando de quinze, o que me deixava à vontade para participar das atividades, conseguindo manter minha atenção ao que acontecia com os participantes. Porém, quando comecei a trabalhar em escolas, essa realidade foi alterada gradativamente e exigiu de mim outras aprendizagens.

Foi assim que entendi que teoria e prática não caminham paralelamente, mas compõem uma unidade à qual Paulo Freire chamava de práxis, envolvendo constante reflexão crítica sobre a realidade vivenciada. Minha inexperiência em escolas, com quase trezentos estudantes, fez com que a tarefa de manter a atenção nas diferentes questões que envolviam uma sessão de trabalho fosse algo bastante complexo para mim naquela época, mas o interesse constante em continuar aprendendo o que essas experiências poderiam me ensinar, tornou essas situações-limite possibilidades de invenção. Esse esforço para compreender as dimensões significativas de uma realidade, reconhecendo a interação entre as diferentes situações, através de sua análise crítica é necessária à educação problematizadora, a partir das idéias de Paulo Freire e, “deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica,

em face das ‘situações-limite’(sic.)” (1987, p. 96). Muitas vezes, sem conseguir perceber a enorme gama de situações que estavam em jogo quando jogávamos, a confusão tomava conta do ambiente, e sentia, então, necessidade de “controlar a turma”, impulso de uma prática pedagógica viciada no autoritarismo. Como o fruto de práticas autoritárias não é outro senão a falta de motivação, via, pouco a pouco, os estudantes abandonarem as propostas de trabalho.

Levou tempo até que aquilo que lia na obra de Freire tomasse corpo em minha prática como professor de teatro, mas através da reflexão crítica sobre as situações vividas, meu envolvimento direto no fazer teatral, junto com os estudantes, foi sendo uma necessidade para compreender suas dificuldades, e poder fazer as intervenções que fossem importantes. Após a faculdade, muitas andanças e outros cursos, continuo a me perguntar: como ensino teatro? E, mais importante do que isso, como os estudantes de teatro aprendem teatro quando sou eu o professor?

Para encontrar possíveis respostas a esses questionamentos, optei por retornar a um dos lugares onde trabalhei como professor de teatro, e perguntar diretamente às pessoas que tiveram seu primeiro contato com esta arte através de trabalhos realizados comigo.

Local escolhido

Voltei ao local onde trabalhei por três anos e meio, a Vila Restinga Olímpica (VRO), uma unidade de atendimento social da Associação Cristã de Moços do Rio Grande do Sul (ACM-RS), situada no bairro Restinga, região extremo-sul da capital gaúcha.



Fig. 2: atividades da ACM Vila Restinga Olímpica

Inicialmente acreditei que o contato com esta instituição poderia ser difícil, pois havia pedido demissão um ano antes de retornar com a proposta dessa pesquisa, mas fui muito bem recebido pela

coordenadora da unidade, que além de dar livre acesso aos registros que havia lá (documentos e fotos), também cedeu seu espaço para que as entrevistas com os jovens pudessem ser realizadas lá.

Considero importante deixar claro que a Vila Restinga Olímpica aparece com diferentes nomenclaturas neste trabalho, podendo ser três, além do nome oficial: Esporte Clube Cidadão (ECC), Projeto ou simplesmente Dunga, como é popularmente conhecida. Na Segunda Jornada, esta questão será explicada de maneira mais ampla, pois tem relação com diferentes períodos da instituição, além dos diferentes olhares sobre a mesma.

Decidi não realizar as entrevistas sozinho, uma vez que todo trabalho desenvolvido contou sempre com o apoio de diferentes colegas. Assim procurei pessoas com as quais percebi ter havido grande envolvimento quando trabalhamos juntos, e organizar o que chamaria de grupo de trabalho, com a função de pensar junto a melhor maneira de realizar as entrevistas, num formato semi-estruturado, além de, também, fazer contato com os estudantes que participariam das entrevistas. Minha intenção de compor este grupo esbarrou nas atividades atuais das pessoas que pensei em convidar. Uma estagiária de serviço social que trabalhou conosco na mesma época, por exemplo, estava trabalhando em duas cidades diferentes, longe de Porto Alegre, e assim como ela, outros não puderam participar da pesquisa. O grupo foi composto então por mim e Heleno Meireles, professor de artes visuais, estagiário da área de Arte do Projeto, na época em que trabalhamos juntos, atuando sob minha coordenação, no período de setembro de 2002 a abril de 2003. Nos momentos em que nos encontramos para a organização deste trabalho, as conversas com Heleno foram muito válidas, e acabaram por ampliar, modificar e enriquecer tanto as entrevistas, quanto as reflexões que trago nesta dissertação.

Considero bastante importantes todos os passos dados na construção, tanto dessa dupla de trabalho, quanto dos instrumentos de pesquisa, uma vez que foram sendo inventados a cada etapa realizada, e efetivamente conduziram os rumos da pesquisa.

Após esta rápida visão sobre o caminho trilhado ao longo da etapa inicial desta pesquisa, continuo nossa jornada voltando ao momento em que fui (des)arrumando as malas, e organizei a bagagem que trago para esta viagem.

BAGAGEM DE MÃO

*Você não sente não vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
O que há algum tempo era novo, jovem
Hoje é antigo
E precisamos todos rejuvenescer (...)
No presente a mente, o corpo é diferente
E o passado é uma roupa que não nos serve mais
Belchior*

Para viajar temos que dar alguns passos iniciais, alguns muito importantes e necessários, outros damos apenas por sentirmos que algo nos diz que assim será melhor, e aceitamos esta intuição para ver no que vai dar.

Arrumar as malas para as jornadas seguintes significa, aqui, rever algumas idéias de autores, que em minha história, foram sendo naturalizadas, mas agora parecem velhas roupas coloridas que precisam ser “customizadas” para ainda terem significado em novas reflexões. Então procuro, nas experiências anteriores a essa viagem, o pensamento dos autores que li ao longo de minha trajetória como professor de teatro, aliados aos que me foram apresentados no curso de mestrado, buscando os primeiros diálogos possíveis para meter “o pé na estrada *like a Rolling Stone*”.

As reflexões a seguir apontam algumas idéias e conceitos importantes no âmbito do teatro e da educação, buscando pistas para impulsionar as análises e reflexões na trajetória desta pesquisa.

Teatro e educação

Ao pensar no ensino de teatro, objeto central deste trabalho, é preciso uma parada para que saibamos a qual teatro e qual educação me refiro.

No Teatro Geração Bugiganga, líamos vários textos extraídos de livros do educador Paulo Freire, que serviam para que ampliássemos o olhar sobre as implicações de nosso trabalho com teatro na vida das pessoas com as quais trabalhávamos. Alfabetizador que revolucionou os métodos e a reflexão sobre a pedagogia, primeiramente em nosso país, mas não se restringindo a ele, Freire também nos ajudou a pensar e enxergar o nosso fazer teatral com novos olhos. É importante atentar para as trajetórias semelhantes dos dois autores que utilizamos como referência em nosso grupo de teatro. Tanto Boal quanto Freire foram exilados durante a ditadura militar que assolou a América Latina, durante cerca de duas décadas. Boal e Freire intentaram, cada um numa área específica, trazer à tona questões sociais e de direitos dos cidadãos, que eram ignoradas pelo regime em ação no Brasil. Ambos têm visões político-sociais emancipatórias, e é nessas conexões entre ambos que está aquilo que considero ser importante em minha trajetória.

A visão de Augusto Boal sobre o teatro e sua função social e política, incorpora a proposta de que cada pessoa seja construtora de seu conhecimento, com liberdade e autonomia, numa prática aberta às construções de cada um. Paulo Freire amplia o espectro da educação, vinculando sua pedagogia a questões políticas, assim como Boal faz com o teatro. São autores polêmicos, politicamente vinculados a idéias da esquerda política, mas que não se resumem a isso. Com seu profundo conhecimento sobre educação e teatro, respectivamente, impossível não trazê-los aqui como guia nessa viagem, pois, apesar das críticas que possam sofrer, não se nega a contribuição de ambos na construção política e histórica que nos trouxe ao nosso momento atual.

Na introdução de “200 Exercícios e Jogos...”, Augusto Boal reflete sobre o uso de modelos de interpretação estrangeiros, posicionando sua análise na importância do público ao qual o teatro se destina, o autor afirma que o teatro deve tê-lo como elemento fundamental, o que gera uma forma particular de interpretação para cada público, negando o uso de mera cópia de técnicas de interpretação e sua exposição a qualquer platéia. Essa compreensão da função do teatro, própria da produção

artística de Boal, assume valor essencial em se tratando de comunidades periféricas (de baixa renda na realidade de Porto Alegre), que pouco ou nenhum acesso têm a essa forma de arte.

Quase a totalidade dos estudantes pesquisados nunca havia assistido a uma peça teatral antes de freqüentar a Vila Restinga Olímpica (VRO). Nenhum deles havia visto um espetáculo profissional numa sala de teatro. Suas experiências, quando havia, restringiam-se a teatros realizados em espaços alternativos por falta de opção, não por opção estética. Importante deixar isto enfatizado, por se tratar de falta de oportunidades, não escolhas ou decisões próprias. Também não trago essa questão por ser este teatro melhor ou pior do que aquele, mas porque expõe a falta de reconhecimento dessas pessoas como público de teatro. Numa realidade onde as salas de espetáculo estão quase sempre vazias, considerar tal população como platéia em potencial, poderia promover uma “revolução” no fazer teatral da cidade.

Augusto Boal fala reiteradas vezes contra o que chama de colonialismo cultural, afirmando que “o povo não pode ser ‘domesticado’ ou ‘amestrado’ para aprender a gostar de formas ou espetáculos que não têm nada a ver com ele” (1995, p. 17). Ao afirmar o teatro como forma eficaz de comunicação social, retoma as origens dessa arte e sua necessidade como forma comunicativa.

No jovem grupo que fez parte desta pesquisa, a questão aparece de maneira explícita. Quando lhes pergunto sobre a possível diferença entre o fazer teatral na escola e no Projeto, afirmam que nesse tinham espaço para encenar aquilo que queriam e precisavam dizer, enquanto naquela, isso nem sempre ocorria, tendo muitas vezes que realizar cenas e representações que pouco diziam deles/para eles – essa questão voltará a aparecer na Terceira Jornada.

Na sua mais conhecida obra, “Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas”, Boal apresenta um “plano geral da conversão do espectador em ator” (2005, p. 188), sistematizando etapas que vão do conhecimento do corpo, passando por torná-lo expressivo, praticando-se teatro enquanto linguagem, até chegar ao teatro como discurso.

Em nosso grupo de teatro, conhecíamos jogos e exercícios propostos por Boal, mas os executávamos seguindo critérios e interesses próprios, tentando achar o que fazia sentido e poderia afetar nosso teatro. Não posso afirmar, portanto, que fazíamos o Teatro do Oprimido, mas tenho clareza que seus ares libertários e sua intenção política estavam presentes. Linguagem e discurso buscávamos nas

experiências de nosso coletivo e, assim, o entendimento que trago de teatro para este trabalho é de que sua compreensão deve ser construída a partir de signos coletivizados em práticas que consideram o conhecimento de cada indivíduo do grupo.

Um entendimento coletivizado do que era educação também nos foi solicitado pelas contingências de nossos trabalhos, por isso, a leitura de Paulo Freire foi importante para o grupo. Parece-me, hoje, ter sido um processo de ampliação gradativa de nossa consciência sobre as práticas que desenvolvíamos, pois, quando fazíamos uma oficina de trabalho de uma determinada forma, no início, isso se dava de uma maneira muitas vezes intuitiva. Porém, quando a intuição falhava, algo deveria ocupar esse lugar. Os estudos que fazíamos buscavam dar conta disso, e as idéias de Paulo Freire sobre a educação e todas as repercussões possíveis, a partir dela, faziam muito sentido para nós. Trago para este trabalho o que, a partir de Freire, permaneceu vibrante na compreensão que tenho de educação e seus processos.

Na pedagogia freireana, existe uma conexão daquilo que se pensa e se diz com a realidade dos fatos, realidade concreta, segundo Freire, buscando o não afastamento entre teoria e prática, mas sua diferenciação, entendendo sua relação de interdependência. Esta noção apontada por Freire é bastante ligada à compreensão de teatro de Boal, onde aquilo que é defendido no campo das idéias se efetiva de maneira concreta naquilo que é dito e feito em cena. Entretanto, atualmente, esse afastamento é bastante introjetado no pensamento de muitos educadores. Não compreendendo a educação como a “corporeificação das palavras pelo exemplo” (1998, p. 38), como afirma Freire. É bem possível que se acabe tomando atitudes autoritárias, que desconsideram o educando como sujeito de direitos, inclusive o de discordar da opinião da professora ou do professor.

Para Paulo Freire, “a educação autêntica (...) não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 84), numa relação onde a assunção da diferença entre um e outro é o que lhes possibilita assumir a radicalidade de ser *eu*. Partindo desse entendimento, “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (1998, p. 46).

A educação passa a compor com o teatro uma unidade que aproxima diferentes experiências, acolhendo aquilo que há de inovador em cada encontro, como possibilidade para diferentes compreensões de si e do mundo, alinhando o discurso teórico a sua aplicação.

Ação artística

Observo que no âmbito das experiências educativas com arte, o que quase sempre entra em jogo são as formas de fazer, as metodologias aplicadas (de projeto, por complexo temático, tema gerador, etc.) e não as questões inerentes ao fazer artístico. No binômio arte-educação a primeira é engolida pela segunda.

Para Teixeira Coelho¹ (2001), quando se toma a educação tradicional como parâmetro, as ações educativas estão aquém das ações artísticas; o autor propõe então um olhar crítico sobre diferentes usos e práticas tomadas na educação em relação à arte e à cultura. Diz que, via de regra, o que é feito não passa de um arremedo de trabalho artístico, estando muito aquém das muitas possibilidades de criação e aprendizagem nesta área. Grande parte das atividades artísticas ligadas ao campo da educação seria realizada, então, sem se aproximar do chamado objeto artístico, renegando-o a um plano de coadjuvante, tendo assim, objetivos distintos:

“a cultura, em suas manifestações radicais (como a arte), procura e viabiliza o êxtase, o sair para fora de si, sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre, acima, por cima, para ver por dentro. A educação, embora pudesse ser outra coisa, em sua situação extremada com sinal negativo tem funcionado como o exato oposto ao *ex-tase*, ao estar fora: ela é o *stase*, o estar, quer dizer, partir daqui para voltar aqui mesmo, permanecer, metaforicamente preparar-se para o que está, para o que existe, integrar-se ao que existe. São dois projetos de natureza e objetivos bem diversos” (COELHO, 2001, p. 28).

São práticas que fariam “com que se reverencie a cultura, quando, diversamente, o ponto central está em criar condições para que se *entre em familiaridade com ela*” (Coelho, 2001, p. 30, grifo nosso). A partir disso, fica clara a

¹ Pesquisador e professor aposentado da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), curador-coordenador do Museu de Arte de São Paulo (MASP), é especialista em política cultural e autor de diversos livros sobre cultura e arte.

ênfase que deve ser dada à arte no âmbito da educação, mas em instituições de ensino isso dificilmente acontece. Uma das conseqüências disso é o desenvolvimento de trabalhos que se afastam da criação artística, e funcionam para a manutenção de modelos, como, por exemplo, apresentações em datas comemorativas, que quase sempre não têm outra função que não a de cumprir um protocolo, não considerando os desejos de estudantes, e também de professores. Essas práticas instituídas, muitas vezes, perdem seu sentido artístico, funcionando como meros eventos, afastando cada vez mais os aprendizes da possibilidade da criação artística, algo que deveria ser foco da ação desenvolvida. O autor chama atenção para a fabricação cultural que acaba sendo realizada:

“a *fabricação* é um processo com um início determinado, um fim previsto e etapas estipuladas que devem levar ao fim preestabelecido. A ação, de seu lado, é um processo com início claro e armado, mas sem fim especificado e, portanto, sem etapas ou estações intermediárias pelas quais se deva necessariamente passar – já que não há um ponto terminal ao qual se pretenda ou espere chegar” (2001, p. 12).

As práticas mencionadas em nada se aproximam de uma ação, segundo Coelho, pois nesta o agente – no caso, o professor – gera um processo que pode resultar, ou não, em um objeto, que não foi pensado *a priori*, mas dele resulta em função das forças criativas envolvidas. É uma questão bastante delicada, já que o foco da educação tradicional reside justamente na busca por resultados, num difícil caminho ao qual estudantes são levados a um rendimento ideal ao término de um período determinado (ano letivo).

No projeto social pesquisado, esse foi um dos fatores que chamou minha atenção: não havendo um período letivo para ser vencido, os participantes focam suas atividades em sua própria realização, sem a preocupação com resultados ao final – mesmo na área de Educação Física, geralmente marcada pelo rendimento, no Projeto, isso não era objetivo. Resta a questão: será que o que é realizado em instituições de ensino em geral é teatro ou se busca a realização de algumas atividades com fim determinado em peças a serem decoradas?

Parece ficar claro que são lógicas bastante diversas, sendo que em espaços educativos – escolas, projetos sociais –, por força de tradições de ensino, o que se procura é a resolução de questões, o que apontaria, segundo a reflexão de Coelho,

para a manutenção de modelos. Se não se quer a repetição destes modelos, que pouco têm a contribuir para a liberdade e a autonomia das pessoas, seria preciso que se enfatizassem práticas em arte que se pautassem pela lógica da ação cultural, questionadora de modelos preestabelecidos e apontando para um movimento de invenção, de caminhada por estradas ainda não percorridas ou sequer inventadas.

Ao utilizar o termo “ação cultural”, Teixeira Coelho afirma que o usa pela força que acabou assumindo, por sua popularização entre diferentes instituições, afirmando que preferiria utilizar arte-ação, como encontrado na obra de Mário de Andrade (1977): um fazer artístico preocupado com mudanças estéticas e sociais, e não reduzido a valores pessoais ou projetos individuais. Esse conceito de arte-ação trata de uma arte que reconhece o contexto histórico como elemento de sua produção, utilizando os modos universais, mas não se reduzindo a eles de modo “mecânico e servil”, uma “arte de mãos sujas, uma arte comprometida com seu tempo, que não recusasse servir-se de tudo que lhe pudesse ser útil como instrumento de afirmação cultural” (Coelho, 2004, p. 46). Partindo dessa reflexão, considero melhor a utilização de uma terminologia mais direta em relação ao que se procura visualizar nessa pesquisa: ação artística.

Considero importante sabermos ao que estamos nos referindo quando estivermos nos encontrando com os dados obtidos apresentados, além de percebermos o que de artístico havia no que fazíamos, e o que acontecia realmente enquanto ação, não mera atividade com fim em si mesma. Perceber o quanto entendíamos, e o quanto se pode aprender, a partir das experiências realizadas no Projeto; é o que buscamos, entendendo os ganhos que essa noção de ação artística poderia trazer ao teatro realizado em instituições de ensino.

Parece que seria preciso para isso que os agentes dos processos de aprendizagem compreendessem a educação de uma forma diferente, entendendo que deve estar a serviço da emancipação dos envolvidos, não buscando sua adaptação a modelos já estruturados. Algo que exigiria confiança no teatro, como processo realmente libertador e de invenção, e em última análise, entender a aprendizagem não como solução de problemas, mas como invenção.

Para ser teatro, seria importante que o pensamento que mobilizasse essas ações fosse aquele próprio das práticas artísticas, o pensamento divergente, onde não se procura a síntese entre questões, ou soluções, mas sim a construção de

outras possibilidades, problematização, ou, dizendo mais claramente, invenção de problemas, o que Kastrup chama de “o ponto de vista da arte”.

Aprendizagem inventiva

As idéias do filósofo Gilles Deleuze sobre arte, trazidas por Virgínia Kastrup², a compreendem como um atrator caótico, ponto tendencial, sem ser fixo, que não permite se “falar em regimes estáveis ou em resultados previsíveis”, uma vez que, para Deleuze, “a arte é o destino inconsciente do aprendiz” (Kastrup, 2001, p. 210).

Para ele, “aprender é considerar uma matéria ou objeto como se emitisse signos a ser decifrados” (*ibidem*, p. 211). A aprendizagem para os autores Deleuze e Felix Guattari encontra-se num plano impessoal e múltiplo, chamado de plano de produção da subjetividade, composto por:

“(…) forças tendenciais heterogêneas, movimentos esboçados, fluxos moventes, fragmentos, multiplicidades, diferenças que coexistem com a forma subjetiva existente, mas sem serem subsumidos por ela. O plano de produção da subjetividade é o diferencial do sujeito. É justamente esse plano que é acionado no processo de aprendizagem. Nele se tocam o diferencial do sujeito e o diferencial do objeto” (*ibidem*, p. 211 e 212).

Segundo desenvolve Kastrup (2001), a aprendizagem para Deleuze é, sobretudo, invenção de problemas, experiência de problematização, não aceitação da chegada como final, mas parte de um processo contínuo. O ensino em geral entende a aprendizagem sob uma perspectiva distinta: educar trata-se da solução de problemas, passagem do não-saber ao saber, fim do caminho.

Ao contrário da arte que, segundo Coelho, busca a saída de si, uma mirada para além, produtora de êxtase (mudança de estado), a educação tradicional insiste no *stase*, retenção, estagnação, ou seja, a preparação para o que já existe, para a adaptação (permanência), e não para a invenção. Enquanto que no êxtase, proposto pela arte e pela invenção de problemas, atua um pensamento divergente onde não

² Pesquisadora e professora de Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, desenvolve pesquisas em que utiliza os pensamentos de Gilles Deleuze, Felix Guattari, Henri Bergson, Maturana e outros para introduzir “o tempo e o coletivo” nos estudos da cognição. Suas investigações têm implicações importantes para se repensar os estudos da aprendizagem e o papel da arte nas ações sociais.

existe uma resolução, mas o enveredar-se por outros caminhos – talvez ainda não inventados. A segunda situação implica um pensamento convergente, que tende à permanência, pela resolução de problemas já previstos.

Para Kastrup, a aprendizagem começa quando estranhamos, problematizamos algo, e não quando trabalhamos na perspectiva do reconhecimento, da recongnição. Um exemplo trazido pela autora torna essa questão mais clara: quando viajamos a um lugar que ainda não conhecemos, somos tomados por uma série de sensações que nos levam a um estranhamento em relação a ações que nos pareciam muito simples e corriqueiras, como tomar um ônibus ou abrir uma porta. “A viagem surge então como ocasião de uma aprendizagem, pois o viajante não se dava conta de que as relações que tomava como óbvias e garantidas eram, a rigor, construídas e inventadas” (2001, p. 207 e 208). Essa idéia trazida por Kastrup é especialmente importante ao discutirmos processos de aprendizagem. Na maior parte das vezes, esquecemos o que sentimos ao aprendermos algo novo, esquecemos da sensação que nos acomete quando nos deparamos com algo, que hoje, nos parece familiar e corriqueiro. É no estranhamento com a situação presente que está o foco de discussão sobre a aprendizagem inventiva, e a partir dele é que poderá acontecer a invenção, que é sempre imprevisível.

No exemplo dado, o viajante é obrigado a se deparar com essa nova realidade, e a sensação de estranhamento permanece com ele quando retorna ao seu lugar de origem. Ao voltarmos para casa, aquilo que antes passava muitas vezes despercebido, passa a tomar outro sentido, é notado. Segundo a autora:

“os dados da sensibilidade não fazem síntese com os da memória, gerando reconhecimento. Memória e sensibilidade não convergem, mas divergem, gerando um experiência de estranhamento potencializada pelo frescor da sensibilidade do viajante” (Kastrup, 2001, p. 208).

Assim, para entender a aprendizagem dessa forma, é preciso que percebamos o prolongamento desse estranhamento de nossas ações, esse outro olhar que não vê as coisas da mesma forma. Para Kastrup, devemos tomar a aprendizagem do ponto de vista da arte, que “libera a aprendizagem da solução de

problemas, que [por sua vez] faz da *performance* adaptada um valor em si” (2001, p. 221), o que configura um outro jeito de aprender, pois:

“as competências de nada valem se elas apenas intensificam a dimensão de controle do comportamento, e não são capazes de serem um meio de exercício da liberdade de fazer diferentemente, de ser diferentemente, de inventar a si e também um mundo” (Kastrup, 2001, p. 221).

O modelo da ciência moderna busca “leis da aprendizagem”, o que limita o estudo à causa e consequência – pensamento convergente –, não dando espaço às relações que se fazem presentes nas aprendizagens como experiências reais, vividas, e, assim sendo, em processo, mutantes, invenções. Aprendizagens inventivas que, conforme Kastrup, ocorrem quando o plano de produção de subjetividades do sujeito é acionado, solicitado. Aprendizagem é, então, a produção de problemas, num fluxo diverso do que trabalham as pedagogias tradicionais, pautadas por modelos científicos que são regulados por princípios invariantes, e que buscam a solução de problemas. Também a invenção não é entendida como resultado de um inventor ou de inventores, mas resultados, efeitos do processo de invenção.

A dificuldade está, muitas vezes, em perceber que, por diferentes caminhos, se podem realizar construções interessantes e criativas. A aprendizagem inventiva traz consigo a idéia de circularidade desse processo, onde aprender significa também aprender a aprender, a estar aberto às tensões da experiência presente, “desaprender” modelos ou fórmulas e “ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente” (Kastrup, 2007:175).

No projeto social Vila Restinga Olímpica (VRO), foram construídos significados para o fazer teatral que eram uma criação deste grupo, não subordinado a um significado socialmente reconhecido. Uma formulação cultural própria, com valor e importância coletivizados num grupo determinado, não por isso se fazendo menos importante, mas ao contrário disto, algo ainda presente e importante a estas pessoas, mesmo depois de transcorridos alguns anos, como veremos. Com relação a isso as idéias de Kastrup convidam que a pensar em “práticas que viabilizem o desencadeamento de um processo de problematização que não se esgote ao encontrar a solução” (2007, p. 223), poderão ser reconhecidas nos processos que se

seguiram às primeiras produções teatrais do grupo pesquisado. E é isto que tenho me empenhei em desvendar, tais instâncias inventadas e que podem ser o mote para uma outra percepção dos processos de aprendizagem em teatro.

Contribui nesse sentido a idéia de práxis trazida por Paulo Freire, na qual a estreita relação da experiência vivida e sua interpretação levam à teorização, aproximando teoria e prática, como partes de um mesmo processo reflexivo e de criação, possibilitando a construção “de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia” (Streck, 2008, p. 331).

Na fala dos participantes das oficinas sobre seu trabalho com teatro, se percebe o modo como estabelecem sua relação com o conhecimento artístico, algo intimamente ligado ao modo, ao jeito como este conhecimento lhes foi apresentado, o que é aproxima-se da potência de técnica, introduzida por Kastrup.

Essa potência seria a possibilidade de continuar aprendendo a partir do contato com uma técnica nova aprendida, o que mantém aberto um campo de possibilidades inventivas. Se os educadores mantiveram sua abertura às invenções, ao que lhes chegava de diferente e problemático nas oficinas do Projeto, a possibilidade era a de que tal abertura levasse a essa outra relação com a aprendizagem, não se esgotando em soluções, mas mantendo a processualidade nas relações de aprendizagem. As novas aprendizagens servindo não para a solução de um problema, mas para novas problematizações, novos estranhamentos, num processo de aprendizagem que significa “aprender a viver num mundo que não fornece um fundamento preestabelecido, num mundo que inventamos ao viver, lidando com a diferença que nos atinge” (Kastrup, 2007, p. 225).

SEGUNDA JORNADA

A FUNÇÃO DA ARTE

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

*Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito
caminhar, o mar estava na frente dos seus olhos.*

E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

Da curiosidade de Diego, surgiu a necessidade de sua viagem até o mar. De sua dúvida diante dele, o desejo por compreendê-lo e, assim, fez sentido a presença do pai, do guia. Aquele que, diante da incompreensão, orienta para que esta não se transforme em frustração ou falta de desejo, ou ainda permaneça como no princípio, incompreendida.

Assim como Diego, tenho em minha trajetória muitas questões e dúvidas que teimam em me acompanhar, transformando-se, ampliando-se, mudando de direção, mas nunca de sentido. A busca pela compreensão dos diferentes espaços ocupados pela arte, em especial a teatral, na vida das pessoas nos dias de hoje, me inquieta e me leva a expedições pelo conhecimento. Como a professora Miriam Celeste Martins, do Instituto de Artes da UNESP, utiliza em muitos de seus escritos, nossas ações devem ser expedições pedagógicas que nos movem por caminhos sempre diversos, alguns já percorridos por outros, mas sempre necessários na busca pelo melhor entendimento das relações presentes em nossas vidas. Algumas destas

expedições são trazidas aqui, e inicio essa jornada pelo trecho de uma canção do uruguaio Jorge Drexler:

Cada um dá o que recebe e logo recebe o que dá,
nada é mais simples, não existe outra norma:
nada se perde, tudo se transforma.

As aprendizagens que tive no TGB continuam a trazer inquietações em minha relação com o teatro e a educação, já que na maioria das discussões com professoras e professores, percebo seu entendimento do encontro com os estudantes – seja oficina, ou aula – marcado por um afastamento da idéia de que possa gerar um processo artístico e criativo. Entendo, a partir das experiências que tive orientando grupos, que o que é realizado por um professor de teatro deve ser tomado como prática teatral, não deixando de ser pedagógica por isso.

Como é desenvolvido por Narciso Telles (2008), em sua pesquisa sobre grupos de teatro de rua no Brasil, a percepção não dissociativa entre a atividade artística e a pedagógica no âmbito teatral, é também válida para estas experiências no campo da educação, desde que se redimensione o entendimento da aula/oficina. Ao tratar de jogos de improvisação, forma muito utilizada em oficinas de teatro, Desgranges afirma que seu caráter educacional parte justamente do “caráter pedagógico intrínseco à própria experiência teatral” (2006, p. 91). Continua, dizendo que para que esteja na instituição educacional, não precisa ser “escolarizado” ou “didatizado”, mas “preservado em sua potencialidade, pois seu principal vigor pedagógico está no caráter artístico que lhe é inerente” (ibidem, p. 91).

Minhas experiências anteriores anunciavam essa visão, uma vez que nossa prática artística no Teatro Geração Bugiganga (TGB) baseava-se claramente na perspectiva relacional entre fazer e ensinar teatro, algo compreendido, a partir daqui, como um redimensionamento do encontro do teatro com a educação.

Todo planejamento e organização de nosso trabalho no TGB era realizado em grupo, desde a construção de espetáculos, de objetivos comuns para as oficinas, até a análise posterior a cada uma delas, tudo se fazia de maneira grupal. Ao retornar até a Restinga, em Porto Alegre, para realizar esta pesquisa na Vila Restinga Olímpica, essas características foram evocadas em diferentes falas, entre outras questões importantes que foram surgindo em nossas conversas.

A Vila Restinga Olímpica (ACM VRO)

A ACM Vila Restinga Olímpica é um centro de atendimento social criado em 2002, a partir do encontro entre o Instituto Dunga de Desenvolvimento do Cidadão (IDDC) e a Associação Cristã de Moços do Rio Grande do Sul (ACM-RS). Essa parceria visou à construção do prédio, à contratação de pessoal e à aquisição dos equipamentos necessários ao atendimento de crianças, adolescentes, com idades entre sete e doze anos, e suas famílias, residentes na comunidade da 5ª unidade do bairro Restinga.

A história do surgimento do bairro Restinga nos mostra que na época de sua organização, devido a sua grande dimensão, foi estruturado em unidades, cuja numeração determina a época em que cada lote de terras foi ocupado nesta região. Na década de sessenta, com políticas de “faxina social”, populações residentes em áreas irregulares do município de Porto Alegre foram deslocadas para a zona sul da cidade, onde casas populares foram construídas. Essa região, muito distante do centro da cidade, tem hoje o nome de Restinga, sendo que a 5ª unidade encontra-se um pouco afastada das demais unidades residenciais deste bairro, sendo, portanto, uma área periférica dessa periferia.

A ausência de equipamentos públicos de educação, cultura e lazer nesse loteamento, concluído em 2000, foi o fator preponderante para a escolha dessa região para a construção do novo centro de atendimento da ACM e IDDC.

A partir da parceria foi elaborado um projeto de financiamento encaminhado em novembro de 2001 ao Ministério do Esporte e à prefeitura de Porto Alegre, com o nome de Esporte Clube Cidadão.

Ele pressupunha a criação de um centro de atendimento na zona sul da capital gaúcha, no bairro Restinga, onde crianças, adolescentes e suas famílias seriam atendidos com base em quatro áreas de ação, sendo estas: Serviço Social, Acompanhamento Escolar, Educação Física e Arte.



Fig. 3: etapas da construção do centro de atendimento na 5ª unidade da Restinga

A primeira área (Serviço Social) atuaria diretamente com as famílias, buscando dados de sua situação social, bem como as necessidades básicas para a superação de sua situação de vulnerabilidade social, favorecendo a participação e a autonomia destas famílias.

A área de Acompanhamento Escolar visava incentivar a conquista do aprender, estabelecendo uma relação direta com as escolas da comunidade, acompanhando o rendimento e a frequência escolar, além de propiciar o aperfeiçoamento de dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem, e desenvolvendo atividades lúdicas recreativas internas e externas ao espaço do centro de atendimento.

Na área de Educação Física, a valorização da intencionalidade da prática desportiva e das atividades lúdicas e corporais tinha ênfase em práticas cooperativas, em confronto com as práticas competitivas e de rendimento, amplamente divulgadas pela mídia.

A área de Arte tinha como objetivo o desenvolvimento de atividades lúdico-recreativas dentro do âmbito da cultura e da arte, em suas diferentes expressões e formas (teatro, dança, música e artes visuais).

A prefeitura participou doando o terreno para a construção do centro de atendimento, o financiamento foi do Ministério do Esporte e, com recursos humanos da ACM-RS, o atendimento às crianças e aos jovens iniciou em abril de 2002.

Nesta época, enquanto tinha início a terraplanagem do terreno onde seria erguido o centro de atendimento, barracas de lona foram erguidas ao lado das obras para que tivesse início imediato o atendimento às crianças e adolescentes, condição determinada pelo jogador de futebol Dunga, atual técnico da seleção brasileira, quando da assinatura da parceira. Assim, o atendimento teve início em duas barracas de lona de 100m² cada, uma destinada às atividades de Acompanhamento Escolar e outra às da área de Arte. Uma cancha de britas foi organizada à frente destas barracas, para as atividades físicas e, um módulo de madeira, construído ao lado desta estrutura, para o atendimento às famílias, à coordenação do centro, à preparação dos lanches e os banheiros.

Em agosto de 2002 foram iniciadas as obras do centro de atendimento, composto de salas para oficinas, sala para atendimento familiar e individual, vestiários e banheiros masculinos e femininos, cozinha e refeitório.

No período de agosto a dezembro de 2002, a ACM VRO foi tomando forma e tornando-se uma realidade para a comunidade. Com o prédio parcialmente concluído (faltando aberturas - janelas e portas), o atendimento foi transferido para o interior do prédio, a fim de que na área onde estavam as barracas e a cancha de britas, fossem construídas as quadras poliesportivas, previstas no projeto inicial.

Utilizando-se das lonas das barracas, foram feitas divisórias no interior do prédio para facilitar o atendimento à cerca de 350 jovens que faziam parte do projeto na época. À medida que as obras internas prosseguiam, o atendimento era deslocado para diferentes partes do prédio, evitando que houvesse interrupção das oficinas e demais atendimentos à comunidade.

Após o primeiro ano, houve a ampliação do atendimento à comunidade, com uma parceria feita com o consulado japonês em Porto Alegre, que doou uma cozinha-escola, toda equipada para a realização de curso profissionalizante na área de culinária. Com o início das turmas desses cursos, o Projeto passou a oferecer almoço aos atendidos, além do lanche que já era servido.

Também foi feita parceria com a Dell Informática, empresa que doou vários computadores ao Projeto, o que possibilitou o oferecimento de cursos de informática à comunidade.

É importante salientar o papel dessas diferentes parcerias para o Projeto, pois a ACM era responsável pela contratação dos profissionais que lá trabalhavam, entre serviço de apoio (limpeza, manutenção e recepcionista) e pessoal técnico para os atendimentos, (profissionais formados e estagiários). Sem a realização de parcerias, a qualificação e ampliação dos atendimentos não seriam possíveis, uma vez que a instituição não dispunha de financiamentos externos após a construção do prédio, contando apenas com recursos próprios para a manutenção do centro de atendimento.

Em organizações como essa, conhecidas como de terceiro setor, é comum a prática de parcerias com empresas da iniciativa privada, além dos recursos públicos que podem vir com a aprovação de projetos específicos. No caso da ACM VRO havia o grande facilitador, que era o jogador Dunga que, por seu reconhecimento profissional, atuava como grande captador de recursos com diversas empresas, e também com órgãos de governos estrangeiros. Além dos recursos captados junto ao governo japonês para a construção da cozinha-escola, a colocação de um piso anti-

impacto, além de refletores, espelhos e arquibancadas na sala destinada às oficinas de teatro foi uma contribuição da empresa Mercedes Benz da Alemanha.

Por conta desses investimentos, não raro recebíamos a visita de cônsules, agências de notícias européias, norte-americanas e asiáticas, algo bastante complicado no início, pois entravam nas oficinas durante as atividades para filmagens e entrevistas, o que causava grande prejuízo ao desenvolvimento dos trabalhos, mas que, ao longo do tempo, foi sendo reconhecido como um “mal necessário”, sendo motivo de debates junto às crianças e aos jovens. Depois do deslumbre inicial causado pelo contato com pessoas de línguas e culturas tão diversas, passamos a perceber essas interferências de maneira diferente: um jogo de interesses posto nos tempos atuais, onde, de um lado, existe uma grande população que necessita de investimentos e políticas para a superação de situações de vulnerabilidade e falta de garantia de direitos, e, de outro, uma série de instituições dispostas a minimizar os efeitos da desigualdade econômica existente no Brasil. Segundo Montaña, a captação de recursos acaba muitas vezes por reorientar as práticas das instituições do terceiro setor, afirmando que:

“(...) essas organizações têm extrema necessidade em captar recursos fora de suas atividades fundantes. Essas atividades e sua característica de “gratuidade” levam a uma falta de auto-sustentabilidade tal que a *captação de recursos* (...) torna-se não apenas uma atividade essencial da organização, mas ainda pode passar a orientar a filosofia e a condicionar a sua ‘missão’”. (2002, p. 207).

Percebendo como essas interferências eram feitas, e com as críticas e sugestões feitas pelo grupo de educadores, a ACM passou a organizá-las de outra forma, reduzindo a entrada de pessoas estranhas ao atendimento, sendo que quando eram necessárias, as visitas eram agendadas com antecedência e sempre acompanhadas por uma profissional da área de comunicação, que fazia a ponte entre os visitantes e os educadores responsáveis pelo atendimento, qualificando esse contato e evitando o que é percebido por Montaña na maioria dessas organizações. A responsabilidade na captação era dividida entre o grupo de profissionais do Projeto e um setor específico da instituição chamado de Área de Desenvolvimento Social (ADS), também responsável pela coordenação geral deste e de outros centros de atendimento social da ACM-RS. Os profissionais do Projeto anunciavam quais eram as necessidades, e a ADS organizava os projetos de

captação de forma a que estivessem em consonância com as demandas do centro de atendimento. Não havia preocupação com a manutenção do quadro funcional do Projeto, mantido com recursos próprios da ACM, mas a ampliação e qualificação dos serviços oferecidos sempre foram feitas através de recursos externos.

Diferentes denominações e significados

Para a comunidade atendida, o fato de o Projeto ter sido pensado por um famoso jogador de futebol sempre teve muito peso, daí chamarem este espaço pelo seu nome: “Dunga”. Isso é bastante importante, pois surgiam, a partir disso, várias questões que eram vividas no cotidiano dos atendimentos. Como muitas das crianças tinham desejo de participar desse centro de atendimento para se tornarem famosos jogadores de futebol, quaisquer outras atividades que viessem a ser ofertadas estariam atrás desse desejo maior. Quando se falava, então, em uma prática no sentido do teatro, aí isto tomava uma força maior ainda: para quê teatro se não vai me ajudar em nada? Isso era ouvido a todo o momento, e a equipe teve que, diante dessa dificuldade, organizar estratégias de atuação que superassem essa questão, o que aparece de forma indireta nos objetivos da área de arte, presentes em documentos da instituição:

“AÇÕES DESENVOLVIDAS – A ÁREA DE ARTE: Dentro das diversas atividades desenvolvidas na ACM VRO, estão aquelas vinculadas ao universo cultural da comunidade atendida. Responsabilidade da Área de Arte, propostas com vistas à inclusão cultural (parte do processo de inclusão social) são realizadas tendo como perspectiva *ações em rede* (grifo do autor), refletidas e propostas a partir de discussões em diferentes coletivos de pessoas vinculadas à ACM VRO, tanto funcionários quanto as crianças e jovens atendidos” (Associação Cristã de Moços do Rio Grande do Sul, 2005b).

Pensar em ações de maneira coletiva tem relação com as experiências que eu já havia tido, mas antes de tudo, buscava superar o principal objetivo ao ingressarem no Projeto, que era jogar (bem) futebol, ampliando sua compreensão do que poderiam realizar lá. Dessa forma, o planejamento pensado, coletivamente, visava o envolvimento mais profundo da comunidade atendida com as atividades propostas, para que a realização dessas tivesse relevância para as crianças e

jovens atendidos. Esse objetivo parece ter sido alcançado, uma vez que, nas falas dos entrevistados, aparece claramente sua apropriação dos processos teatrais desenvolvidos e sua importância para sua participação no Projeto, conforme veremos adiante, na análise das entrevistas.

Como o nome do projeto enviado ao Ministério e à Prefeitura Municipal era Esporte Clube Cidadão, os profissionais da ACM-RS assim se referiam ao local, mais especificamente “ECC”. Mas esse projeto também envolvia a criação de outros centros de atendimento e, quando esses passaram a ser construídos e a funcionar, começaram a chamar o centro de atendimento na Restinga de ACM Vila Restinga Olímpica (ACM VRO). No cotidiano de trabalho, professores, estagiários e demais funcionários passaram a chamar simplesmente de “Projeto”. O entendimento desses tantos nomes é importante, pois diz respeito à época em que cada sujeito esteve vinculado a essa instituição. Alguns dos jovens em suas falas dizem “ACM”, simplesmente, justamente aqueles que participam de ações vinculadas aos outros centros de atendimento, tendo uma visão mais ampla da instituição.



Fig. 4: logotipo do ECC

Existem vários relatórios das atividades realizadas pela área de Arte do Projeto. Utilizando esses documentos, relacionando-os às falas dos entrevistados e às reflexões de diferentes autores, continuo essa jornada. Não serão discutidas todas as atividades realizadas, mas lançarei um olhar crítico e reflexivo sobre algumas delas e, mais, sobre algumas condições de aprendizagem (inventiva?) que se deram naquele local.

Formação contínua

Desde meu ingresso na instituição, em setembro de 2002, minha responsabilidade seria, não somente desenvolver oficinas de teatro com a comunidade atendida, mas, também, contratar estagiários e outros professores que, sob minha coordenação, desenvolveriam as propostas artísticas no Projeto. A opção da instituição em contratar um professor de teatro justificou-se pelo foco no desenvolvimento corporal dos atendidos, não somente pelo esporte, mas, também, através do teatro. Nesse sentido, as aprendizagens que tive anteriormente, tanto no

curso de graduação em Artes Cênicas, com a perspectiva de teatro da professora norte-americana Viola Spolin, e da professora de expressão corporal argentina Patrícia Stokoe, quanto nas experiências em comunidades periféricas em São Leopoldo (com o grupo de teatro) e nas escolas onde trabalhei (no ensino fundamental e também na educação infantil), foram muito úteis para a construção de um trabalho, a meu ver, interessante e produtivo.

Paulo Freire (1998) fala da noção que todo educador deve ter em relação ao seu inacabamento. Saber-se como ser inacabado coloca-nos numa relação de responsabilidade com o ambiente em que estamos, pois entendemos que este nos influencia e sofre nossa influência, mas não de maneira determinante; há um processo de construção permanente nessa relação, onde devemos estar predispostos às mudanças, num movimento contínuo de invenção da existência. Isso foi especialmente importante nesse período inicial, onde esta exigência se dá de uma maneira natural, mas não somente aí. Obviamente, ao começar um trabalho, temos o interesse por conhecer o novo terreno e irmos apropriando-nos de novas formas de atuar, para entrar em sintonia com esse lugar. Nesse projeto, o fato de estarmos começando também uma equipe de trabalho, foi a oportunidade que tive para levar a exigência de Freire a lugares onde antes não havia experimentado. A idéia era tratar essa noção de inacabamento como pressuposto para toda e qualquer ação que propuséssemos. Assim, o grupo que foi sendo selecionado teria que ter algumas qualidades para compor a equipe: vontade de trabalhar de maneira coletiva e gosto pelo estudo constante.

Quando trabalhei como professor de teatro no município de Esteio, fui convidado a deixar as escolas e compor a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, onde fui apresentado ao que hoje é comum em redes de ensino: a formação continuada em serviço. Todo educador que pretende ter sua prática viva e conectada à realidade, coloca-se em constante abertura para novos estudos e práticas e, em Esteio, pude desenvolver debates junto a educadores e educadoras de diferentes escolas, o que me possibilitou o entendimento de que as práticas são reflexo de nossos ideais e crenças. Ora, se entendemos nossa prática como algo inacabado, em processo contínuo, nossas crenças e valores também estão nesse contínuo estado de invenção, assim, as práticas que desenvolvemos serão parte desse processo.

Paulo Freire também fala do processo de descodificação da realidade, onde existe a análise crítica da realidade apresentada, ao invés de sua codificação, que é tão somente o levantamento de dados concretos da situação existencial. Aborda essa questão, quando no terceiro capítulo da Pedagogia do Oprimido, trata da investigação de temas geradores em educação, que são aqueles envolvidos em situações-limite, situações que poderiam levar-nos à desesperança, mas que são, segundo o autor, possibilidades de superação de obstáculos colocados pela realidade em prol da liberdade dos sujeitos. Essa reflexão é importante neste trabalho, uma vez que diversas eram as situações-limite que surgiam no cotidiano dos atendimentos no Projeto. Situações de violência doméstica, denúncias de maus-tratos e abusos contra crianças e jovens, além de suas mães, geralmente eram trazidas até o Projeto nos atendimentos da assistente social com as famílias, mas, muitas outras, em cenas que eram improvisadas durante as oficinas de teatro. Essa realidade nos deparava com a necessidade da superação da codificação (representação da realidade com alguns elementos constitutivos desta em interação) para alcançarmos sua descodificação, evitando uma visão fatalista, sem esperança, buscando alternativas através de práticas críticas, nos termos de Freire, atos-limite. Ao trazer a questão da aprendizagem sob a perspectiva da arte, Kastrup aborda as atitudes-limite, que são aquelas onde se ultrapassam os limites entre sujeito-objeto, se colocando numa zona de fronteira, onde habitam as possibilidades, não limites fechados.

Pensar criticamente sobre a realidade daquela comunidade era importante, além de buscar uma compreensão coletiva da função da arte teatral nesse cenário, condição importante para que pudéssemos trabalhar.

Dentro da organização do trabalho havia um tempo quinzenal destinado a reuniões e estudo pelo grupo de educadores do Projeto. Um primeiro passo no sentido de dar ânimo ao estudo e à reflexão do grupo foi a organização dessas reuniões semanalmente, de forma a criarmos o hábito da reflexão sobre a prática.

Cada área e seu coordenador se reuniam para tratar de questões específicas de seus atendimentos e, após, criamos um momento comum, onde todas as áreas juntas discutiam questões que cabiam ao funcionamento geral do centro de atendimento.

Esses momentos de troca de experiências e reflexões foram muito importantes, levando a discussões e planejamentos coletivos entre as áreas,

movimento bastante difícil no Projeto, a princípio. Uma vez que o grupo percebeu vantagens em pensar junto práticas em relação à comunidade atendida, este trabalho foi facilitado, gerando um desejo de coletivizar as idéias e propostas. Continuamos essas reuniões com o objetivo de criarmos juntos um Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que iria pautar toda dinâmica de planejamentos e ações do centro de atendimento.

Para realizar este trabalho, utilizamos um material que eu tinha à disposição desde a época em que trabalhei na cidade de Esteio, sobre pesquisa participante e investigação temática segundo Paulo Freire. Lá, desenvolvemos com as escolas uma série de encontros sobre seus Projetos Político Pedagógicos, com o auxílio de Antonio Gouvêa, pedagogo que atuou de maneira muito presente nas escolas da rede pública municipal de Porto Alegre desde o momento de sua reformulação curricular³, tendo como base para esta reformulação, os pressupostos presentes na Pedagogia do Oprimido de Freire. Gouvêa deixou uma série de textos e indicações de leitura que fomos utilizando em nossos estudos para a formulação de nosso PPP, sempre a partir de muita discussão e debate a respeito de questões de cada uma das áreas de atuação do Projeto. Em nosso estudo específico, voltamos a ler textos de Spolin, Boal e Freire, bem como de Ricardo Japiassu (2001), Miriam Celeste Martins (1998), Madalena Freire (1995), e outros textos de educadoras do Espaço Pedagógico, disponíveis no sítio virtual deste grupo (2009).

Essa dinâmica de estudo e reflexão deu qualidade ao atendimento, e possibilitou que, tanto eu, quanto os estagiários que trabalhavam comigo na área de Arte, fôssemos compreendendo melhor os conflitos do cotidiano e buscando alternativas para superá-los. Nossas reuniões tinham momentos de estudo, onde trazíamos textos para lermos e discutirmos juntos, além de momentos individuais comigo, onde cada estagiário trazia suas questões específicas para conversarmos. Diversidade de metodologias e desejo de experimentar novos jeitos de “ser educador” foram as forças internas que nos levaram a novas práticas e experiências. Como resultado desses estudos coletivos, criamos juntos um projeto de estudo continuado com a área de Serviço Social chamado “Por Dentro da 5ª”.

O objetivo do “Por Dentro da 5ª” era problematizar a postura e a compreensão da realidade dos educadores da Vila Restinga Olímpica, partindo de uma

³ As escolas da rede municipal de Porto Alegre têm sua organização por ciclos de formação, conforme detalhado no Caderno Pedagógico 9 (1996).

compreensão de que currículo é uma prática social, formado em situações reais e não hipotéticas, devendo ser assim encarado. Dentro dos vários trabalhos que criamos em conjunto, ao longo dos três anos e meio em que trabalhei no Projeto, a invenção desse momento onde estagiários de Arte e de Serviço Social pensariam juntos sobre suas práticas e o currículo que desenvolveríamos junto à comunidade atendida foi especialmente rico.



Fig. 5: logotipo do projeto Por Dentro da 5ª

Quem teve a idéia de realizar o “Por Dentro da 5ª” foi a estagiária da área de Serviço Social, que apresentou a proposta à coordenadora da área e, juntos, organizamos os encontros. Nossa idéia foi utilizar diferentes ferramentas como forma de ampliar a reflexão sobre exclusão social, infância, sobre o nosso próprio papel dentro do Projeto e também o nosso envolvimento com a comunidade atendida. Textos, filmes, visitas à comunidade: essas foram nossas idéias, a princípio. O primeiro encontro seria para assistirmos juntos ao documentário em curta metragem “A invenção da infância” (2000), que trata basicamente do significado de ser criança no mundo contemporâneo, afirmando ao final que “ser criança não significa ter infância”, o que foi bastante comentado e discutido pelo grupo. Pensamos numa dinâmica de encontros onde fôssemos entrelaçando as reflexões com a leitura de textos sobre os temas abordados. O passo seguinte foi fazermos uma caminhada pela comunidade. Cada um de nós teve a oportunidade de, junto com a assistente social, andar pelas ruas da comunidade atendida e conversar com diferentes pessoas, de modo a conhecer melhor sua dinâmica social. Após essa caminhada, nossa tarefa era escrever um texto sobre a experiência. O texto de Heleno, durante essa experiência, dá idéia do impacto deste momento para o grupo:

“há um tempo vinha escutando o Mateus falar que nós, estagiários, participaríamos de um projeto juntamente com o eixo [nesse período, era assim que nos referíamos às áreas de atuação do Projeto] do Serviço Social. Depois de saber que a proposta chamava-se “Por Dentro da 5ª”, fiquei bastante empolgado e curioso para saber mais detalhes. Mas nada se compara ao misto de euforia, emoção, motivação, surpresa, vergonha pelo meu egoísmo e indignação na caminhada pela 5ª unidade da Restinga. Durante todo trajeto pude ter um apanhado geral da comunidade por diferentes pontos de vista: a mãe de um aluno, uma moradora da 5ª, a enfermeira do posto de saúde e a professora da escola do bairro. Pode até parecer meio piegas, mas às vezes tinha impressão de estar dentro de um filme,

onde havia várias histórias costuradas, de lutas pela sobrevivência e onde se espera um final feliz”.

Ao longo de seu texto, vai sendo contada a visita e sua relação com o filme visto no primeiro encontro. Como esperávamos, as relações de descodificação da realidade passaram a acontecer, superando a visão algo idealizada sugerida ao ver a realidade como um filme e, ao final do texto, o estagiário faz vários questionamentos:

“será que realmente o que falei na última reunião, a respeito das crianças parecerem-me felizes (apesar das dificuldades que passam) estava certo? A sensação é de que o meu foco, meu olhar, também mudou. Acho que antes associava mais as crianças ao Projeto. Agora elas tornaram-se mais independentes e as ligo a suas famílias e comunidade”.

Continuando sua reflexão sobre o que estava vivendo durante seu estágio no Projeto ele encerra questionando sua própria relação com as crianças que atende nas oficinas:

“no início, a intimidade com as crianças. Depois, o conhecimento e aproximação do grupo de trabalho (professores e funcionários). Agora, o envolvimento com a comunidade e a volta à primeira etapa: será que realmente havia intimidade com as crianças?”

Boal e Freire nos levaram por um caminho de não idealização, mas de profundo mergulho na realidade. Podemos entender o papel do educador a partir da perspectiva do “curinga” no Teatro do Oprimido (TO). No Teatro Fórum, uma das modalidades do TO, o curinga tem a função de interpelar a platéia a respeito dos acontecimentos em cena e, nesse papel, deve estar aberto ao que vier em resposta, sem, no entanto, ter uma postura neutra. Ele sabe “de que lado” está, tem intencionalidade, mas neste mergulho mantêm-se aberto aos acontecimentos. Assim, ao perceber a realidade onde atua, o educador pode dar-se conta “de que lado” está, o que significa dizer que pode ter a consciência de seu papel nesse contexto, sem perder a capacidade de enxergar como se dão as relações na realidade com a qual trabalha, e que possibilidades existem de intervenção junto a essa realidade. Dessa forma, pode-se inventar novas formas de se relacionar com o teatro realizado, assim como se percebe nos escritos do estagiário a alteração de seu olhar a partir das novas percepções que teve.

O pensamento sobre a práxis é algo importante e necessário ao educador, de maneira geral, mas considero isso fundamental naquele que trabalhará com teatro, pois trata de uma arte que coloca todo corpo em questão, ou, melhor dizendo, envolve o sujeito de maneira muito profunda em sua expressão artística. É importante que o educador tenha clareza da gama enorme de questões que surgirão durante a criação das cenas, para que possa interferir em sua produção, sem induções.

Conhecer a comunidade, da forma como propusemos, fez com que pudéssemos ampliar as discussões a respeito das diferentes situações que surgiam nas oficinas de Arte, diminuindo fantasias e temores que alguns ainda tinham ao se depararem com cenas violentas trazidas pelos participantes para as oficinas de teatro, por exemplo. Sabíamos que muitas refletiam a realidade que viviam, mas nossa intenção era tratar das questões próprias do fazer teatral, e encaminhar as demais preocupações que surgiam à área de Serviço Social, para que tais fossem investigadas pelos profissionais desta área.

Os encontros continuaram por aproximadamente mais um mês, com a leitura de textos e a produção de outras reflexões, onde fomos demonstrando que, conhecendo melhor o universo onde trabalhávamos, os diferentes equipamentos sociais presentes no bairro (posto de saúde, escola, etc.) e suas diferentes funções, poderíamos fazer intervenções mais acertadas do ponto de vista teatral, evitando o foco nas questões sociais, uma vez que elas dependiam de outros fatores, externos às oficinas de teatro. Tratava-se de encarar a realidade onde e com a qual trabalhávamos de maneira responsável, mas sem visões idealizadas, como se pudéssemos transformar o mundo simplesmente por nossa vontade. Essa visão “messiânica” da função do educador, muitas vezes, aflora em situações-limites, e as reflexões que fazíamos em nossos encontros nos auxiliavam a perceber as possibilidades e também os limites de nossas intervenções.

A área de Arte e suas oficinas

O Projeto tinha como forma concreta de ação junto às crianças e aos jovens o desenvolvimento de diversas atividades coletivas, todas elas a partir de encontros cotidianos chamados de oficinas. A organização dessas, seu planejamento e sua

execução ficava a cargo dos profissionais de cada uma das três áreas de atendimento (na área de Serviço Social, o atendimento era individual ou em grupos de familiares). Cada criança/jovem vinha ao projeto três vezes por semana, em turno inverso ao turno escolar, e passava pelas três oficinas, obrigatoriamente, cada uma com a duração de uma hora e dez minutos, em turmas organizadas segundo a idade dos participantes. No início do Projeto, as turmas eram denominadas pelo ano de nascimento dos participantes, sendo elas: 90/91 – aqueles que tinham onze e doze anos na época; 92/93 – aqueles com nove e dez anos; 94/95 – aqueles com sete e oito anos. Mais tarde, quando os jovens das turmas 90/91 alcançaram seus quatorze anos, o grupo de educadores foi mobilizado a pensar outra forma de atendimento, onde os interesses desses jovens pudessem ser desenvolvidos de maneira mais apropriada. Criamos então o projeto Juventudes, que será abordado adiante.



Fig. 6: atividades realizadas nas oficinas de Arte

A organização das oficinas era pautada pela reflexão constante sobre as práticas desenvolvidas, como exposto anteriormente, e levava em consideração aspectos da própria área de atuação, bem como de cada grupo atendido e da comunidade da 5ª unidade, numa abordagem curricular semelhante ao que nos aponta Xavier:

“a abordagem curricular (...) exige uma explícita responsabilidade docente, uma postura de investigação, uma postura de autoria e muita competência (...). Tal proposta (...) deve levar em conta o momento histórico em que estão inseridas as instituições, professoras, estagiárias, alunos e alunas; características socioeconômicas, culturais, raciais e étnicas dos grupos para os quais e com os quais o trabalho é planejado; o estágio de desenvolvimento da turma de estudantes, bem como as convicções teóricas das estagiárias, construídas ao longo do curso, capazes de dar suporte às propostas de trabalho” (2000, p. 8).

No Projeto, cada criança e jovem tinha atendimento três vezes na semana, em turno inverso ao turno escolar, sendo que sua rotina era dividida em quatro

momentos: oficina de Acompanhamento Escolar, Arte, Educação Física e o lanche, além do momento do almoço, quando a cozinha-escola do Projeto começou a funcionar.

Nas oficinas da área de Arte, não somente o contato com a arte teatral era proporcionado, como, também, atividades relativas à música e às artes visuais. Isso acontecia porque, dependendo do curso de origem dos estagiários da área, uma ou outra forma de arte era desenvolvida. Inicialmente foi tomado como critério para a contratação de estagiários que estes fossem oriundos de cursos de licenciatura em artes cênicas, mas esse não era o único critério. Para compor a equipe, também era necessário que o estagiário tivesse disposição para os planejamentos que seriam feitos de maneira coletiva, bem como, deveria manifestar interesse pelo estudo constante durante o estágio. Desta maneira, tornou-se um pouco mais difícil a seleção de pessoas somente junto aos cursos de licenciatura em artes cênicas disponíveis (na época havia um curso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e outro na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul). Então, estagiários de outras expressões artísticas também puderam participar das seleções para as três vagas de estágio disponíveis para a área.

Conforme a documentação do Projeto, o objetivo geral da área de Arte era:

“ampliar o universo cultural das crianças, jovens e familiares atendidos, através do contato direto com diferentes linguagens artísticas, a fim de promover sua inclusão cultural, reconhecendo suas potencialidades criativas, sensibilidade estética e capacidade de socialização, e valorizando a cultura local em sua relação com outras culturas e com o conhecimento acumulado pelas diferentes sociedades, de maneira crítica, solidária e participativa” (Associação Cristã de Moços do Rio Grande do Sul, 2005b, s.p.).

Percebe-se uma preocupação com o respeito aos modos de ação e interação da comunidade, sempre presente nestes documentos, além da preocupação com a atuação coletiva, o que é mais detalhado nos objetivos específicos que constam do mesmo material:

- Vitalizar as relações coletivas e a busca de valores individuais;
- Desenvolver atividades lúdico-recreativas dentro do âmbito da cultura e da arte, facilitando assim as diferentes expressões individuais e coletivas;

- Engajar os sujeitos em seu compromisso de crescimento social e comunitário;
- Fortalecer a auto-estima promovendo participação permanente e atuante nas atividades propostas e nos diferentes meios onde convivam;
- Potencializar a capacidade de expressão através da experimentação e apreciação de diferentes linguagens artísticas, para que participem crítica e conscientemente da sociedade.

A partir dos estudos que o coordenador do centro de atendimento realizava quanto a formas de avaliação de resultados em projetos sociais, adotamos os indicadores como parâmetros de avaliação. Os indicadores, segundo o livro “Indicadores, ONG’s e Cidadania” (2003), constituem marcas dos processos desenvolvidos por instituições no sentido de medir as transformações esperadas a partir das intervenções propostas, onde são ao mesmo tempo:

- instrumentos de mediação, na medida em que são utilizados para captar aspectos dos fenômenos e processos da realidade social cuja totalidade é impossível apreender
- resultantes de múltiplas mediações, na medida em que este ato de observação e análise por parte de um sujeito – a escolha dos processos a observar, dos instrumentos que tornam isto possível, a interpretação e o uso das informações – estão determinados pelas formas de percepção do real deste sujeito, pelos seus códigos de valores que atribuem significados aos fatos e processos, pelas intenções que tem e que precedem e presidem a utilização de indicadores, pela interação político-comunicativa com outros sujeitos que antecede ou que resulta destes processos de observação, interpretação, diálogo e intervenção sobre o real.

São, portanto, parte da expressão de fenômenos que adquirem sentido e utilidade quando relacionados às práticas e relações estabelecidas pela equipe de trabalho. Os indicadores construídos pela área de Arte são (2005b):

- frequência a espetáculos de música, teatro, dança;
- frequência a exposições, feiras e eventos relativos a cultura;
- participação em manifestações culturais como protagonista;
- envolvimento em ações comunitárias e com familiares;
- satisfação em relação às oficinas de Arte e atividades extras.

Os resultados esperados quanto a estes indicadores eram:

- satisfação de 85% em relação às oficinas de Arte;
- frequência a seis eventos culturais por iniciativa própria ao longo do ano;
- ampliação do conhecimento em artes cênicas e plásticas;
- desenvolvimento de capacidades expressivas;
- aprimoramento do senso crítico e da socialização.

Percebe-se que os indicadores são construídos de forma a quantificar alguns dados da realidade social dos participantes do Projeto, além de sua relação com as oficinas de Arte e os conhecimentos propiciados nelas. A reflexão do grupo sobre os dados recolhidos a cada seis meses, por meio de fichas e questionários construídos com linguagem adequada a cada faixa etária, dava aos educadores pistas, marcas, indicadores do quanto as ações mobilizadas pela equipe do Projeto iam tomando parte no cotidiano dos participantes. Dessa forma, seguiam-se dois processos de avaliação: um relacionado ao processo pedagógico propriamente dito e, outro, a partir dos indicadores descritos anteriormente. Segundo o Projeto Político Pedagógico da ACM VRO (2004a), a avaliação levava em consideração aspectos qualitativos:

“abrangendo tanto a construção de conhecimentos e informações decorrentes das atividades desenvolvidas, quanto as habilidades, interesses, atitudes e hábitos de educandos e educadores. Cabe ao educador reconhecer as diferenças nas capacidades de aprender de cada educando, para poder auxiliá-lo a superar suas dificuldades e avançar no processo de aprendizagem. A progressão do educando está ligada ao trabalho realizado nos espaços de atividades coletivamente e deve considerar suas especificidades enquanto indivíduo em desenvolvimento. Como parte do processo de aprendizagem, a avaliação não deve ser punitiva, sob pena de inviabilizar seu desenvolvimento e deve incluir em sua prática a auto-avaliação crítica de cada educador”.

A complexidade presente nessa prática educativa era, então, um valor caro aos educadores, que deveriam considerar vários aspectos para continuar desenvolvendo as atividades, a partir do Projeto Político Pedagógico construído por eles.

Nas reuniões da área de Arte discutia-se o planejamento das oficinas após o estudo de um texto, trazido por mim, como coordenador da área, ou pelo próprio

grupo de estagiários. Dessa forma, cada encontro era um valioso momento de estudo e reflexão sobre os problemas e as possibilidades que surgiam no cotidiano dos atendimentos. Na medida em que os resultados dos indicadores iam surgindo, também eram incorporados ao debate para qualificarmos as ações propostas. Num trabalho como esse, constantemente nos sentíamos no “olho do furacão”, trabalhando com a expressão dessas crianças e jovens, com uma vida tão rica e experiências tão diversificadas, tudo isso era trazido para os jogos e cenas propostos, e tínhamos que ter atenção à enorme gama de fatores envolvidos, para adequar nosso trabalho a essa realidade e encaminhar o que fosse importante à área de Serviço Social.

Muitas vezes, ao iniciar uma sessão de trabalho pela manhã, perguntando ao grupo como estava sua disposição para o trabalho, sua resposta era a pergunta sobre a que horas seria o lanche, já que na grande maioria das vezes essa seria a única refeição que teriam desde que haviam saído da escola no dia anterior. Em diferentes momentos dos atendimentos, aconteceram situações onde crianças tinham que sair da oficina para comer algo, ou serem encaminhadas para atendimento no posto de saúde. Importante era pensar nessa rede de proteção, pois não tínhamos, na oficina de Arte, condições de dar conta de todas as necessidades dos atendidos, mas a responsabilidade de encaminhá-los aos órgãos específicos.

Perceber o papel de cada agente no atendimento de uma comunidade com várias situações de vulnerabilidade social foi importante, sob pena de não desenvolvermos a atividade artística a que nos propúnhamos. E mais, compreender que é justamente através da arte que poderíamos modificar essa condição social. Trazendo ao debate aquilo que é defendido por Boal, ao afirmar que “todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo os *meios de produção teatral*, para que o próprio povo os utilize, à *sua maneira e para os seus fins*” (2005, p. 182), lembrava-lhes o quanto era importante que focássemos nossas ações no sentido de fazer com que as crianças e os jovens atendidos se apropriassem de seu fazer teatral, como forma de pensarem sobre sua realidade e entenderem que existem alternativas à violência social que sofriam, mas somente se encarássemos o desafio presente que era aprender a fazer teatro. E esse papel era de nossa responsabilidade, assim, desenvolvíamos nosso planejamento tendo essa questão sempre presente, uma vez que nenhum outro agente social iria fazê-lo por nós. O planejamento das oficinas tinha, então, alguns passos simples em sua

proposição: um momento inicial onde o grupo seria recebido, em círculo, para uma conversa sobre sua disposição para o trabalho, o desenvolvimento de uma proposta que poderia ser um jogo, uma brincadeira, uma pintura ou a produção de alguma cena, e uma avaliação do trabalho realizado ao final. Nenhum desses passos deveria ser esquecido, uma vez que cada um tinha um objetivo claro para nosso grupo.

Sempre considerar como estavam os participantes ao iniciar um trabalho era de fundamental importância, pois isso era fator determinante ao sucesso da oficina. Muitas vezes a agitação era tanta, que somente com uma oficina muito interessante, e onde essa energia pudesse ser utilizada, chegaríamos ao término com alguma produção. Muitas vezes lemos o texto “Disciplina é envolvimento”, de Viola Spolin (2001, p. 258), para compreendermos que o envolvimento dos participantes com a oficina viria na medida em que não nos furtássemos ao direito de brincar, de jogar durante a sessão de trabalho, usando nessas atividades toda nossa atenção e disposição:

“a disciplina imposta produz inibição ou ações de rebeldia nas crianças; é negativa para o ensino. Porque quando a “jaula” é aberta, tudo fica como antes e por vezes pior. Por outro lado, quando o problema da disciplina não é uma “luta” para obter posição, mas representa uma escolha livre por amor a atividade, torna-se ação – ação criativa. É necessário ter imaginação e dedicação para a autodisciplina. Como num jogo, quando as regras decorrem delas. “É mais divertido assim” (2001, p. 258).

Ao mantermos nossa atenção nas propostas das oficinas, todo conflito que viesse a ocorrer era tratado como parte do jogo dessa oficina, sendo resolvido conforme as regras do próprio jogo, no desenvolvimento da sessão de trabalho. Com a possibilidade da avaliação ao final, tudo que aconteceu podia ser retomado e a visão do educador e dos participantes seria confrontada, não com o objetivo de se chegar a soluções, mas para que a análise crítica sobre os fatos fosse potencializada, entendendo que não existia a necessidade de uma conclusão única ao final, uma vez que cada sessão estava dentro de um processo maior, que envolvia outros atendimentos desses participantes, em outras oficinas e num tempo que não terminaria em dezembro, mas era expandido ao longo de sua infância e juventude. Tendo isso presente, que aqueles que estavam ali, naquele momento, conosco, eram sujeitos em formação e, compreendendo que o tempo não é finito,

mas contínuo, podíamos tratar cada problema ou situação específica com mais tranqüilidade, sem a preocupação de resolvê-lo ao final de cada oficina.

É um outro jeito de encarar a situação de aprendizagem, no qual não se busca a solução imediata de quaisquer conflitos, mas a compreensão por parte do grupo atendido, das diferentes situações que são postas num jogo, a fim de que eles próprios possam, pouco a pouco, ir se apropriando dessa busca de alternativas. Este processo não era algo fácil, uma vez que a maioria estava acostumada a práticas tradicionalmente realizadas em escolas, em que a solução está na punição daquele que foge às regras. Não era essa a prática no Projeto e esse diferencial em relação às práticas escolares quase sempre eram tema de discussões entre educadores e participantes.

Ao longo deste trabalho algumas referências a práticas escolares, bem como o uso de autores que se dedicaram a estudá-las, são feitas e utilizadas para fundamentar as discussões trazidas aqui, em relação ao Projeto, e isto tem uma justificativa bastante clara. Tanto os profissionais que atuam neste Projeto, quanto as crianças e jovens atendidos têm, em comum, a experiência da vida escolar. Este é, portanto, um referencial muito forte para as práticas pedagógicas que eram desenvolvidas no Projeto e a reflexão sobre as diferenças que deveriam existir entre estes lugares, estava presente em nossos debates internos, pois o que estava em jogo era nossa concepção de aprendizagem, de educação.

Não raro, os espaços escolares são lugares de adequação de estudantes a modelos de sociedade e de comportamento já existentes, enquanto que no dia-a-dia dos atendimentos, percebíamos que muitos problemas que deveriam ser abordados neste espaço tão rico de aprendizagens que é a escola, não tinham lugar lá. Assim, tomar nossa experiência escolar como parâmetro para as práticas pedagógicas que desenvolveríamos no Projeto não era uma alternativa aceita, uma vez que sentíamos no Projeto as falhas do modelo de educação escolar. Um outro modelo deveria ser tomado como parâmetro, mas, antes disso, percebemos que não deveria haver um modelo a seguir, senão um olhar atento e crítico sobre as situações que vivenciávamos e a resposta a estas situações numa lógica de aproximação do pensamento dos educadores da realidade onde trabalhavam, gerando assim estratégias de ação mais coerentes e realmente educativas.

Na crítica feita por Juan Ignacio Pozo, com relação à forma como problemas são enfrentados pelas escolas, ele afirma que “a transferência ou generalização dos

conhecimentos adquiridos para um novo contexto ou domínio constitui o problema de aprendizagem mais difícil de superar, tanto para as teorias da aprendizagem como para a própria prática didática e educacional” (1998, p. 41). Entende-se daí, que, muitas vezes, o que consideramos que é aprendido pelas crianças e jovens em oficinas ou aulas, nem sempre ocorre, pois não conseguem utilizar estes conhecimentos em sua vida cotidiana, algo que deveria ser bastante importante. O autor acrescenta:

“parece estar provado que quanto maior for a semelhança entre o contexto de aprendizagem e o contexto de recuperação mais fácil será a transferência. Entretanto, os contextos escolares costumam ser muito diferentes, quase opostos em muitos aspectos aos contextos sociais nos quais se pretende que, mais tarde, os alunos apliquem os conhecimentos aprendidos (...). Embora não se trate de reduzir os problemas escolares ao formato das tarefas e situações cotidianas (...), parece que para que os alunos enfrentem as tarefas escolares como verdadeiros problemas é necessário que elas tenham relação com os contextos de interesse dos alunos ou, pelo menos, adotem um formato interessante, no sentido literal do termo” (Pozo, 1988, p. 41 e 42).

Com a aproximação que era proposta entre o que era feito nas oficinas e o contexto social dos atendidos, buscava-se o que o autor aponta como problema nas aprendizagens escolares. O currículo, ou seja, a escolha de temas e experiências por parte de educadores, não estava distante, mas muito próximo dos anseios percebidos nos atendimentos. No grupo de crianças menores (turmas 95/96 com até vinte pessoas) o foco das atividades era a ludicidade, a proposição de jogos e brincadeiras que trouxessem às oficinas situações prazerosas e de interação social, através do contato com diferentes materiais e técnicas, sempre com ênfase em ações coletivas, mesmo em trabalhos individuais. Por exemplo, ao se trabalhar com desenho, o material que seria utilizado era dividido entre os participantes dentro de grupos, evitando seu isolamento e potencializando sua interação com outros colegas de oficina. Nas oficinas de teatro, a proposição de jogos e cenas tinha sempre como ponto de partida a escolha de grupos de trabalho, sendo estes escolhidos pelos próprios participantes ou pelo educador responsável pela atividade, de forma intercalada, para que todos pudessem trabalhar com todos ao final de algumas oficinas, tendo de resolver conflitos e superando diferenças pessoais.

Nos grupos de idade intermediária do Projeto, as turmas 92/93 com até vinte e cinco participantes, as experiências proporcionadas buscavam a evolução das

atividades desenvolvidas num período inicial (jogos e atividades mais dirigidas pelos educadores), para atividades que exigissem dos participantes maior tomada de decisão e autonomia. Esta mudança na prática das oficinas vinha em resposta ao interesse crescente dos participantes por outras formas de representar cenas e se relacionarem com a arte teatral, uma vez que, ao assistirem às cenas apresentadas pelas turmas dos jovens de onze e doze anos, relativizavam o que faziam em suas oficinas, ampliando o desejo de também apresentarem suas cenas aos colegas de outras turmas. Desta forma, segundo o pensamento freireano, o processo de autonomia exige reflexão crítica e prática, de modo que o discurso teórico se alinhe à própria prática. Os educadores da área de Arte perceberam que, estando estes jovens com seus nove ou dez anos, começavam a experimentar novas formas de se relacionarem com colegas e adultos: não mais uma visão com algo de idealismo em relação ao educador, mas começando a questioná-lo, ao mesmo tempo em que questionavam a si mesmos. Nesse sentido foi bastante importante a reflexão sobre a valorização da rebeldia, como nos coloca Blades (1999, p. 51):

“através do desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes, a revolta desafia as premissas de maneira que tanto complementa como desafia a razão. Na educação, os professores encorajam a habilidade da revolta, convidando os estudantes a desafiar e interrogar todas as formas de compreensão, incluindo os limites da razão. (...) Os limites da razão devem ser estendidos, também, para o reconhecimento de outras maneiras das pessoas aprenderem ou assumirem determinadas posições”.

O encorajamento de uma postura crítica e a valorização do ponto de vista dos participantes surgia como uma oportunidade de aprendizagem de novas formas de interação, tanto para eles, quanto para seus educadores. Compreender a reflexão de Freire sobre autonomia e sua relação com a rebeldia em Blades foi fundamental para que os educadores propusessem novas atividades a esse grupo. Considerando sua etapa de desenvolvimento e evitando que suas opiniões e formas de expressão fossem reduzidas em visões preconceituosas e superficiais, rotuladas como de “aborrecentes”, os educadores deveriam, ao contrário, valorizar seus interesses, uma vez que, conforme Freire, é imprescindível o respeito à autonomia e à dignidade das pessoas, não sendo essa uma concessão que possamos ou não ofertar. Para Freire:

“o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (1998, p. 66).

A proposta não era, portanto, eximir-se da responsabilidade de propor atividades, como aponta o autor, mas investir em atividades que pudessem dinamizar as relações entre esses jovens e o teatro, para que percebessem sua forma própria de se expressar, apesar do desafio que isso representava ao grupo de educadores. Significaria investir em formas alternativas de organização das oficinas, formas essas que ainda não conhecíamos, mas que seriam construídas num esforço criativo de considerar as opiniões dos participantes, sem escondermos nossas tentativas atrás de posturas autoritárias de “donos do saber”, mas ao contrário, expondo nossa ignorância e nosso interesse em construir essas novas formas ao longo das oficinas, junto com os jovens. Freire salienta a importância que existe para os participantes perceberem esse esforço dos educadores em busca da coerência em sua prática, já que muitas vezes “é o próprio professor que não está certo de ter realmente ultrapassado o limite de sua autoridade ou não” (1998, p. 117).

Esse processo de descoberta e criação foi uma constante nos trabalhos da equipe de educadores de Arte, uma vez que percebíamos que a proposta curricular deveria sempre ser encarada assim: uma construção que se dá de forma coletiva e, se assim não fosse, poderia ser coletivizada e contínua, processual, passível de alterações e mudanças de rota. Com as turmas 90/91 (até vinte e cinco pessoas), o grupo de onze e doze anos no início do Projeto, isso não foi diferente.

Contudo, estavam sempre preocupados com seu futuro na instituição, já que a previsão inicial era de manter seu atendimento somente até os quatorze anos, questionando freqüentemente o grupo de educadores sobre sua continuidade no Projeto, levando-nos a pensar bastante sobre esta questão. As oficinas de Arte com eles tinham foco no teatro, e eram desenvolvidas primeiramente através de jogos teatrais, seguindo para improvisações e a construção de cenas, onde percebemos que o grupo mais se envolvia. A partir de então, demos espaço para que apresentassem as cenas produzidas aos colegas das outras turmas com a mesma

faixa etária e, depois, aos colegas mais jovens. Passamos a desenvolver esse gosto pela apresentação a diferentes públicos, e as oficinas passaram a ser o momento para a criação e o ensaio das cenas. Quanto mais os grupos se apresentavam, menor era seu interesse por jogos e outras atividades durante nossos encontros. Somente quando sentiam que algo de suas cenas não estava interessante, aceitavam a realização de algum jogo teatral que pudesse auxiliá-los na resolução desses problemas. Dessa forma, fomos percebendo que o próprio grupo já nos dava as pistas para as alterações que sentíamos que eram necessárias.

Para que continuassem no Projeto, seria necessário que nosso grupo de educadores construísse uma nova proposta de atendimento a eles, que desse conta da ampliação de seu atendimento até os quinze anos. Após um período de muito debate, o projeto Juventudes foi criado, com oficinas oferecidas aos jovens, que fariam a opção pela participação em até três delas, devendo abranger em sua escolha no mínimo duas áreas de atendimento diferentes. Nesta proposta, as oficinas passariam a ter uma hora e vinte minutos de duração, sendo realizadas duas vezes por semana, em turmas compostas por no mínimo dez e no máximo quatorze participantes. O objetivo geral deste Projeto Juventudes era:



Fig. 7: logotipo do projeto Juventudes

“desenvolver o protagonismo juvenil em indivíduos na faixa etária de treze a quinze anos completos, provenientes do Esporte Clube Cidadão, por meio de atividades sócio-educativas com foco na iniciativa de cada jovem, no compromisso social e comunitário e na liberdade para optar quanto a suas ações dentro de valores coletivos e cidadãos” (2005c, s.p.).

Dentro deste novo projeto, a área de Arte propôs a realização de duas oficinas: uma de teatro e outra de vídeo. Com essa nova proposta, pode-se também ampliar o número de profissionais na área de Arte, passando a contar com dois monitores (20 horas semanais cada) e três estagiários (20 horas semanais cada), além do coordenador da área (44 horas semanais).

Algo interessante dentro do planejamento das atividades da área de Arte era o intercâmbio de turmas entre os estagiários. Como tínhamos estagiários de diferentes formas de arte, muitas vezes, havia a possibilidade de um estagiário trabalhar um determinado assunto ou técnica com uma turma que não estava sob

sua responsabilidade, para que os participantes pudessem ter experiências em outros campos. Cabe salientar que ao definirmos quem trabalharia em cada turma, um dos fatores levados em consideração era o nível de autonomia do estagiário para orientar a oficina individualmente, além das idades dos participantes, pois alguns estagiários tinham maior afinidade com uma determinada faixa etária e não tanto com outra. Desafios eram propostos, no sentido da superação deste fator, mas no cotidiano isso era levado em consideração, de modo a promover aprendizagens mais interessantes, tanto para os estagiários, quanto para os participantes das oficinas.

Refletir sobre nossas ações passou a ser um pensar constante sobre a que teatro estamos nos referindo, pois apesar de parecer algo superado, a cada depoimento de um novo estagiário no sentido de “levar cultura” aos participantes das oficinas, pensávamos ao que estavam se referindo. Tomar o teatro estudado na academia ou assistido em grandes salas como referencial é uma opção, e não a única. Entender uma forma teatral como aquela que deva ser privilegiada num processo educativo poderia reduzir, ou mesmo desconsiderar novas visões que estivessem latentes nos participantes das oficinas, porque talvez não soubessem dizer de uma forma elaborada ou com terminologia correta, mas percebíamos em nossas experiências no Projeto que todos os envolvidos tinham opiniões próprias sobre questões teatrais. Desde o “gosto/não gosto”, até uma crítica mais incisiva sobre uma peça que tínhamos visto, todos demonstravam ter seu pensamento sobre essa arte. Então, aquilo que pensávamos ser algo muito difícil – fazer teatro num Projeto onde todos parecem querer jogar (bem) futebol – foi se diluindo enquanto problema, e construindo novas possibilidades de ações junto à comunidade atendida.

Assim, cada nova idéia de uma turma era cuidadosamente avaliada de maneira a perceber quais pontes poderiam ser construídas com outras turmas, ampliando seu valor e alcance, como algo de sua cultura. Teixeira Coelho afirma que cultura remete sempre à maneira como é caracterizado um modo de vida específico de uma comunidade, de forma totalizante. Contudo, via de regra, a compreensão de cultura que se tem é a de uma cultura dominante, hegemônica. Encará-la em sua perspectiva local, ampliando seu reconhecimento e percebendo que outras relações poderiam surgir a partir disto foi interessante, e esta visão se contrapõe ao chamado “acesso à cultura”. Nesta perspectiva eram realizados

trabalhos que visavam discutir as diferenças entre arte reconhecida como tal e aquilo que realizávamos em nosso dia-a-dia. Tal reflexão é complexa, pois o nome dado a tais ações era “visitas culturais”.

O fato de perceber, hoje, que a nomenclatura não era a mais adequada, não altera os acontecimentos da época, uma vez que, para as crianças e jovens que viveram cada um destes momentos, este período foi muito importante, o que fica claro nos depoimentos do grupo entrevistado, evidenciando estas experiências como marcas positivas.

Muitas dessas atividades partiam de uma conversa com uma turma, ou mesmo com um participante, sendo discutidas entre educadores e participantes, de modo a constituir uma ação coletiva dentro do Projeto. Essa valorização tinha como objetivo fazer das práticas dentro do Projeto algo vivo, onde cada participante pudesse sentir-se autor de sua própria prática, o que aparecerá adiante, quando analisarmos algumas falas de entrevistados para esta pesquisa.

Surgiram sessões de cinema dentro do Projeto, mais tarde ampliadas para sessões de cinema para a comunidade, atividades com oficinas do bairro, festas coletivas com os aniversariantes de cada mês, semanas de teatro, na qual cada turma de uma oficina mostrava sua produção a outras turmas e às famílias, além da Mostra de Esquetes Teatrais Acemista (META), organizada pela equipe da área de Arte do Projeto.



Fig. 8: Mostra de Esquetes Teatrais Acemista

Esta atividade foi realizada de março a agosto de 2004, com a participação de diferentes centros de atendimento da ACM-RS em Porto Alegre, desde as escolas particulares mantidas pela instituição, até outros projetos sociais mantidos em diferentes bairros da cidade. As crianças e jovens atendidos foram mobilizados, desde março, para se organizarem da maneira que considerassem mais adequada, para apresentações que seriam

realizadas num palco comum, entrelaçando a todos, por meio do teatro.

Além das apresentações dos esquetes teatrais ao longo de todo um dia (sexta-feira), também ocorriam oficinas de teatro no dia seguinte (sábado), em que todos que se apresentavam no dia anterior eram convidados a participar. A orientação das diferentes oficinas no sábado era realizada por professores de teatro

convidados, fazendo com que toda criança e jovem pudesse participar de um momento diferente do que estava habituado em seu centro de atendimento. A experiência de participar de uma oficina com um educador diferente, além de colegas de outros centros de atendimento, visava a construção de novas relações entre os jovens, a partir da criação artística.

Segundo Desgranges, ao refletir sobre a relação entre o espectador e a encenação, existe a necessidade da formação de “espectadores que estejam aptos (...) a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade” (2003, p. 30).

Na prática que realizamos, a participação, tanto nas apresentações, quanto nas oficinas, enriqueceu o debate sobre as práticas teatrais realizadas em cada centro de atendimento, levando os participantes a perceberem o teatro como uma arte que envolve pesquisa, interpretação pessoal e sensível, além de possibilitar prazer artístico.

A aprendizagem teatral realizada entre pessoas de diferentes realidades sociais pode ter grande relevância, uma vez que, como afirma Duarte Júnior, a arte nos permite um contato singular com nossa sensibilidade, e nessa relação entre arte e sentimento, uma melhor percepção do mundo em que vivemos torna-se possível. A arte torna-se elemento importante “para a compreensão e organização de nossas ações, por permitir a familiaridade com nossos próprios sentimentos, que são básicos para se agir no mundo” (1988, p. 104), que não é somente físico, mas também simbólico.

A idéia de realizarmos a META surgiu quando fomos informados, na Restinga, que a escola da ACM-RS no centro da cidade iria organizar uma campanha do agasalho, enviando as doações para as crianças e jovens que atendíamos. Queríamos superar esta visão assistencialista, em que não existe nenhuma interação entre as pessoas, somente um ato distanciado e com significado minimizado. Nosso entendimento era o de que as relações entre estas duas realidades poderiam ser ampliadas, através de um momento de vivência artística, já



Fig. 9: oficinas durante a META

que, em cada centro de atendimento da ACM-RS, havia, ao menos, um professor de arte trabalhando com teatro.

Telefonamos para nossos colegas e combinamos uma primeira reunião para expormos nossa idéia. A partir deste encontro, reuniões mensais foram agendadas, e fomos organizando a META, com novas idéias que os professores traziam dos estudantes de cada centro de atendimento, formando uma rede de relações que culminaria na Mostra, marcada para acontecer em agosto. Essas reuniões eram momentos importantes para nossa construção coletiva, mas era sempre bastante complicado conseguirmos liberações da instituição para realizá-las. Como a Vila Restinga Olímpica (VRO), os outros centros de atendimento da ACM-RS também eram distantes da sede da instituição onde aconteciam as reuniões, no centro de Porto Alegre, e cada encontro acabava por envolver-nos durante todo o dia, entre a própria reunião e nosso deslocamento até a sede. Todos os meses havia o problema de que os professores não atenderiam durante todo o dia, e a coordenação na sede da instituição não considerava nossas reuniões necessárias, afirmando que podíamos tratar das questões da Mostra por e-mail ou telefone. O grupo de professores sempre se organizou para manter os encontros, apesar de não ser tarefa fácil. A idéia de que era no encontro entre todos, com a exposição de idéias e a construção de diálogos efetivos, que a META seria realizada de maneira participativa manteve o grupo articulado, superando entendimentos contrários a isso, e fazendo com que a Mostra acontecesse conforme aquilo que acreditávamos.

As atividades realizadas ao longo do ano de 2004, nas oficinas de teatro, possibilitaram o desejo e a decisão de um grupo de jovens de participar desta mostra com um espetáculo. Após semanas de ensaios, envolvendo não somente eles, mas também suas famílias, uma vez que havia diferentes horários para ensaiar e, a cada nova agenda, a família teria de estar de acordo, foi criado o espetáculo “O Reino Encantado” que, por força de uma das músicas da trilha, acabou sendo lembrado como “Os Peixinhos do Mar”.



Fig. 10: apresentação de “O Reino Encantado” na META 2004

Esta montagem agradou muito ao público que assistiu à apresentação na META, e acabou por valorizar bastante as oficinas de teatro, pois o desejo de se apresentar foi gerado no momento em que os colegas destes jovens viram que era possível “fazer teatro” a partir das oficinas que realizavam, e não somente seus colegas perceberam isto.

Antes da apresentação na META, por estarem participando do processo, as famílias também tiveram interesse em fazer teatro e, junto com a área de Serviço Social do Projeto, foi criada uma encenação com um dos grupos de convivência



Fig. 11: Mães em cena e após apresentação

mantido pela área. Este grupo, denominado pelas próprias participantes de MECA (Mães Engajadas em Construir o Amanhã) já existia antes desta proposta, e era formado por mães de crianças e jovens que eram atendidos no Projeto. Criaram “Sítio do Picapau Amarelo – Capítulo 1 – O Reino das Águas Claras” a partir de vídeos do programa infantil de televisão e do livro de Monteiro Lobato. Além de se apresentarem nesta mostra, o grupo acabou se apresentando em escolas infantis do próprio bairro, além de realizar outras apresentações dentro do Projeto, para seus próprios filhos e seus colegas.

Tendo a noção de arte como nos apresenta Duarte Júnior, a atividade teatral pode mobilizar outras relações dentro do ambiente social a que se pertence, e também do ambiente intra-familiar, pela comunhão de experiências que possibilita. Numa das famílias, ocorreu de mãe e filho estarem envolvidos nas apresentações, ela atuando e fazendo figurinos para diferentes montagens, a partir das definições que cada grupo tirava quanto à vestimenta, e seu filho atuando nas cenas. O teatro passou, assim, a ser levado para a discussão da “hora do jantar” em diversas famílias.

A organização e participação na Mostra foi uma das ações que foram desenvolvidas pela área de Arte, que também promoveu o acesso da comunidade atendida a espaços culturais de Porto Alegre, como a Casa de Cultura Mário Quintana, o Teatro de Câmara Túlio Piva, o Santander Cultural, para assistência a

espetáculos teatrais e exposições de arte, além do Cais do Porto, durante as Bienais do Mercosul, envolvendo nessas ações crianças, jovens e suas famílias.

Muitas eram as ações promovidas pela área de Arte do Projeto, mas será que todas tinham como princípio o diálogo entre os participantes numa lógica de aprendizagem inventiva? Os caminhos, a partir daqui, passam a contar com as falas dos jovens atendidos no Projeto, para que percebamos sua visão sobre os processos que viveram, e o que podemos aprender com estas experiências.

TERCEIRA JORNADA

Uma das principais funções da nossa arte é tornar conscientes esses espetáculos da vida diária onde os atores são os próprios espectadores, o palco é a platéia e a platéia, palco. Somos todos artistas: fazendo teatro, aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver tão habituados estamos apenas a olhar. O que nos é familiar torna-se invisível: fazer teatro, ao contrário, ilumina o palco da nossa vida cotidiana.

Augusto Boal

Tornar visível como foi inventada a aprendizagem teatral no Projeto é a tarefa a que se propõe esta pesquisa. Perceber o que foi fundamental para que os participantes se apropriassem de um fazer teatral no contexto em que estavam inseridos é a estrada que proponho agora. Ser conhecedor das propostas realizadas não foi suficiente para entender este processo, e a busca de depoimentos dos próprios participantes foi importante para os esclarecimentos que busco nesse trabalho.

Compreendo que as formas pelas quais aprendemos são tão importantes quanto aquilo que aprendemos, e é isso que se pretende a partir da análise das práticas desenvolvidas na VRO: torná-las conscientes a partir das perspectivas da ação artística e da aprendizagem inventiva. Contudo, considero importante trazer estas vivências, não como modelo de ensino de teatro, pois se somos levados a crer numa forma única ou ideal de aprender algo, automaticamente estamos excluindo de nossas possibilidades a realidade apresentada de maneira imediata, que surge como um novo desafio, o que é um dos problemas da educação em geral.

Também é preciso torná-lo visível, porque se não o reconhecemos, podemos perder oportunidades de invenção e voltar a andar por um caminho que já nos é

conhecido e que nos levará, por conseguinte, a um lugar também já visitado, meramente uma lembrança – reconhecimento. Considero importante pensar o que foi feito no Projeto como uma lembrança que nos remete ao momento atual, ao aqui e agora, pois este é, de fato, o tempo-espaço de nossas ações.

Tratar as práticas realizadas como lembranças do passado seria somente trilhar novamente um caminho, enquanto que trazê-las para o momento atual não é reviver, mas percorrer novos trechos na jornada. Desta forma, não teremos uma atitude distanciada em relação a tais vivências passadas, mas sim damos novo valor ao momento que elas significam. E isto, por mais que possa parecer um reviver para aquele que vê o processo de fora, é, para quem o vivencia, uma construção totalmente nova, que possui vibração, aroma, textura e intensidade totalmente relevantes.

Este ar bom, fresco, é o ar que deve invadir o ambiente de aprendizagem, seja ele qual for, de modo a possibilitar aos sujeitos ali presentes experiências relevantes e satisfatórias. Levar a todos a um entre-lugar, repleto de significados e sensações. Entre-lugar, é preciso que seja explicitado, entendido como um lugar nem lá nem aqui, mas exatamente aí, entre. Não aquele não-lugar desejante do ausente (onde há saudade), mas travessia entre desejos, vivências, experiências significativas.

Assim, ter como ponto de partida para esta jornada experiências realizadas de 2002 a 2006 não se constitui como uma viagem por memórias e lembranças, mas uma travessia por entre-lugares, na busca pela percepção de seus significados e das coisas que foram relevantes, e que podem ser constituintes daquilo que somos hoje. As falas dos estudantes de teatro desse período são reveladoras de outros jeitos de se relacionar com a arte teatral, jeitos, estes, que foram sendo construídos por diferentes pessoas, e que têm, em comum, o desejo de se aproximar e fazer do teatro algo importante e significativo dentro de suas vidas. Kastrup afirma que “não se chega à cognição inventiva por adesão teórica, mas por práticas cognitivas efetivas” (2008, p. 13).

As entrevistas realizadas, bem como alguns trechos de documentos da área de Arte que trago agora, instigam nossa percepção nesse sentido, buscando nos aproximar do objetivo presente ao visitarmos aquilo que foi vivenciado no Projeto: tornar conscientes essas experiências, abrindo caminho para horizontes possíveis, aos inéditos viáveis, como dizia Freire, no ensino de teatro.

Retornando ao Projeto

O agendamento das entrevistas foi feito diretamente com os jovens que seriam entrevistados, pois, na primeira visita ao Projeto, para combinarmos junto à coordenação do mesmo como aconteceria a pesquisa, os jovens nos procuraram para “matar a saudade” e já se comprometeram em encontrar colegas da época das oficinas de teatro comigo. Souberam que eu e Heleno estávamos na VRO, pois, ao agendarmos a reunião com a coordenadora do Projeto, nossos antigos colegas comentaram nossa ida até lá com as crianças e os jovens atendidos, e rapidamente a notícia se espalhou pelo bairro onde fica a instituição.

Este movimento dá idéia de como a comunidade se relaciona, e refletir sobre estas questões *a posteriori* é um movimento interessante, pois ajuda na visibilidade dos processos que vivemos, mas que não sabíamos nomear. O envolvimento que tínhamos quando trabalhávamos na VRO era bastante grande, e percebemos, na reação dos jovens ao saberem de nosso retorno, o quanto isso era presente para eles também.

É interessante perceber como foi vivido esse momento por Heleno. Notei que estive bastante calado durante toda visita ao Projeto, e também quando fomos embora caminhando pelas ruas da 5ª unidade. Dias depois me enviou um texto, onde diferentes questões e interpretações sobre essa experiência foram, então, expostas:

“desafios, decididamente, me atraem. E olha que nem preciso saber se e como vou ser beneficiado. O que vale é o percurso, o processo, o que fica. A marca.[...] Nossa, faltam olhos para registrar tanta coisa que está passando no telão aqui dentro da cabeça [...]. Está tudo visualmente diferente [...]. Tudo muito silencioso. Aí, vem mais uma pergunta: o que eu estou fazendo aqui? Passou, meu tempo já passou! Memória ativada e pronto: sabia que seria inevitável lembrar do tempo. Do meu tempo. Que passou, mas que era (e é!) meu! Em meio ao silêncio, uma música instrumental (acho que eram as crianças vendo filme) faz com que me reporte lá pra trás. À esquerda? Era onde eles faziam a fila para o banheiro e o lanche. À frente? Não, não tinham todas aquelas árvores (está tudo tão limpinho?). Ufa! À direita, algo continua igual (as portas e as colagens). É isso! Poesia, essa é a palavra! Sem poesia não dá para viver! Mesmo que só eu leia, sinta, escute, emocione (me). [...] Observar as falas, os gestos e as expressões dos personagens desse capítulo da minha história, foi importante”.

Neste trecho do texto de Heleno está claro o seu estranhamento com a experiência vivenciada, algo trazido por Kastrup como a divergência entre memória e sensibilidade. Uma música que ouve o transporta para uma lembrança, seu esforço de reconhecimento, explicitado quando ele, enfim, encontra algo que estava igual em “seu tempo”: as colagens nas portas; mas a intensidade daquilo que sentia não permitiu que seu pensamento fosse convergente.

Apesar de sua busca de referências concretas, dados que o localizassem na experiência presente, ele é mobilizado a aprender. Quando ele escreve “memória ativada”, encontra intuitivamente uma referência na aprendizagem inventiva, no qual não o reconhecimento leva ao conhecimento, mas a ativação daquilo que lembramos, ou sabemos, em relação ao nosso presente, projetando aprendizagens futuras, pois, como ele mesmo afirma, esse momento foi importante para ele. Aqui, tomo a liberdade de contar algo que sei sobre ele: em nossa convivência como colegas no Projeto, sempre que falava que algo era “importante”, era um sinal de que algo novo estava sendo entendido, e o levaria a proposições diferentes.

Ouvir Heleno sublinhar dessa forma uma situação durante as oficinas era sinal de que faria novas propostas, em seguida. Percebe-se, então, que o prolongamento do estranhamento que viveu ao voltar ao Projeto atuou para um processo de transformação, aprendizagem, trazido a seguir em seu texto:

“uma das coisas que percebi nesta tarde é que no meu percurso pelo Projeto, o quanto fui mais aluno do que professor. Estava aprendendo, mais do que ensinando. Tudo bem que muita coisa já tava dentro de mim, mas ficou mais sólido, bem mais forte e intenso na construção da minha identidade profissional, que ainda não acabou. Ou melhor, talvez, de outro ponto de vista, possa estar construída sim, pois, independente do lugar, a intensidade, a disponibilidade (eu adoro essa palavra Mateus!) e o envolvimento sempre farão parte desse percurso. Sem poesia não dá para viver”.

Os entrevistados

O critério de escolha das pessoas que participariam das entrevistas foi seu envolvimento com o trabalho realizado, tanto como participantes ativos nas oficinas e ensaios, como agentes de críticas ao longo do processo (não somente os que

gostavam, mas também os que não participavam ativamente, mas demonstravam estar atentos ao que acontecia nas aulas).

Antes da realização das entrevistas coletivas, realizou-se uma entrevista prévia no projeto social, com Andressa da Rosa (13 anos), jovem que participou das oficinas de teatro, a fim de verificar como seria nossa experiência de entrevistar. O relato de Andressa, escolhida pelo fácil contato com sua família e por sua disponibilidade em participar desta etapa, deu indícios dos pontos que seriam mais interessantes de ser abordados com o grupo, mais tarde.

As entrevistas foram feitas a partir de roteiros gerados com Heleno, e os registros feitos com gravador digital de voz e filmadora, para facilitar a análise e transcrição dos encontros. Os roteiros utilizados foram os seguintes:

Roteiro para entrevista com Andressa

1. Qual a lembrança mais interessante (mais legal)?
2. Qual a lembrança menos interessante (mais chata)?
3. Como eram as oficinas de teatro?
4. Algo “daquilo” ficou hoje de alguma forma?

Roteiro para 1ª entrevista coletiva

1. Apresentação (por onde andamos e por onde andam?)
2. Ainda fazem teatro?
3. Fazer teatro no Projeto ou na escola é igual? Por quê?
4. Como eram as oficinas de teatro na prática?
5. Tinham que apresentar cenas? Como era?
6. No que as aulas de teatro ajudaram no seu modo de ser hoje?

Roteiro para 2ª entrevista coletiva

1. O que faltou dizer? Lembraram de algo após o primeiro encontro?
2. Deve haver teatro na escola? Como? Para quê?
3. Deve haver teatro em outros espaços? Como? Para quê?

4. Qual a diferença entre o que é feito na escola e noutro espaço de aprendizagem, curso, etc.?
5. O que consideram importante em cada espaço?
6. Como se aprende teatro? Como aprenderam?
7. O que consideram imprescindível para aprender teatro?
8. Como deve acontecer uma oficina de teatro?

O grupo organizado para as entrevistas foi formado por adolescentes entre 15 e 17 anos. Todos os entrevistados tiveram seus relatos para esta pesquisa autorizados por escrito por eles e suas famílias, assim, mantenho nesse trabalho seus próprios nomes: Graciele (15 anos), Guilherme (16), Hector (15), Íkaro (17), Josiane (15), Lucas (17), Marcos (15), Tamires (15), Tayla (16) e Yago (15).

Além destas atividades, vários contatos por telefone, correio eletrônico e mensagens instantâneas foram feitos para a organização das entrevistas.

O material colhido traz a rica visão dos estudantes de teatro do processo que vivenciaram, e aponta para diferentes olhares a respeito de várias questões sobre o trabalho com teatro em instituições de ensino.

Aprendendo a entrevistar

A primeira entrevista que realizamos foi com Andressa, e percebemos em sua fala o que considerou importante daquilo que vivenciou nas oficinas de teatro. A partir de seu relato, organizamos a estrutura das entrevistas que realizaríamos coletivamente com outros jovens atendidos pelo Projeto, na época em que lá trabalhamos. A participação de Heleno nessas entrevistas foi muito importante, pois as experiências teatrais mais comentadas nesses encontros foram realizadas quando ele já não estava trabalhando no Projeto. Em alguns momentos, o grupo era muito superficial em suas respostas por pressupor que eu sabia exatamente do que falavam, pois vivemos juntos esses momentos, aí usávamos a presença de Heleno para buscar o detalhamento de suas falas – “fala pro Heleno como era”. Isto foi fundamental para que conseguíssemos aprofundar seus relatos em relação às práticas desenvolvidas, e combinamos que, ao realizarmos as entrevistas em grupo,

buscaríamos suas percepções sobre como foram aprendendo a fazer teatro no Projeto.

A organização para este momento foi bastante fácil, e, após o primeiro encontro, combinamos um segundo, em que Heleno e eu optamos por tratar mais detalhadamente sobre as aprendizagens teatrais no Projeto e em outros espaços de aprendizagem. Os relatos foram valiosos, e, a partir deles, puderam-se perceber os avanços e obstáculos que ocorreram ao longo da participação dos jovens no Projeto. Também foram momentos bastante prazerosos, tanto para os entrevistadores, quanto para os jovens, com seus relatos repletos de afetividade, pois percebemos que houve muita abertura daqueles que deram seus depoimentos. Nem todos que foram convidados a participar deram depoimentos, houve aqueles que ficaram calados durante as entrevistas, apenas concordando com a cabeça ou dando risadas com as falas de seus colegas. Também alguns optaram por somente fazer comentários mais detalhados sobre fatos relatados por colegas; e esta forma de participação, às vezes silenciosa, foi respeitada pelos entrevistadores. Num trabalho em grupo, sabíamos que cada participante acabaria por assumir um ou outro papel, mas que o ambiente coletivo e o acolhimento dessas diferentes formas de participação pelo grupo seriam importantes para que se sentissem à vontade ao darem seus depoimentos.

Fomos aprendendo a realizar as entrevistas conforme as fazíamos, tentando evitar que uma pergunta mal formulada acabasse por prejudicar a própria participação dos jovens, induzindo-os a responderem aquilo que achavam que queríamos ouvir. Em alguns momentos, percebo que o uso de termos inadequados acabou por restringir algumas de suas respostas.

As oficinas

A entrevista com Andressa aconteceu no próprio Projeto, após conversarmos com ela e sua mãe, e foi realizada numa das salas de oficina. Já no início de sua fala, ficou claro aquilo que foi mais significativo para ela: a apresentação de cenas. Ao perguntarmos sobre sua primeira lembrança em relação às oficinas, ao que tinha aprendido, ela nos falou de uma oficina em que fizeram fantoches de dedo e se apresentaram em um palco construído com uma caixa de papelão. Continuamos

perguntando sobre as oficinas, e ela respondeu de maneira genérica, sem muitos detalhes:

Andressa – O que eu aprendi, que o senhor mostrou pra gente, a gente fez uns bonequinhos pra apresentar, a gente pegou uma caixa, pra gente fazer os bonequinhos e depois um grupo apresentar pro outro.

Mateus – E o que vocês faziam nas oficinas na época?

Andressa – A primeira oficina de teatro que nós fizemos, a gente começou a desenhar, fazer dinâmicas. Aí bem depois a gente começou a fazer teatro mesmo, não era mais aquela brincadeira, não era só brincadeira.

Mateus – Conta o que eram as brincadeiras e o que era isso de teatro?

Andressa – As brincadeiras que a gente fazia eram assim, ah, um pega o outro, coisa assim, tipo pega-pega, dava umas dinâmicas lá, que eu não me lembro muito bem.

Fica claro nas palavras da jovem, o caráter preparatório que os jogos pareciam ter para ela e que, somente ao realizarem a produção de cenas, acreditavam estar fazendo teatro – “aí bem depois a gente começou a fazer teatro mesmo”. Esta foi uma percepção interessante, já que, nas entrevistas coletivas realizadas posteriormente, a mesma ênfase nas cenas apareceu. Pensamos em organizar as entrevistas coletivas iniciando com uma apresentação de cada um, e após perguntando sobre suas lembranças em relação às oficinas de teatro, para só então perguntarmos sobre as cenas. Nas respostas sobre as oficinas, o grupo também respondeu de maneira genérica, dizendo que faziam brincadeiras, mas foram mais detalhistas quando falaram da produção de cenas e das apresentações que realizaram, dando indícios daquilo que para eles também foi mais relevante. Quando respondiam sobre as oficinas, sempre alguém do grupo fazia referência a uma cena específica que haviam apresentado, dando sinais de que as oficinas para eles eram interessantes quando resultavam em cenas:

Mateus – O que tu lembra das oficinas?

Tamires – Bah, não lembro mesmo, só lembro da peça “Susto na Praia”.

Mateus – Tu fez essa peça?

Tamires – Eu, o Lucas... (passa a nomear todas as pessoas que fizeram a peça).

Mateus – Tu lembra do teatro, então, é isso? (já utilizando a forma como eles estavam se referindo às atividades)

Tamires – É.

Mateus – Tayla, tu disse que não gostava muito dos jogos, mas tu fazia a oficina de teatro...

Tayla – Eu fazia, mas eu gostava do teatro mesmo assim, porque antes sempre tinha brincadeira assim...

Mateus – Mas tu gostava da parte do teatro. O que tu gostava de fazer, então? O que tu achava legal no trabalho com o teatro?

Tayla – Fazer o teatro, eu achava legal. O teatro eu achava legal.

Mateus – Apresentar, ensaiar, o que tu gostava?

Tayla – Ensaiar.

A oficina de teatro à qual Tayla se refere era oferecida aos jovens no projeto Juventudes, cuja participação era facultada aos jovens e não obrigatória, como dito anteriormente. Tayla participava, apesar de não se interessar no trabalho com jogos teatrais, que eram parte do programa desta oficina. Essa fala de Tayla era repetida por muitos de seus colegas, que, ao receberem a proposta da realização de jogos, logo perguntavam: “e quando vamos fazer teatro?”

Esta sempre foi uma questão levantada pelos grupos durante as oficinas e fomos entendendo que deveríamos modificar nossa prática para que ela passasse a fazer sentido aos jovens, e concluímos que, se eles queriam fazer cenas, seria por meio delas que se dariam os processos de aprendizagem nas oficinas. Boal afirma que o Teatro do Oprimido “busca não apenas conhecer a realidade, mas a transformá-la ao nosso feitio” (2005, p. 21). Ao alterarmos nossas proposições iniciais para aquelas desejadas pelos jovens que participavam do Projeto, aproximávamo-nos da noção de ações artísticas, afastando-nos de modelos didáticos com pouco sentido ao grupo. Assim, tornava-se mais evidente a eles que poderiam se utilizar do teatro como forma de comunicação de maneira própria e autoral. Esta aposta na apropriação das pessoas de um fazer teatral que lhes diga algo é idéia presente, também, no entendimento da aprendizagem inventiva, que

percebe na experiência, no acontecimento, a validade do processo de aprendizagem.

Nesse depoimento, também está presente um dos fatores que considero importante dentro de instituições de ensino: o próprio fazer teatral. Parece-me bastante difícil haver aprendizagem teatral sem a experiência da construção artística, do processo de ensaio de cenas e da posterior apresentação destas a um público determinado. Dessa forma:

“a oficina torna-se um momento de experimentar, refletir e elaborar um conhecimento das convenções teatrais (...), vivência de uma atividade artística que permite uma ampliação de suas capacidades expressivas e consciência de grupo” (Telles, 2008, p. 36).

Os depoimentos sobre a dinâmica das oficinas foram muito interessantes, dando conta de como os participantes se apropriaram de diferentes formas dessas experiências. Na entrevista coletiva Josiane fala como eram as oficinas para ela, sem muitos detalhes:

Mateus – E tu, Jô, como eram as aulas?

Josiane – A gente sempre fazia algo diferente, não era nem sempre igual. Era sempre uma atividade diferenciada da outra.

Mateus – O que tu lembra das atividades?

Josiane – Tinham tantas brincadeiras e atividades...

Já Andressa, descreve tudo que acontecia desde a entrada da turma até a realização das atividades:

Mateus – Conta pro Heleno como é que era uma oficina de teatro, tu chegava e fazia o quê?

Andressa – A gente chegava e sentava em roda, daí a gente tava meio desanimado, aí o professor fazia uma brincadeira com a gente, daí uns diziam que queriam e outros que não. Depois que a gente fazia várias brincadeiras, daí uns perguntavam “e aí, [profes]sor, não vai ter teatro?” Aí a gente fazia grupos, tipo eu faço um grupo, o senhor faz outro e o [profes]sor Mateus é o outro, e o senhor (dirigindo-se à Heleno) inventa um teatro diferente do nosso. E a gente ia se apresentando, um se apresentava pro outro, daí depois a gente começava a dar idéias uns pros outros, daí diziam “não pode ficar muito no fundo”. Daí perguntava “ah, por que não?” Aí o senhor explicava.

Mateus – Vocês usavam texto?

Andressa – Não, a gente inventava tudo na hora.

Mateus – E aí? Como vocês lembravam das coisas?

Andressa – A gente começava e lembrava, daí a gente começava a fazer. Aí a gente lembrava do combinado e a gente lembrava o que a gente fez, aí era tipo um combinado. Tipo: o Heleno tá jogando futebol, daí eu chego do colégio e vejo o Heleno jogando futebol e ele me convida, aí a gente já lembra da cena. Daí a gente lembrava do que tinha no dia-a-dia pra fazer a cena.

Estas práticas demonstram o entendimento de que o conhecimento se dá dialogicamente, se dá entre as pessoas com suas diferentes expressões e formas de comunicação, como está presente na obra de Boal (e de Freire), de modo a levar os participantes a descobrir, e levar para a cena aquilo que são, possibilitando a sua própria valorização. Aquele que está na atividade como platéia é também agente ativo das aprendizagens, não espectador passivo, pois está prestes, ou recém passou pela experiência de se apresentar, o que modifica sua relação com o grupo, sua postura, sua tensão, alterando também sua relação com a obra cênica e o processo de construção da cena, mesclando estes dois pólos, de modo a não mais possibilitar sua separação, e fazendo com que compreenda que um compõe o outro, numa unidade que nem didaticamente pode ser separada.

Criação de cenas

Na entrevista coletiva, outros momentos foram descritos, e, novamente, as apresentações que foram feitas cruzam suas falas:

Mateus – Tá, mas como é que era o ensaio? Começava como?

Tayla – Começar a fazer o teatro? Ah, a gente ia montando as peças de pouquinho assim. Daí o que não tava pronto a gente tentava fazer, a gente tentava montar, e ia indo aí...

Mateus – E eram vocês ou era eu quem dava as idéias?

Tayla - Era de todo mundo.

Graciele – O senhor dava um tema, ou a gente mesmo escolhia um tema, aí cada grupo fazia uma cena, e daí daquela cena a gente juntava...

Guilherme – Que nem o negócio do “Reino Encantado”.

Ícaro – É, “Os peixinhos do mar” (refere-se à mesma peça) aquele, o senhor fez tipo um negócio de meditação com a gente, da gente deitar e imaginar a gente perdido na floresta, daí surgiu a peça.

Guilherme – Daí nós tivemos a oportunidade de apresentar na escola Parobé e lá perto de onde o senhor mora, morava, em Esteio. A gente se apresentou em Esteio. Tivemos duas oportunidades, uma baita duma peça! Surgiu da gente ficar deitado, ele (referindo-se a mim) largar uma música de fundo e começar a falar pra imaginar coisas.

Ícaro – Borboletas (risadas).

Guilherme – Daí já levantar e já fazer uma cena, quando vê da cena já começou a surgir, bah, quando vê saiu uma baita peça! Não sei se ele gostou né (se referindo a mim – risadas), mas muita gente gostou. Era assim, as cenas, peças, saiam de coisas assim, uma brincadeira que começava com uma bolinha: ah, um joga a bolinha pro outro, o outro já joga, quando vê... “ah, agora faz uma cena com essa bolinha!” Quando vê já as pessoas já iam se soltando mais e iam dando idéias. Por exemplo, bah, podia pegar essa bolinha e fazer um carinha que tá jogando basquete, outra cena dois caras na praia fazendo passezinho com uma bola, daí assim começavam as peças.

Novamente, teatro e criação de cenas aparecem como sinônimos na fala de Tayla, o que aponta para uma compreensão de aprendizagem como invenção, criação, algo que surge a partir das experiências práticas da jovem, não distante destas, valorizando o conhecimento a partir da práxis, conforme Freire, e valorizando sua diversidade. Desgranges afirma que “a prática continuada do teatro por crianças e jovens, aliada à freqüentação aos espetáculos, cria uma via de mão dupla, que favorece a compreensão do fenômeno teatral” (2003, p. 72). Esta aliança está presente neste trecho da entrevista coletiva, onde os jovens ao contarem “tivemos duas oportunidades, uma baita duma peça, surgiu da gente ficar deitado e...” apresentam o processo como uma unidade. Estão apropriados de seu fazer teatral nas oficinas, nas apresentações, e entendo que isso foi construído a partir da liberdade que tínhamos ao nos encontrarmos para fazer teatro.

O que sempre me pareceu relevante nas aprendizagens que construíamos, era o sentido do que fazíamos, não focando a aprendizagem em nomes ou

conceituações abstratas, mas buscando aquilo que sabiam, suas experiências, e fazê-los compreender melhor os significados e as sensações daquilo que fazíamos nas oficinas. Isto era o mais importante a meu ver. Se o nome dos bonequinhos era fantoche de palito, de dedo ou simplesmente os bonequinhos, tanto fazia. A experiência de apresentarem-se uns aos outros, entendendo que aquilo tinha sentido teatral, era o importante para mim. O teatro do qual falo é o da experiência compartilhada pelo grupo social em que se está inserido. O grupo e as experiências vividas é que vão dando significado, e conceituando aquilo que se vai aprendendo.

Nas sessões onde ensaiávamos, quando na mesma cena, o foco estava pouco definido e havia duas cenas ocorrendo simultaneamente, o grupo percebia esse problema e apontava soluções possíveis, mesmo sem utilizar uma denominação técnica específica: “está difícil de entender”, “estão fazendo juntos, têm que esperar um acabar para o outro continuar” eram falas comuns nas oficinas. O domínio de nomes técnicos vinha à medida em que sentiam necessidade de trocar experiências, comunicarem-se com outros grupos, de outras oficinas ou externos ao projeto. Aí a necessidade desse vocabulário comum dá relevância ao conhecimento sistematizado.

Também o relato de Andressa é mais detalhado ao falar sobre a prática teatral realizada:

Mateus – E depois tu disse que começou o teatro, como foi?

Andressa – Depois que o senhor chegou o senhor começou mais a agrupar a gente, a fazer grupos, assim, pra fazer um grupo, pra fazer tipo uma peça de teatro. Daí o senhor explicou primeiro o que era teatro pra gente, daí todo mundo gostou, daí a gente formou grupos, e pediu pra gente fazer tipo o que a gente faz no dia-a-dia. Foi tipo uma peça de teatro que a gente fez, daí a gente começou a fazer. Aí a gente começou a fazer: joga futebol, vou pro colégio, chega em casa, brinco. Outros dizem “eu brinco de marido e mulher com meus amigos”. Foi tipo uma peça de teatro, daí a gente apresentou pro senhor o que a gente faz no nosso dia-a-dia.

Mateus – E depois? Vai contando o que tu vai lembrando...

Andressa – Depois a gente fez aquilo que eu já tinha falado, aquela brincadeira com os bonequinhos pra gente apresentar.

A ênfase no momento de apresentar volta a aparecer em sua fala. Em relação ao que era realizado nas oficinas de teatro, chama a atenção o fato dos

entrevistados trazerem poucas referências dos jogos que eram propostos, uma vez que quase sempre, este é um trabalho que interessa a grupos de iniciantes. O que pode explicar isso é o fato de tratar-se, aqui, de pessoas que já participavam de oficinas há no mínimo três anos. Da forma como mencionam os jogos, parece que tinham essas práticas apenas como referências para o que vieram a realizar mais tarde. Continuando a tratar do início de suas atividades no Projeto, o grupo de entrevistados disse:

Mateus – Vamos pegar do início, a primeira pessoa a dar aula de teatro pra vocês quem foi?

Guilherme – Professora Taís (professora de teatro que trabalhava no Projeto antes de mim), ela que te botou aqui ainda. (risos)

Mateus - E dessa época, como é que foi a minha chegada aqui?

Guilherme – Eu me lembro até hoje, foi assim ó: o senhor veio, só começou a falar com a [profes]sora Taís e ficou dentro das oficinas, daí a gente tava na oficina e ela fazendo brincadeiras... Daí ela “eu queria que vocês conhecessem um amigo meu” e daí apresentou o senhor e pediu pro senhor fazer uma brincadeira. Daí o senhor começou a fazer, galera começou a gostar, daí um tempinho acho que o senhor veio pra cá. Daí ela avisou que ela ia embora e o senhor ia ficar no lugar dela, mas todo mundo já gostou! Ninguém ficou – apesar de que ela era uma pessoa muito querida – ninguém ficou assim tão triste. Daí começou já a gostar do senhor já, como um professor.

Mateus – Já foi de cara todo mundo ou não?

Guilherme – A maioria, claro o senhor é uma pessoa muito carismática. (risos) Já conquistou o coração dos alunos.

Mateus – O que é esse carismático? O que tu acha que é isso?

Guilherme – Uma pessoa divertida, que sabe conversar, que já me xingou muitas vezes, mas nada a ver, eu sei que todas as vezes que o senhor me xingou é porque eu tava errado, alguma coisa assim, mas o senhor é uma pessoa bem legal, bem bacana, divertida e é isso.

Considero interessante trazer esses relatos, mesmo com o risco de parecer auto-elogioso, pela idéia presente nas palavras de Guilherme, de como a afetividade presente na relação com os jovens é, por eles mesmos, valorizada. Heleno, no texto que escreveu após nossa visita ao Projeto, também toca nessa questão:

“envolvimento afetivo como parte integrante do processo de aprendizagem. Uma condição que até então nunca havia pensado, pois não há dúvida quanto à contribuição do primeiro para o bom andamento do segundo. Mais uma prova dos nove. [...] Daqui para frente já sei como argumentar por que acho tão importante as escolhas e atitudes na minha caminhada profissional. Eu sempre busco o vínculo no trabalho. Ele é um importante viés pelo qual creio poder executar mudanças”.

Paulo Freire, em “Pedagogia da Autonomia”, aponta algumas exigências que são caras ao processo educativo, entre elas a alegria, a esperança e o querer bem aos educandos. O que Guilherme chama de “carisma” e Heleno de “envolvimento afetivo” vem nas palavras de Freire (1998) como a alegria e a esperança que são naturais ao ser humano, e seria uma contradição que um educador realmente envolvido com sua práxis não fosse também esperançoso, por sua crença na transformação. Segundo Freire:

“a atividade docente, de que a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza. É falso (...) tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodologicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca” (1998, p. 160).

É na “boniteza” do encontro entre as pessoas num trabalho educativo que se constroem as possibilidades de transformação da realidade e de nós mesmos. Também na abertura para a expressão de nossa afetividade é que os estudantes perceberão nosso compromisso com as práticas que desenvolvemos juntos, sendo possível que entendam nossa paixão pelo teatro, ecoando em si mesmos esta paixão. Não se trata de querer bem a todos os estudantes, mas de não ter medo de expressar nossa afetividade.

Voltando ao relato sobre o início do trabalho com teatro no Projeto, os entrevistados contaram como iniciaram a fazer teatro:

Mateus – Desde o início vocês faziam as cenas do jeito que tu tá falando, Gui? Sempre foi assim?

Ícaro – Nas loninhas [estruturas provisórias montadas no início do Projeto], lá eram brincadeiras, pinturas esses negócios mais pra arte assim, né. Não era teatro.

Mateus – E quando é que começou o teatro?

Guilherme – O teatro começou após o senhor entrar.

Mateus - E começou assim...

Ícaro – Não, no comecinho logo que a [profes]sora Taís saiu, aí o senhor ainda continuou com as brincadeiras e tudo o mais. Aí o senhor começou a fazer brincadeiras com a gente assim, com o senhor também participando, pro senhor pegar, tipo assim, uma afinidade com o pessoal, o senhor recém tinha entrado, só que daí depois quando a gente se mudou pra cá, pra esse prédio novo, que eram as salas ainda tudo sem porta, aí a gente já começou a fazer bem assim, direto assim teatro só, nem existia mais artes e essas coisas.

Ícaro destaca minha participação nas atividades como uma forma de aproximação com o grupo, algo que realmente era objetivo nesse período, mas que, também, era uma prática que tem relação com a experiência das oficinas de teatro no TGB, na universidade e em Esteio, como vimos antes. Assim, Ícaro percebia minha participação como interesse “em pegar uma afinidade com o pessoal”, o que não deixa de ser verdade, mas era mais do que isso: era esforço no sentido da compreensão dessa nova realidade que vivenciava.

Continuando a entrevista, pedi para que falassem mais como eram as oficinas, e eles fizeram isso, sempre trazendo a lembrança de alguma cena que tinham apresentado:

Mateus – Como eram as oficinas?

Guilherme – Era sempre bem levado a sério, bem levado a sério, os alunos levavam bem a sério, não tinha brincadeira, tinha brincadeira, mas nas suas devidas horas.

Tamires – “Susto na Praia” foi contigo, né?

Mateus – Sim, “Susto na Praia” foi comigo.

Guilherme – Tinha suas brincadeiras nas devidas horas, o pessoal levava muito a sério.

Mateus – E o que vocês lembram? Como é que eram as oficinas?

Guilherme – Exercícios com a bolinha, exercícios de atenção.

Após falarem um pouco sobre essa cena da qual lembraram, faço mais um esforço para que digam mais coisas sobre as oficinas, e cometo um equívoco ao

perguntar diretamente sobre as cenas, já envolvido com a forma que se referiam ao trabalho, algo que só percebi após a entrevista ter sido realizada:

Mateus – E aí começou teatro mesmo e o Heleno já não tava mais. E aí como é que começou? As primeiras lembranças...

Guilherme – Brincadeiras pra fazer cenas.

Graciele – Ou o senhor trazia um tema, ou a gente escolhia.

Ícaro – Ou senão tinham doze pessoas na sua aula, daí o senhor separava seis pra fazer uma peça diferente, seis na outra. E daí a gente tentava fazer uma peça rapidinho, conversava, escrevia assim num papel, e daí entregava pro senhor. Daí o senhor ficava só analisando pra ver se a gente ia fazer o que a gente escreveu. Às vezes as pessoas aumentavam ou nem faziam o que tinham escrito direito, mas era legal, daí na outra aula o senhor tentava emendar a peça daqueles seis com os outros seis pra ver se dava certo, umas davam, outras não davam.

Com a introdução das apresentações a outras turmas do Projeto, e também em outros locais, passaram a entender os jogos realizados de outra forma, vendo a prática teatral como apresentação de cenas, não somente as oficinas com jogos. Para que fique mais claro: nesse período nas oficinas de teatro não eram mais realizados jogos de improvisação.

Durante a oficina, os grupos tinham, muitas vezes, mais de uma hora para prepararem suas cenas, e só então as apresentavam aos colegas, o que ocorria, muitas vezes, somente em outra sessão do trabalho, com a possibilidade de preparação fora da oficina, de um dia para o outro. Em função disso, solicitava aos grupos que escrevessem aquilo que haviam combinado, pois, muitas vezes, faltavam pessoas na oficina seguinte, ou eles se esqueciam do que tinham combinado. Também acontecia de, ao verem a cena de um grupo, os participantes considerarem esta mais “correta” do que a sua, preocupando-se em mudar o que haviam combinado, para que ficasse parecida com a que tinham visto e gostado. Pedia que levassem até o fim as idéias criadas por seu grupo, a fim de que percebessem que não havia uma forma “certa” para a criação das cenas, mas sim diversa.

Ao contar como era a criação dessas cenas, Ícaro fala de uma forma que dá margem ao entendimento de que tudo acontecia muito rapidamente e não era assim. Mas, pelo prazer envolvido naquilo que fazia, a noção de tempo foi relativizada em função disso – trata horas de oficina como minutos. Depois de apresentarem, aqueles que assistiam davam suas opiniões sobre a cena, com sugestões de alterações, então os grupos voltavam a se reunir para utilizar, ou não, as sugestões propostas pelos colegas. O referencial era o trabalho dos próprios colegas e as cenas de outras turmas ou espetáculos que tivessem assistido, havendo pouca intervenção por parte do educador. Pergunto-lhes, então, sobre sua satisfação com o trabalho que realizavam:

Mateus – E todo mundo gostava das oficinas?

Ícaro – Eu gostava.

Mateus – E as outras pessoas?

Guilherme – Eles falavam: Ah, o senhor Mateus enche o saco, mas vinham pra aula, mas vinham pra aula, não sei qual é que é. (risos) Não sei, falavam... do senhor, assim. Não é que não gostavam, mas é que às vezes o senhor gritava, mas isso aí faz parte, nada a ver. Daí quando vê, vinham pra aula no outro dia. Daí dá pra ver como o senhor era um professor bom.

Porque muitas pessoas não gostavam do senhor, porque o senhor brigava, alguma coisa assim, não gostavam. Mas vinham pra aula no outro dia, então eles vinham não pelo professor, mas pela oficina.

Ícaro – É que na peça “Os peixinhos do mar”, eu e o índio (Guilherme) levávamos muito na brincadeira, um dia o senhor mandou todo mundo embora e ficou falando com a gente, falou pra gente levar a sério que nós íamos dar bons atores, e nós começamos a levar a sério e apresentamos em um monte de lugares só com aquela peça.

Uma das questões que me levaram a iniciar esse trabalho era procurar entender a diferença que houve no Projeto em relação a outros lugares onde havia trabalhado, quando, após minha saída, as práticas teatrais também terminavam. Na fala de Guilherme aparece um indício do que pode ter acontecido lá: “muitas pessoas não gostavam do senhor (...) mas vinham pra aula no outro dia, então eles vinham não pelo senhor, mas pela oficina”.

Paulo Freire afirma que como professor “não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição” (1998, p. 152), assim, não havia razão

para não assumir minha opinião frente às questões que aconteciam durante as oficinas, mas a forma como respeitávamos na mesma medida as idéias dos participantes, alterando nossas práticas como já foi dito, estabelecia com o grupo uma relação direta deles para com sua prática teatral. O que realizávamos não era produção dos educadores para um grupo de estudantes, mas algo realizado coletivamente, o que os tornava autores de sua própria prática. Sendo sujeitos daquilo que faziam, reflexão possível ao considerar a lógica da ação artística, percebo que nossa ação educativa era superada pela ação artística, ou seja, não trabalhávamos na perspectiva de ser ponte entre saberes, mas proporcionávamos o envolvimento dos participantes com o próprio teatro. Nossa ação foi a de conduzir essa aproximação, como a função do “atrator” (Kastrup, 2001, p. 220), definida pelo seu poder de arrastar consigo para junto de uma matéria, em nosso caso, o teatro. Conduzimos um processo que possibilitou a intimidade dos participantes com esse conhecimento. Esse entendimento se soma aos apontamentos de Viola Spolin:

“a chamada criança ‘indisciplinada’ também busca sua sobrevivência; está revoltada contra o autoritarismo e restrições que não compreende; sua energia, não canalizada na ação criativa, surge como comportamento delinqüente ou indisciplinado” (2001, p. 257).

Ao esclarecer as razões para alguns encaminhamentos das oficinas, o grupo tinha condições de perceber as regras em jogo. Mantendo nosso foco no teatro como ação artística, as possibilidades de socialização dos envolvidos eram realizadas, uma vez que, segundo Coelho:

“o teatro em si, propriamente, não terá os objetivos da ação cultural, mas a ação cultural encontra no teatro campo fértil para alcançar seus objetivos próprios, porque é exatamente isto que o teatro promove: a consciência do eu (a consciência do equipamento pessoal, dos sentidos humanos, do próprio corpo no espaço, da própria subjetividade, da figura de si como os outros a vêem, da própria representação como a mente se oferece); a consciência do coletivo (a noção da existência do outro, a partilha de idéias e bens, a interação relaxada, a convocação das energias comuns para a solução da proposta); a consciência do entorno (consciência das coisas, de uma cadeira, da água, do espaço, da natureza, do artifício, das relações estabelecidas pelas coisas entre si e entre elas e próprio corpo e os outros corpos)” (2001, p. 91).

Fomos superando a noção disciplinadora de educação em prol de uma ação efetivamente artística, educativa por natureza, numa comunhão capaz de gerar tanto

uma ação individualizante, na qual cada sujeito percebia-se como criador das oficinas, quanto socializante, produtora de reestruturações sociais, coletivas. As atitudes aparentemente autoritárias que tomávamos ao longo das oficinas, na reflexão que fazíamos era muitas vezes uma resposta à realidade que estes jovens estavam acostumados, entendidas como partes de um processo que deveria levar-nos ao respeito de seus modos de interação e a sua cultura.

Quase todos não estavam acostumados a conversar em suas famílias e em seu convívio comunitário. A “lei” da força, da agressão física e verbal era algo que era naturalizado por eles, e levá-los a perceber que “conversando a gente se entende” foi, muitas vezes, algo exaustivo, mas qual mudança efetiva não o é em verdade?

Acreditando que tínhamos a nossa frente possibilidades, não barreiras, fomos compreendendo melhor esse processo. Tivéssemos, na época, a compreensão mais clara agora de que a própria ação teatral, sendo artística, é, em si, socializante e criativa, talvez não saíssemos tão cansados de algumas sessões de trabalho.

Nosso teatro

A forma de encaminhar a construção de cenas foi acontecendo com o tempo, a partir do momento em que alguma coisa dava “errado” em uma apresentação, e os grupos tinham que improvisar soluções diante dos colegas. Ocorre que as soluções dadas sempre eram muito aplaudidas pela platéia, mesmo que aos olhos dos educadores não fossem tão interessantes. Começamos a perceber diferenças entre nossa percepção das cenas, e aquela que a platéia tinha. Pensamos, então, que o mais importante era haver a comunicação com o público e passamos a incentivar as turmas a mostrarem aquilo que desejassem aos colegas. Cenas repletas de coreografias e gírias passaram a ser apresentadas e cada grupo ao se apresentar trazia consigo sua forma particular de fazer teatro, sempre com muita aceitação por parte da platéia, o que criou um fluxo de criação bastante forte em todas as turmas.

O que fomos percebendo era que, enquanto íamos recuando em nossas interferências na construção das cenas, os participantes iam se apropriando deste espaço. A preocupação com uma estrutura organizada para o trabalho (mecanizada, “didatizada”) foi se reduzindo na mesma medida em que os resultados positivos

desta nova forma iam se ampliando, e os participantes, além dos educadores, foram se sentindo seguros para novas experiências.

Foi importante notar essa questão nas falas dos entrevistados, pois nos registros escritos da área de Arte, em avaliações das oficinas, os participantes trazem a questão da prática com jogos e brincadeiras como algo interessante. Eis o que escreveram os estagiários, a partir dos relatos dos participantes:

- A turma se mostrou bastante satisfeita com as atividades que vêm sendo desenvolvidas, ressaltando principalmente os jogos e brincadeiras, assim como o teatro;
- A linha de trabalho que vem sendo desenvolvida esta sendo bem aceita pela turma, tanto que aparecem muitos pedidos de continuidade das tarefas;
- A principal atividade da turma é o teatro, mas surgem alguns pedidos de mais brincadeiras;
- A maioria gosta das atividades, mas acham que perdem a graça muito rápido e que faltam mais novidades. Muitos reclamam que algumas propostas não foram realizadas até o fim por causa de alguns que não colaboraram. Conclusão do educador: percebo que falta insistir mais em algumas atividades que parecem não dar certo no primeiro momento, talvez achando novas alternativas na forma de apresentar a proposta novamente (2005a, s.p.).

As avaliações demonstram que as opiniões das turmas sobre o trabalho realizado eram consideradas para o planejamento, e incluíam também a opinião dos educadores sobre as oficinas. Em uma destas avaliações, o educador comenta que os participantes “ressaltam também que gostam da liberdade que têm para criar nas oficinas”, além de sugerirem, em outra parte do mesmo documento, “que possam apresentar mais vezes suas cenas para outras turmas”(2005a, s.p.). Percebe-se que a ênfase nas práticas criativas foi o foco dos trabalhos desenvolvidos, afirmando ainda mais o grupo de participantes não como mero “fazedor de tarefas”, mas como construtor da própria metodologia de trabalho. Conhecer passou a ser resultado do fazer, portanto, fazer teatro foi condição para sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que, ao se fazer, se criou um teatro.

É importante salientar que essa percepção só se torna mais clara agora, havendo à época mais uma aposta, uma intuição nesse sentido do que realmente a consciência desses processos por parte dos educadores. Na entrevista com

Andressa, uma de suas falas foi bastante interessante para entendermos melhor a questão:

Mateus – Tu gostava de fazer cenas? Não gostava? Como é que era?

Andressa – Eu gostava porque o senhor deixava a gente fazer o *nosso teatro*, não assim: o professor escolhia o nosso teatro, trazia uma cena lá não sei de onde pra gente fazer, que a gente não conhecia. Que a gente falava um pouquinho só o teatro que trazia e não deixava a gente fazer o nosso teatro. Aí quando o senhor chegou a gente começou a fazer, até o senhor dava idéia pra gente: “ah vamos mudar isso se vocês quiserem”, foi quando a gente apresentou aqui. Bah, daí todo o dia a gente fazia a mesma coisa né, que daí era pra gente poder gravar. Daí quando chegou na hora todo mundo esqueceu, daí a gente improvisou na hora, foi tipo uma dança.

Para Andressa, o processo de aprender parece estar vinculado com a criação de novas e outras possibilidades de fazer/conhecer teatro junto com seus colegas. A relação estabelecida diretamente entre eles e o seu fazer teatral possibilitou o fortalecimento de sua aprendizagem coletiva, em rede, “dando visibilidade e concretude ao fato de que as formas de conhecer são irremediavelmente híbridas” (Kastrup, 2007, p. 234).

Pode-se entender daí que não se ensinaria um teatro segundo um modelo didático ou uma escola de interpretação, mas se inventaria um modo de fazer que é, em última análise, um novo teatro, ou um teatro que cumpre sua função social, comunicar/comunicar-se com uma platéia.

Aí está um diferencial importante dentro do teatro na educação: o entendimento do que é teatro é também objeto de construção do grupo que se propõe a aprender a fazer teatro. Não somente uma oficina para se aprender técnicas e maneiras dadas de fazer teatro, mas invenção de fazeres e práticas que digam algo ao grupo específico que está aprendendo. Aprendendo *seu* teatro, não somente teatro. Não existe neste pressuposto uma negativa de modelos ou escolas de teatro, mas se encara a aprendizagem teatral como um processo que é pessoal e intransferível, algo que é particular dentro de cada grupo de trabalho. A relação de aprendizagem como algo que se dá ao se fazer teatro, ao mesmo tempo em que esse fazer passa a significar improvisar, inventar caminhos, saídas para problemas concretos é algo que pode ser entendido a partir daí.

Observando o processo que foi realizado, não somente pelos relatos nas entrevistas, mas também nos relatórios de avaliação das oficinas, pode-se perceber que a proposição de situações que pudessem gerar essas criações era uma preocupação do grupo de educadores, e servia de base para a proposição das atividades dentro do Projeto. Então, mesmo que não tivéssemos isso claro, aquilo que surgia como possibilidade de invenção parecia ser captado pelo grupo como janela para novas construções no cotidiano do Projeto.

No relato de Graciele sobre como começou a se interessar pelas oficinas de teatro isso aparece:

Graciele – Eu não gostava muito de fazer teatro no início, [profes]sor, pra mim não fazia diferença entre vir e não vir. Aí eu fui numa apresentação do “Peixinhos do Mar”, acho que era, aí eu comecei a olhar assim, daí eu gostei, né. Daí eu não me lembro o que eu vi fazer aqui na sala, daí o senhor começou a falar de perder a vergonha, não sei o quê, e daí perguntou se eu não queria vir. Daí eu, bah, fui pra casa e pensei “acho que eu vou fazer...” Mas não gostava muito, sabe? Eu era muito envergonhada. Aí eu vim um dia no ensaio, primeiro eu vim na primeira aula, aí comecei a me interessar. E outra coisa que eu gostei também, e que até hoje eu vou fazer um texto, foi o texto teatral que o senhor ensinou e eu não esqueci. Até hoje eu lembro, ninguém sabia o que significava rubrica, uma coisa assim, e eu me lembro que cada um tinha que fazer um texto teatral e até hoje eu não esqueci, eu ainda sei fazer. Pra mim foi o que eu mais gostei, além das apresentações, né!

Mateus – E tu gostou depois que tu viu a apresentação dos guris, não foi?

Graciele – Foi [profes]sor.

Josiane – A gente fazia bolhinhas de sabão.

Mateus – Eram só vocês duas?

As duas – Não, tinha mais gente!

Uma das estratégias que utilizávamos para envolver outros participantes nas atividades eram as próprias necessidades das encenações. Quando pergunto se Josiane gostou de fazer teatro depois da apresentação dos guris, falo da apresentação da peça “O Reino Encantado” na META, quando um efeito com bolinhas de sabão foi criado, necessitando de auxiliares que fizessem as bolinhas de sabão na cena inicial do espetáculo. O elenco da peça convidou colegas de outras oficinas, alguns que não faziam teatro, para ajudá-los durante suas apresentações.

A partir dessa participação, o encanto do teatro fez com que Josiane e Graciele passassem a freqüentar as oficinas.

O encontro das diferentes idades

No Projeto foram criados encontros entre jovens e adultos em seu fazer teatral, valorizando os encontros entre pessoas de diferentes gerações e a relevância destes para a construção de conhecimentos.

Em diferentes discursos de adultos sobre a(s) juventude(s) é freqüente a visão de que os mais jovens são imaturos e não levam a vida “a sério”. E no Projeto isso não era diferente. Muitas famílias, mães e pais, traziam falas de que as posturas dos jovens eram, muitas vezes, inadequadas, mas através de práticas coletivas de teatro entre mães e jovens, essa visão foi sendo superada. Essa experiência é trazida aqui:

Ícaro – Uma peça também que eu gostei de fazer foi junto com o negócio das mães ali, até que a gente apresentou no Natal aqui na cancha assim, acho que era o senhor também.

Mateus – Vocês lembram o que era?

Guilherme – Era das crianças, de briga das crianças no Natal.

Mateus – Como é que era?

Lucas – Primeiro as mães ensaiaram entre elas.

Mateus – Conta pro Heleno como é que foi?

Lucas – Eram as mães ensaiando entre elas sozinhas, depois o Mateus convidou a gente pra ensaiar com elas, só que daí pra fazer uma peça de teatro de criança. Daí eram umas mães com a gente só que elas eram tipo crianças também, daí elas queriam pegar o brinquedo e nós também e a gente brigava, entre nós.

Graciele – E essa peça gerou com uma brincadeira também. Foi junto com as mães, daí o senhor separou assim em grupo, mandou a gente imaginar alguma coisa assim, não me lembro.

O processo apresentado nas falas do grupo se refere a um trabalho desenvolvido por iniciativa de um dos grupos de convivência organizados pelo Serviço Social, o MECA (Mães Engajadas em Construir o Amanhã – vide p. 56 deste

trabalho), no qual um dos instrumentos da ação artística, pensada a partir de Coelho, pôde ser concretizado: o restabelecimento dos laços humanos e surgimento de um sentido de comunidade. Nesse caso, a apresentação realizada na festa de Natal do Projeto, aberta às famílias que tinham crianças e jovens atendidos, fez com que mães e filhos pudessem se apresentar para grande parte de sua comunidade, numa noite em que aproximadamente quatrocentas pessoas assistiram, silenciosamente, a tudo que era apresentado no palco. Após essa apresentação, percebemos que o reconhecimento dado à prática teatral foi ampliado, mas não só isso. Jovens e adultos passaram a conversar sobre o teatro que faziam, numa relação mais horizontal e de reconhecimento entre os saberes de diferentes gerações, e mais uma vez a prática teatral atuou para sua valorização, e dos sujeitos envolvidos com ela.

A burocratização

Esse processo não esteve imune, entretanto, há um problema comum a instituições, de maneira geral: a própria “institucionalização”, ou melhor, a burocratização dos processos. Lapassade (1989), analisando as origens da burocracia, afirma que ela surge quando aquilo que é social, coletivo, passa a ser propriedade privada de alguns, o que se explica, segundo ele, não como um processo interno da instituição, mas surge nas relações que nela são estabelecidas. Trazendo essa compreensão para a realidade do Projeto, percebe-se que a tentativa de gerar regras ou normas a partir das experiências vivenciadas levou à burocratização de nossas relações, o que entrou em conflito com os interesses dos participantes de algumas oficinas de teatro, mesmo sem sabermos disso na época. É isso que chama a atenção na continuidade do relato de Andressa:

Mateus – E onde foi a apresentação?

Andressa – Foi ali no refeitório, a gente apresentou pra todo mundo no dia [da festa] dos aniversariantes.

Mateus – Vocês se apresentavam muito para as outras turmas?

Andressa – Não, essa foi a nossa primeira vez, depois a gente não apresentou mais por que era só o Juventudes que se apresentava.

Daí depois a gente não se apresentou mais, só se apresentou pra gente mesmo.

Ao tentar organizar as apresentações, o grupo de educadores não foi sensível ao desejo desses participantes e, acreditando que seria positivo definir regras em que somente os “mais velhos”, participantes do projeto Juventudes, fariam apresentações aos demais colegas, excluiu possibilidades de criação de situações que poderiam levar a aprendizagens inventivas entre os diferentes grupos do Projeto. Usando a análise de Lapassade para entender o que aconteceu, houve uma burocratização, que entrou em conflito com a realidade dos fatos, representando “o horizonte de uma esfera limitada”, ou ainda, “o contrário da criação e também o contrário da reconciliação” (1989, p. 106).

Ao se tomar a experiência viva e interessante para o grupo naquele momento, talvez por não compreender aquela experiência como possibilidade de invenção, janela para outras vivências, os educadores decidiram “organizar melhor” as apresentações, deixando-as reservadas ao grupo de jovens que estava há mais tempo no Projeto. Essa institucionalização da atividade gerou também seu afastamento de sua origem; tentando definir critérios e padrões para a criação de cenas, os educadores não perceberam que estavam perdendo a riqueza que havia naquela atividade. Claro que os participantes que continuariam a se apresentar não notaram esse problema, mas aqueles que ficaram “de fora” sim.

Abandonando o Projeto

No início das entrevistas, solicitamos que cada participante se apresentasse e alguns trouxeram a questão de sua participação no Projeto, muito ligada à possibilidade, ou não, de realizarem as oficinas de teatro:

Guilherme – Tô terminando o ensino fundamental, frequentei o Projeto de 2002 até 2006. Gostava das aulas de teatro, mas também por motivos assim, não teve mais aula de teatro, não por causa dos professores, mas por motivo de não ter a aula, e sempre a mesma coisa assim, acaba enjoando, daí eu não vim mais.

Ícaro – não frequento mais o Projeto, um dos motivos é que eu gostava de fazer teatro com o professor Mateus, mas aí ele foi

embora. Eu freqüentei durante mais um tempo até o final do ano passado (2006).

Lucas – Freqüentei o projeto desde 2002 até 2006. Daí acabou o teatro aqui e eu parei de vir...

Tamires – aos sábados eu faço curso de monitora de creche, eu continuo freqüentando o Projeto, mas já não é a mesma coisa de antes, tipo agora assim tá bem largado pras pessoas que são adolescentes, nós que já estamos no Juventudes 2 (continuidade do projeto Juventudes original) não tem mais o que se fazer aqui dentro, tá uma coisa assim, tá bem largado pras pessoas que já são adolescentes. Eu também saio esse ano, eu quero sair mesmo, já não tem mais graça. Eu venho aqui só pra não ficar em casa vendo TV, perdeu a graça já. (silêncio na sala)

Mateus – Vocês falaram que saíram porque não tinha mais teatro, não fizeram mais teatro em outro lugar?

Guilherme – Não teve mais teatro né [profes]sor, e pra adolescentes eles continuam com as mesmas atividades que 2002.

Mateus – Tudo bem, não teve mais teatro, mas como não teve mais teatro pra vocês? Como é que foi isso?

Josiane – Desde o ano passado, porque tinha teatro ainda, né.

Graciele – Sim, com o [profes]sor José (altero seu nome pois não tenho autorização para usá-lo).

Tamires – É, mas era um horror.

Graciele - Ninguém respeitava ele.

Tamires – Tipo assim, a gente começou a fazer uma peça, daí a gente ficou lá, anos, mais de um ano e não terminou a peça, daí... (faz sinal de acabar).

Nos três primeiros depoimentos os jovens afirmam que não freqüentam mais o Projeto em função de não haver mais a prática teatral, algo que, ao longo de suas falas, percebemos ser muito importante. A partir da análise da burocratização que passou a haver em um dado momento, é possível afirmar que uma das razões para seu afastamento foi o distanciamento de ações dialógicas com os participantes. Uma vez que não havia a discussão explícita quanto aos processos de burocratização, estes se instauraram também em outras práticas do Projeto, entendido como uma rede de relações.

Ao afirmarem que as atividades passaram a ser as mesmas de sempre, e que as peças de teatro não eram concluídas, e, portanto, não eram apresentadas,

deixam claro que o vínculo entre eles e o Projeto parou de produzir significados, não resultando em novas aprendizagens. Não ocorreram novas situações que problematizassem as relações artísticas, aproximando as atividades de uma educação tradicional, onde a relação se dá do professor ao aluno, e não na relação entre eles mediatizados pelo mundo, como na educação problematizadora, defendida por Freire.

O silêncio percebido na sala quando Tamires falou que ainda freqüentava o Projeto somente para não ficar em casa vendo TV explica-se pelo fato de que ao longo do tempo em que trabalhamos na VRO, ela era uma das pessoas mais envolvidas nas atividades que eram realizadas. Ao dizer que “tá bem largado pras pessoas que já são adolescentes”, a percepção do quanto as relações entre os educadores e estes jovens havia se alterado e de como os jovens não eram reconhecidos como sujeitos ativos e críticos nos processos de aprendizagem foi algo que calou fundo em nós. A partir da reflexão proposta por Freire (1998), a prática docente exige olhar de forma atenta e crítica para a realidade em que se atua, tomando-a como esperança para novas possibilidades, em que o abandono de um projeto dialógico não deveria ter espaço.

Projeto X Escola

Por fim, buscamos saber quais as percepções dos entrevistados sobre aquilo que faziam no Projeto e nas escolas, em relação a teatro, já que alguns haviam dito que tinham aulas de teatro também em suas escolas. Na entrevista realizada com Andressa, ela afirma que “a diferença é que na escola a professora passa um texto e temos que decorar, não fazemos o que queremos, mas o que ela diz, enquanto que aqui [no Projeto] inventamos nossas próprias peças”. Sua professora de teatro na escola, é importante que seja explicitado, não tem uma formação específica para trabalhar com esse conhecimento na escola, nas palavras de Andressa, “uma professora, assim, ela dá aula pra gente, e ela sabe alguma coisa de teatro...” É mais uma professora, dentre tantas, que em nossa realidade educacional “gosta” de teatro e por isso desenvolve “algum” trabalho com teatro na escola.

Vera Santos (2002), critica esse modelo de procedimento afirmando que, nas turmas que investigou para sua pesquisa de mestrado, existe um certo

“protagonismo” na elaboração das cenas pelas professoras, em detrimento da “atividade criativa e cooperativa” dos participantes, que se tornam meros espectadores da ação do adulto:

“o procedimento de ensaio constitui uma etapa na qual as crianças [os participantes] devem repetir as falas e ações determinadas pelas professoras, de modo a garantirem o grau de ‘organização’ necessário para que a apresentação ocorra de acordo com o que foi previamente planejado” (2002, p. 104).

Parece ocorrer o mesmo que foi visto na fala anterior da jovem, quando vimos que o rompimento com o processo efetivamente dialógico entre educadores e participantes pode gerar dificuldades na aproximação com o fazer teatral, e, como consequência disso, desinteresse. Nota-se o destaque que Andressa dá em sua fala à criação como algo que é desejado pelo grupo, algo também observado em outras falas ao longo das entrevistas coletivas. O fato de ter de decorar falas na escola surge como dificuldade, enquanto que, em outro momento, a mesma jovem disse que no Projeto, em criações do grupo, o processo de ensaio envolvia a repetição das cenas, mas como algo positivo, “que daí era pra gente poder gravar”. A autonomia que era gerada na produção de cenas criadas a partir do próprio grupo trazia a consciência das etapas do processo de criação das cenas e, apropriando-se disso, até a tarefa mais cansativa – o ensaio diário das mesmas cenas – toma sentido e é feita com satisfação e interesse. Ao contrário disso, onde se estabelece uma relação hierárquica – burocrática – entre os diferentes saberes do professor e do participante, a desmotivação cresce.

Andressa – No colégio eu não gosto muito, me botaram pra ser a que sempre aparece, eu queria só uma coisinha assim, e não, eu aparecia! Eu fui a personagem da peça. É diferente fazer teatro aqui no Projeto e na escola. Aqui tu dá a tua opinião e pode escolher o teu papel, lá não, eles que dão o teu papel “Ah, tu vai fazer isso, tu vai fazer aquilo”.

Algo que acaba por acontecer, quando não se tem um processo dialógico, é que acabamos por “não dizer o mundo” segundo nosso modo de ver (Freire, 1987), sendo preciso que o educador perceba que o diálogo não deve existir somente no encontro direto com o participante, mas desde seu planejamento. Se os participantes não são ouvidos em seus anseios, o que acaba ocorrendo é uma

interpretação equivocada de seus interesses. Ao perceber que Andressa gostava de fazer teatro e tinha experiência em oficinas no Projeto, a escola, através da professora, acabou por deduzir que ela gostaria de ser a personagem central da encenação, o que, conforme vemos em seu depoimento, não era verdade. Mesmo erro cometido quando deduzimos que uma forma interessante de organização das apresentações no Projeto seria somente os jovens que participavam da oficina de teatro no Juventudes se apresentarem a outras turmas. São pequenos detalhes que, disseminados em práticas cotidianas, acabam por silenciar os participantes, afastando-os da possibilidade de serem autores de seus próprios processos de aprendizagem. O grupo entrevistado também falou sobre essa questão:

Heleno – No colégio é assim também, como no Projeto?

Lucas – No colégio é assim também (a professora de Lucas possui licenciatura em Artes Cênicas).

Heleno – Da mesma forma que acontecia aqui?

Lucas – Não, no colégio eles tão começando ainda, os meus colegas não são motivados assim, não começam a fazer a peça sério assim, mas assim, é bom, tão começando assim aos poucos.

Heleno – Ah, tá começando na escola? E tu no caso que já fez aqui, tem alguma diferença?

Lucas – É que lá ninguém gostava do meu pensamento também, e quando, por exemplo, quando alguém começa a falar, daí eu falava “pô, tá errado isso, começa de novo”, tentava ir motivando eles pra eles começarem a fazer sério mesmo.

Mateus – É diferente fazer teatro no Projeto e na escola?

Lucas – Claro que aqui era melhor, aqui já sabiam como é que um fazia e o outro também, lá não, lá já (...)

Mateus – É que lá vocês ainda não se conheciam e aqui vocês já se conheciam, é isso?

Lucas – É isso. E tem isso aí, eu também gostei mais por causa das alianças de vocês, que continuavam. Nós saíamos daqui do Projeto, não só pra apresentar aqui, mas em outro lugar. E aquela peça lá na ACM, lá no centro, bah, foi muito show aquele dia.

Em uma conversa com Heleno, ele disse que “o projeto está virando uma escola”. Existe em sua fala aquilo que chamaria de “enrijecimento cadavérico” das instituições de ensino, o que dificulta as possibilidades de invenção nestes locais,

em função de sua tendência à formalização e à regulação dos processos. Planilhas, relatórios, planejamentos e outros dispositivos que poderiam servir de base para análises e reflexões sobre os processos desenvolvidos acabam por tornar-se mera formalidade e protocolo, não servindo como indicadores, que levariam a aprendizagens inventivas dos próprios professores. Naquele texto escrito por Heleno, sua crítica ao modelo escolar aparece na ironia de seu último comentário sobre a escola:

“Mateus faz um comentário relacionado ao número de crianças por turma do ECC –... Não é escola. O objetivo é outro... Uma dúvida: por que lá na Escola, que é tão importante quanto o Projeto, tem que ser diferente? Será uma utopia? Será que essa é uma das dificuldades que faz com que eu não consiga olhar no olho e saber mais de cada aluno na escola? Ah, mas isso não é um problema meu, certo? Eu estou lá apenas para trabalhar!”

Neste sentido, o que é proposto por Boal, quando apresenta sua percepção do teatro e de sua relação com as políticas, é relevante e parece constituir o que Kastrup chama de potência da técnica, como explicado no capítulo Bagagem de Mão. Compreende-se, aí, que as pessoas podem vivenciar aprendizagens inventivas, a princípio, mas, no curso de suas vivências institucionais, as relações que vão sendo estabelecidas tendem à sua cristalização, se tornando enrijecidas, acostumadas.

Estas relações se distanciam de uma educação problematizadora, acolhedora, tensões entre os saberes já constituídos e os elementos do real que podem lançar novas propostas. Heleno fala disto quando afirma que “o Projeto está virando uma escola”. Ao tratar a instituição Projeto dessa forma, abre-se a discussão sobre as diferenças e as semelhanças dessas duas instituições de ensino. Isso é algo que poderá ser desenvolvido ainda mais em estudos futuros, a partir dos estranhamentos que este trabalho pode provocar.

DESPEDIDA

oi ex sor!?!? tudo bem contigo???
tu sabes que estou sentindo falta de tuas aulas de teatro,
das apresentações, dos ensaios, das formações de grupos e etc.
tenho pensado nisso quase todo dia... bjus

Enquanto realizava esta viagem, com tantas pessoas e suas vozes e opiniões diferentes, recebi, numa tarde, essa mensagem eletrônica de uma estudante que havia feito teatro comigo, não no Projeto, mas em uma das escolas em que leciono. Estranhamente a mensagem me chegou quando ouvia as gravações dos estudantes que eu e Heleno entrevistamos para esta pesquisa, e num momento em que estava tendo muita dificuldade para entender o sentido das coisas que ouvia. Quando li essa mensagem de uma jovem de aproximadamente treze anos, dizendo da falta que a prática teatral lhe fazia, percebi que algumas respostas vêm quando estamos abertos a elas. Me perguntava como os entrevistados tinham aprendido a fazer teatro quando estivemos juntos. Tanto as vozes da 5ª unidade, quanto a mensagem em meu computador, davam claramente a resposta: fazendo teatro.

Parece muito simples agora, mas é, na verdade, fruto de um processo de profundo mergulho empreendido para entender aquilo que está em jogo quando reflito sobre o ensino de teatro, e que só tem sentido quando vem aliado a uma análise crítica, ampliando de sobremaneira seu sentido. E isso foi percebido nas jornadas trilhadas com tanta gente até aqui. Vários foram os estranhamentos percebidos ao longo delas, e trago alguns deles, novamente, nessa parte da viagem.

Nossa jornada inicial levou-nos até o Teatro Geração Bugiganga, na cidade de São Leopoldo, onde visualizamos a apropriação de um conhecimento por um grupo de teatro. Augusto Boal, afirmando que teatro é ação, deu o impulso

necessário para a percepção das relações possíveis entre diferentes pessoas e o fazer teatral. Aceitando o entendimento de que qualquer pessoa pode fazer teatro, o grupo trazia no corpo de seu trabalho teatral, o desenvolvimento de oficinas em vários lugares, numa prática sempre coletiva/coletivizada. Esse é um dos entendimentos importantes para o ensino de teatro: ele se dá nas relações com o próprio teatro, e quanto mais nos aproximamos de práticas desde este ponto de vista, mais as práticas educativas relativas a ele se distanciam de modelos educativos tradicionais. Como Paulo Freire sempre estava em nossas rodas de discussão, sua humildade e generosidade foram nos apaixonando por suas idéias e práticas. Quantos são os autores que lembram, ao escreverem para professores, de suas bolsas quase sempre abarrotadas de objetos, pedindo à editora que seu livro, por mais denso em conhecimentos que seja, não pese mais do que uma pequena agenda de mão, só para facilitar seu manuseio? É essa atenção aos detalhes da realidade, um dos ensinamentos de Freire, e, através dela, nosso olhar foi convocado a ser atento, a ser crítico e cuidadoso, a considerar sempre a perspectiva do outro, como fundante de nós próprios.

De olhos arregalados e ouvidos escancarados, viajamos até 5ª unidade da Restinga, bem ao sul de Porto Alegre, até a Vila Restinga Olímpica. Nesse retorno, pudemos construir em detalhes uma espécie de memorial desse projeto social, utilizando-nos de nossas lembranças, do que havia de registro escrito por lá, e das falas de jovens que tinham feito teatro ali. Com as entrevistas fomos além disso, trouxemos o passado ao presente, num movimento transformador que nos impulsionou para novas reflexões, novas sensações.

Nessa visita tomamos como bagagem de mão, onde levamos o imprescindível a uma boa viagem, além das idéias de Boal e Freire, livros nem tão leves como o de Freire, mas tão densos quanto, e que nos auxiliaram a retornar ao Projeto e problematizar o que iríamos ouvir, ver, sentir. Compreendendo a ação cultural analisada por Teixeira Coelho em seus estudos, encontramos no termo ação artística uma forma mais direta do que ele propõe, e pudemos achar algumas pistas dos acontecimentos naquele projeto social.

A perspectiva de ação artística deixou mais claro que alguns dos processos desenvolvidos junto aos estudantes de teatro da VRO os levaram a um contato direto com essa forma de arte. Ela reúne elementos vitais à ação artística, propiciando o uso de recursos pessoais dos sujeitos envolvidos “em seu potencial

mais amplo como modo de expressão e inteligência do mundo” (Coelho, 2001, p. 89). Nas cenas apresentadas em diferentes momentos das oficinas do Projeto, bem como em apresentações externas, os jovens demonstraram em suas falas o entendimento de valores coletivos e individuais de maneira conjugada, o que os levou a uma familiaridade com a experiência teatral. Sendo interdisciplinar, o teatro traz essa característica da ação artística de maneira singular, permitindo experiências “de integração, de totalização de colaborações variadas que não são unificadas, mas rigorosamente dialetizadas num amálgama onde tudo se transforma e, por exigência intrínseca do processo, se supera” (*ibidem*, p. 89).

Ao encontrarmos a aprendizagem inventiva, percebemos o valor da problematização para os processos de construção de si e do mundo, além do quanto que a apropriação dessa noção seria transformadora das relações entre os educadores do Projeto e os participantes das oficinas, pois seriam visualizadas, e valorizadas, as oportunidades que aconteceram para o êxtase nas ações artísticas. Parece ter havido lampejos de invenção nas oficinas do Projeto, processos inventivos podem ter acontecido também nas proposições coletivas de forma mais clara, uma vez que, para sua realização, modelos tiveram de ser alterados, e engendradas novas formas de comunicação dos diferentes participantes do Projeto entre si, com a comunidade da qual fazem parte e com outras realidades.

Foram percebidas brechas onde o frescor da invenção parece ter ocorrido, mas percebemos essa questão como uma aprendizagem ainda em potencial, devendo ser aprofundada em estudos futuros, e necessários. Necessários porque entendemos na pesquisa realizada que a aprendizagem inventiva é uma das condições que permitirá a criação de ações artísticas, e essas levarão os sujeitos da aprendizagem ao contato direto com a arte teatral, aquilo que entendemos deva ser o foco da ação do professor de teatro. Entretanto, não se chega à aprendizagem inventiva por decisão consciente, racional, sendo preciso que práticas abertas, coletivas e dialógicas sejam proporcionadas para facilitar essa possibilidade.

Assim como realizado nessa pesquisa, onde cada passo dado indicava o próximo, é preciso que as pessoas envolvidas no trabalho teatral se ponham em movimento, disponíveis, sabendo que poderão contar com a segurança de um grupo acolhedor e receptivo, solidário, como aponta Paulo Freire em seus escritos. São condições que “exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (1998, p.

29). Não há espaço nessa perspectiva para o simples “gosto” de ensinar teatro, o que implicaria aceitar o “carisma” ou o “dom” como condição à prática teatral, é preciso, conforme aponta Freire, rigorosidade, estudo, pesquisa ativa, em que a própria realidade de educadores e participantes será por eles estudada, analisada, propiciando um processo de aprender a aprender teatro.

Essa pesquisa também nos possibilitou refletir que, ao lado dessa rigorosidade, deveria haver uma disposição para a errância nos processos teatrais, o que significa afirmar que deveríamos nos preparar muito para fazer teatro, mas nos “despreparar” para fazê-lo, para que aproveitássemos a surpresa, a tensão, deixando fluir a experiência artística. “Trata-se de aprender a viver num mundo que não fornece um fundamento preestabelecido, num mundo que inventamos ao viver, lidando com a diferença que nos atinge” (Kastrup, 2007, p. 225).

REFERÊNCIAS

PUBLICAÇÕES

ANDRADE, Mário de. **O Banquete**. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

Associação Cristã de Moços do Rio Grande do Sul. **Avaliação do 2º semestre de 2005 – Oficinas de Arte**. Porto Alegre, 2005a.

_____. **A Experiência da Área de Arte na ACM Vila Restinga Olímpica**. Porto Alegre, 2005b.

_____. **Projeto Juventudes**. Porto Alegre, 2005c.

_____. **Projeto Político Pedagógico da ACM Vila Restinga Olímpica**. Porto Alegre: ACM, 2004a.

_____. **Relatório da Área de Arte da Vila Restinga Olímpica**. Porto Alegre: ACM, 2004b.

BLADES, David W. Habilidades básicas para o próximo século: desenvolvendo a razão, a revolta e a responsabilidade dos estudantes. In: SILVA, Luiz Heron da. **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

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, 1995.

_____. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Teatro legislativo**: versão beta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BROOK, Peter. A intuição amorfa. In: _____. **O ponto de mudança**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1994.

_____. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 2004

_____. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CORAZZA, Sandra. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

DIAS, Sousa. **Lógica do acontecimento**: Deleuze e a filosofia. Porto: Afrontamento, 1995.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

_____. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba, PR: Criar, 2001.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra: 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Mateus. **Memórias e Bugigangas**: construções identitárias a partir de processos artísticos na juventude. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006. (Monografia de Especialização em Juventude Contemporânea)

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa**: desafios metodológicos. Ribeirão Preto: Revista Paidéia - Cadernos de Psicologia e Educação, v. 12, n. 24, p. 149-162, 2002.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica** – cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1993.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: 2001.

KAMKHAGI, Vida R.; SAIDON, Oswaldo (Org.). **Análise institucional no Brasil**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. In: Lins, Daniel (Org.). **Nietzsche e Deleuze**: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Silvia. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

MARTINS, Mirian Celeste. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

_____ (Org.). **Mediação**: provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes – Pós-Graduação. São Paulo, v.1, n.1, outubro de 2005.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, Silvia Balestreri. **Boal e Bene**: contaminações para um teatro menor. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica – Pontifícia Universidade Católica-SP, 2004. (Tese de Doutorado em Psicologia Clínica)

PASSOS, Carlos Artur Krüger (org.). **Indicadores, ONGs e cidadania**: contribuições sociopolíticas e metodológicas. Curitiba: Plataforma Contrapartes Novib. GT Indicadores, 2003.

POZO, Juan Ignacio. **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento**: do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Caderno Pedagógico 9 – Ciclos de Formação**: Proposta Político-Pedagógico da Escola Cidadã. Porto Alegre: SMED, outubro de 1996.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido**: Paulo Freire e Augusto Boal. Barcelona: Departamento de Pedagogia Sistemática e Social, Universidade Autônoma de Barcelona, 2007. (Tese de Doutorado)

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As regras do jogo**: a ação sócio-cultural em teatro e o ideal democrático. São Paulo: Hucitec, 2006.

XAVIER, Maria Luisa M. (org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

FILME

A invenção da infância

Direção: Liliana Sulbach

Duração: 26min

Ano: 2000

País: Brasil

Disponível em DVD