



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE**

Luciane Prestes de Freitas

**No fio de Ariadne: mapeando o labirinto das representações
culturais de teatro na educação de crianças**

**Porto Alegre
1. Semestre
2011**

Luciane Prestes de Freitas

**No fio de Ariadne: mapeando o labirinto das representações
culturais de teatro na educação de crianças**

**Trabalho de conclusão do curso de
Especialização em Pedagogia da
Arte do Programa de Pós
Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.**

**Orientadora: Ana Cecília de
Carvalho Reckziegel**

**Porto Alegre
1. Semestre
2011**

Dedicatória



Ao meu amor, Giuliano, pelo apoio inestimável.

Agradecimentos

Ao Centro de Desenvolvimento da Expressão e à Casa de Teatro de Porto Alegre, lócus desta pesquisa;

Ao Jeffie Lopes, por ter me acolhido com carinho em suas aulas;

A todos os sujeitos de pesquisa, pais e crianças, que de forma muito generosa, atenderam ao pedido de participar desta investigação;

Aos colegas do curso de Especialização em Pedagogia da Arte, pela companhia nas noites de segunda à quinta-feira, excelentes parceiros de viagem;

Aos professores do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, pelos saberes compartilhados;

À Ana Cecília de Carvalho Reckziegel, pela orientação do presente trabalho.

Exercício de ser criança

No aeroporto o menino perguntou:

- E se o avião tropicar num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

- E se o avião tropicar num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo.

Manoel de Barros.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir as representações culturais de teatro na educação. Enfocando o universo do teatro na educação, preocupa-se com as diferentes significações que circulam na cultura acerca do teatro, e também da arte em geral, quando inseridos no meio educacional. Está ancorado na perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, com ênfase no conceito de representação cultural, e entende a linguagem como constitutiva de práticas sociais e a cultura como campo de luta ou disputa por significados. Utiliza como ferramenta metodológica as entrevistas com alunos e com os pais de alunos que frequentam dois centros de arte na cidade de Porto Alegre. A pesquisa problematiza alguns dos aspectos do que move pais e filhos a procurarem por aulas de teatro e como eles encaram essas aulas, relacionando-os com as configurações históricas e políticas do conjunto mais amplo da cultura e não como mero produto de suas opiniões particulares. A partir disso, foi possível elencar seis representações que cercam o dia-a-dia de educadores de teatro: 1) Arte significa “artes visuais”; 2) Arte é uma questão de talento; 3) Teatro serve para desinibir; 4) Para ser bom professor (de teatro) é preciso ser bom ator; 5) O espetáculo teatral tem que transmitir uma “mensagem”; 6) Teatro é coisa de gay. Evidenciaram-se de um lado representações muito românticas do teatro, com uma ênfase no mito do talento individual e do outro lado representações muito instrumentais e utilitárias do teatro, quando inserido na educação. Por outro lado, algumas representações indicam a existência de hierarquias simbólicas entre diferentes campos da arte, ou entre a profissão de ator e a de professor de teatro. Aparece também uma articulação entre teatro e representações homofóbicas de gênero e de sexualidade. Dessa maneira, a pesquisa contribui para a reflexão sobre elementos que podem trazer obstáculos para a efetiva realização de uma educação de qualidade em arte a partir do trabalho com o teatro, baseada em concepções democráticas de ensino.

Palavras – Chave: Teatro. Educação. Representação Cultural.

LISTA DE FIGURAS

Labirinto.....	1 e 10
Alunos de teatro no Instituto de Educação General Flores da Cunha (1999).....	14
Alunos de teatro no CDE (2009).....	14
Aula do Atelier de Criação: trabalho com retroprojeter.....	14
Aula do Atelier de Criação: trabalho inspirado no “Salto no Vazio” de Yves Klein.....	14
Camarim da Casa de Teatro de Porto Alegre	19
As Parcas, 1885 (Cloto, Láquesis, Átropos) tecendo os fios da vida.....	25
Alunos de teatro no CDE (2009).....	34
Fig. 1	71
Fig. 2	72
Fig. 3	73
Fig. 4	74
Fig. 5	75

SUMÁRIO

O GRANDE LABIRINTO.....	10
1. ANTES DE CHEGAR AO LABIRINTO.....	14
2. OS FIOS QUE CONDUZIRAM MEU CAMINHO: textura teórica.....	19
3. DESENROLANDO O FIO DE ARIADNE: a construção da pesquisa.....	25
3.1 O PROBLEMA CENTRAL DA PESQUISA E AS QUESTÕES QUE IRÃO NORTEÁ-LA.....	26
3.2 AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS	27
3.3 DEFININDO OS SUJEITOS E O LOCAL DA INVESTIGAÇÃO	29
<i>3.3.1 Os sujeitos</i>	<i>29</i>
<i>3.3.2 O campo</i>	<i>30</i>
3. 4 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA COLETA DE DADOS	30
3.5 O PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA E O DESENVOLVIMENTO DAS ENTREVISTAS	32
4. ANALISANDO AS VÁRIAS FACES DESTE LABIRINTO.....	34
4.1.“ARTE” É SINÔNIMO DE ARTES VISUAIS	35

4.2. ARTE É UMA QUESTÃO DE TALENTO/DOM	37
4.3. O TEATRO SERVE PARA DESINIBIR.....	43
4.4. PARA SER PROFESSOR DE TEATRO É NECESSÁRIO SER ATOR	47
4.5. CARÁTER DIDÁTICO PARA O TEATRO	50
4.6. TEATRO É COISA DE GAY	53
O FINAL DESTE LABIRINTO	56
REFERÊNCIAS.....	59
ANEXO A	63
ANEXO B	66
ANEXO C	71
ANEXO D	77

O GRANDE LABIRINTO



A mitologia grega conta que Teseu, um jovem herói ateniense, filho de Egeu, rei de Atenas, após ter regressado vitorioso de uma longa viagem, resolve ser incluído no grupo de sete rapazes e sete moças que eram sacrificados anualmente ao monstro Minotauro, (meio touro e meio homem) que morava num labirinto construído pelo rei Minos na ilha de Creta. Este sacrifício era o castigo que Minos havia impingido a Atenas após a morte de seu filho único e herdeiro ocorrido misteriosamente naquela cidade. Teseu prometeu ao pai que mataria o Minotauro e voltaria vitorioso para Atenas. Ao chegar no palácio de Minos, Teseu conheceu a bela Ariadne, filha do rei, e se apaixonou perdidamente. Ariadne em vão tentou persuadi-lo a fugir para escapar da terrível morte que o esperava certamente no perigoso labirinto. Não conseguindo, deu a Teseu um novelo de fio de ouro explicando-lhe para desenrolá-lo ao entrar no labirinto. Desta maneira, após ter matado o monstro, ele poderia encontrar facilmente o caminho de volta e não se perderia como muitos haviam feito antes dele. O terrível Minotauro devorava a cada ano sete rapazes e sete moças aplacando desta feita sua ira, mas acabou sendo derrotado pelo esperto Teseu que cegou o monstro atirando areia em seus olhos e depois o golpeou mortalmente. Teseu ainda cortou um punhado dos cabelos do monstro e retomou o caminho de volta, seguindo o fio de ouro que Ariadne lhe havia dado. Ao chegar ao palácio entregou o cabelo ao rei que perdoou Atenas pela dívida e também entregou – lhe Ariadne que, apaixonada, seguiu o herói até uma ilha onde foi, por este, posteriormente abandonada.

Marraccini.

O labirinto atravessa os tempos como um desafio à imaginação e ao pensamento humano. Sua imagem arquitetônica nos leva à mitologia grega, ao labirinto de Creta, construído por Dédalo, para encerrar o Minotauro. Significados diversos são atribuídos à experiência do labirinto: a diferença entre o olhar de fora, do arquiteto, com seu trabalho de construção, e aquele do viajante sem mapa. E, entre os viajantes, aquele que se sente perdido, o curioso que explora, o que tem o labirinto como casa, como prisão, como castigo, como algo a ser superado ou como tudo que está escondido.

Labirintos, como todos sabem, não têm saída, a menos que conheçamos as suas encruzilhadas e tenhamos o fio que nos conduza por seus trajetos. Vem daí a noção do labirinto como uma construção tortuosa que se destina a desorientar as pessoas. "Um labirinto é uma casa edificada para confundir os homens; sua arquitetura, pródiga em simetrias, está subordinada a esse fim" (Borges, 1998, v. 1: 598). Mas se o labirinto é lugar do perder-se, é também lugar próprio de exploração e de investigação.

Esse trabalho tem por objetivo investigar as representações culturais de teatro na educação. O campo da pesquisa é o universo das escolas de arte e teatro para crianças. A partir de observações e entrevistas, procurei mapear um pouco daquilo que se diz e que se afirma sobre a relação entre o teatro e a Educação, procurando problematizar os diversos significados, valores, crenças ou idéias que aí aparecem. Pensei o labirinto como uma metáfora do processo de investigação. Explorar as bifurcações e os caminhos tortuosos dessa metáfora torna-se uma inspiração para uma investigação e criação, simultaneamente.

Há diferentes maneiras de percorrer um labirinto: buscando o centro, um objetivo pré-determinado, ou explorando o espaço em busca de novas descobertas; como experiência infinita ou com retorno; procurando conhecer cada ponto ou se perdendo e se entregando ao imprevisível. Ao usar a metáfora do labirinto para introduzir esse estudo, tenho como objetivo não o de desvendar os segredos daquilo que se pensa e que se diz sobre teatro, mas sim percorrer os trajetos, marcar as encruzilhadas e confluências daquilo que, através da linguagem, é continuamente produzido e repetidamente afirmado sobre o lugar do teatro na educação. Tendo como fio condutor a perspectiva teórica dos Estudos Culturais, procurei orientar a minha reflexão no sentido de efetuar análises sem que me perdesse nas críticas estabelecidas *a priori*, mapeando as suas possibilidades e limitações.

No primeiro capítulo, intitulado “**Antes de chegar ao labirinto**” abordo minha trajetória até chegar ao assunto e ao problema de pesquisa, apresentando-me enquanto pesquisadora. Discuto, de modo breve, algumas situações do cotidiano de uma professora de teatro no contexto da educação e minha decisão por enveredar-me pelos caminhos implicados nessa pesquisa.

No segundo capítulo, “**Os fios que conduziram meu caminho: textura teórica**” apresento o campo conceitual do qual me sirvo como caixa de ferramentas para essa pesquisa. Apresento brevemente os Estudos Culturais no cenário das pesquisas em Educação. Delimito os conceitos de cultura, linguagem, discurso, representação, poder, hegemonia e articulação, a partir da perspectiva pós-estruturalista.

No terceiro capítulo, “**Desenrolado o Fio de Ariadne: a construção da pesquisa**”, busco delinear o problema central da pesquisa e as questões que irão norteá-la. Apresento a abordagem metodológica utilizada, a partir da realização de entrevistas do tipo semi-estruturada, bem como os procedimentos adotados na coleta e dados. Apresento também os sujeitos de pesquisa e os locais da investigação.

No quarto capítulo, intitulado “**Analisando as várias faces deste labirinto**”, efetuo as análises das principais representações culturais destacadas a partir das falas dos sujeitos entrevistados, procurando relacionar essas falas com questões já levantadas por outros autores em diversas pesquisas e discussões teóricas.

Por fim, no último capítulo, intitulado “**O fim deste labirinto**”, realizo um apanhado das principais representações culturais analisadas e das suas implicações em educação, encerrando minhas reflexões.

1. ANTES DE CHEGAR AO LABIRINTO



Assim como cada criança tem que reinventar o conhecimento para torná-lo seu, cada professor precisará construir a sua maneira de trabalhar. (KAMII; DEVRIES, 1991 *Apud* SANTOS, 2000, p.183).

Porque estudar sobre representações de teatro na educação de crianças? Qual a relevância de um estudo como esse para o teatro? E para a educação? Porque a escolha de trabalhar com o conceito de representação cultural¹? Nesse capítulo, conto um pouco da minha trajetória como professora de teatro e procuro apontar os caminhos que trilhei até chegar ao problema de pesquisa, minhas implicações com o tema e alguns dos suportes teóricos encontrados em estudos similares, que se farão presentes ao longo da pesquisa.

Atuo como professora de teatro desde o ano de 1998, um ano após ter concluído o módulo de formação de atores no TEPA (teatro escola de Porto Alegre). Desde então, dou aulas de teatro para crianças². Trabalhar com os pequenos representa para mim uma paixão. Gosto muito desta faixa etária.

Iniciei meu percurso na área da educação com um convite do professor Paulo Mauro da Silva³ – responsável no ano de 1998 pelo TIPIE (teatro infantil permanente do instituto de educação, criado pela professora Olga Reverbel⁴ em 1956) - para ministrar oficinas de teatro para alunos da educação infantil e da 4º série de ensino fundamental. Para situar os leitores a respeito da importância do TIPIE no final da década de 50, utilizo-me das palavras de Ferreira:

O TIPIE, coordenado pela professora Olga Reverbel no Instituto de Educação Gal. Flores da Cunha, estréia em 1956, após várias semanas de trabalhos com 36 alunas do Curso Normal, *A Chave Perdida*, de sua autoria, com cenografia do artista plástico Glauco Menezes. A partir daí, constrói uma sólida história teatral, sendo um ponto de referência do teatro para crianças no Brasil, encenando textos de alunas do Instituto, promovendo oficinas de formação, concursos de dramaturgia e encenando alguns dos mais importantes textos de Maria Clara Machado. Todas as quartas-feiras, durante anos, o TIPIE oferecia apresentações de seus espetáculos infantis ao público mirim. Muitas das pessoas envolvidas com a produção teatral no RS nos dias de hoje têm o TIPIE como lembrança de suas primeiras experiências teatrais, quer como alunos, quer como espectadores. (in somos notícia, 2010, p. 1).⁵

¹ Por representação cultural, entende-se aqui, a abordagem feita pelos estudos culturais.

Posteriormente, citarei autores que trabalham com esse conceito e que se farão presentes ao longo da pesquisa.

² Por crianças, entende-se nesta pesquisa, aquilo que consta no estatuto da criança e do adolescente “considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]”. (lei 8.069. Art. 2º).

³ Paulo Mauro da Silva é bacharel em direção e interpretação teatral e licenciado em artes cênicas pelo Departamento de Arte Dramática da UFRGS, e mestre em educação pela UFRGS.

⁴ Olga Garcia Reverbel (São Borja RS 1917 - Santa Maria RS 2008). Teórica, autora e professora. Pioneira nos estudos e práticas das relações entre teatro e educação no Brasil e autora de diversas publicações sobre tema, Olga é considerada nacionalmente uma das precursoras do movimento conhecido como Teatro e Educação, alinhado às questões da cena e da educação contemporâneas, presentes nos debates sobre ensino de teatro. (http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=personalidades_biografia&c_d_verbete=8961)

⁵ file:///E:/teatro_rs.html

Trabalhei no TIPIE por três anos e as oficinas de teatro realizadas por mim nesta instituição possibilitaram-me um reencontro com o lugar onde experimentei fazer teatro pela primeira vez. Estudei no Instituto de Educação General Flores da Cunha de 1993 a 1996 e durante os três últimos anos atuei como atriz no grupo de teatro do IE, também dirigido por Paulo Mauro da Silva, participando inclusive no ano de 1996 do festival de teatro estudantil, promovido pela Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul, durante o mandato do prefeito Tarso Genro, no ano de 1996.

Trabalhar no TIPIE propiciou-me, um primeiro contato com a experiência de ser professora de teatro, vivendo os erros e acertos de quem está começando uma profissão. Depois de atuar lá, trabalhei em varias instituições culturais e educacionais de Porto Alegre, sempre ministrando aulas de teatro para crianças.

Em 2003 ingressei na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), para cursar Pedagogia da Arte – Teatro, posteriormente a denominação do curso mudou para Graduação em Teatro – Licenciatura, sendo esta a titulação que consta em meu diploma de graduação. Em 2005 iniciei um estágio orientando o trabalho de meninos e meninas no ateliê de atividades múltiplas do Centro de Desenvolvimento da Expressão (CDE) – instituição vinculada à secretária da cultura do Estado do Rio Grande do Sul, que atende aproximadamente 130 crianças por ano entre 04 e 16 anos – local em que trabalho até hoje.

O CDE foi inaugurado em 12 abril de 1961, seguindo o modelo pedagógico da Escolinha de Arte do Brasil, criada por Augusto Rodrigues (1913- 1993) educador, pintor, desenhista, gravador, ilustrador, caricaturista, fotógrafo, poeta, nascido em Recife⁶. As escolinhas de artes buscavam a valorização da educação através da arte com o objetivo de formar um ser humano mais sensível e crítico de si mesmo. Desde 1982 a sede do CDE, em Porto Alegre, situa-se na AV. Ipiranga e sua proposta pedagógica consiste na livre expressão criadora, no qual a criança experimenta por 2h, duas vezes por semana as atividades propostas no ateliê de atividades múltiplas: desenho, pintura, modelagem em argila, teatro, etc.

Como no CDE a proposta pedagógica prioriza o trabalho com as artes visuais, tive a oportunidade de tomar contato com o desenho, a pintura, e a modelagem em argila, feitos por

6

(http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=1195&cd_item=1&cd_idioma=28555).

crianças, de uma forma nunca experimentada por mim anteriormente. Minha função como estagiária, nesta instituição, era auxiliar o trabalho de outra professora no ateliê, na primeira parte da aula e, somente num segundo momento trabalhar com teatro. Lembro-me que no período de estágio trabalhei com várias turmas e faixas etárias diferentes.

Depois de formada, no entanto, passei a atuar como professora, contratada pela associação dos amigos do CDE, trabalhando sempre nos mesmos ateliês: M1 e M2, que correspondem respectivamente às manhãs de segundas e quartas e terças e quintas das 9h às 11h, com crianças entre 05 e 07 anos. A experiência de estar lidando de forma tão próxima com os elementos trabalhados no CDE, que correspondem às artes visuais, trouxeram-me o desejo de estudar as possibilidades de intersecção do teatro com esta forma de arte e, atualmente pesquiso as possibilidades de integração do teatro às artes visuais e à literatura infanto-juvenil, dentro de um projeto que intitulei de *Atelier de criação*⁷ - uma oficina permanente de teatro com elementos das artes visuais e da literatura infanto-juvenil para crianças e pré-adolescentes.

Lidar com esta hibridização - artes visuais e teatro - e pensar nas possibilidades de desdobramento do teatro com elementos de outras artes, a partir do meu trabalho no Atelier de Criação, me fazem supor que o teatro na educação é capaz de ocupar lugares diferentes daqueles que comumente se espera. Refiro-me aqui, aos diversos comentários - feitos por alunos, por pais e por professores de outras áreas do conhecimento a respeito do teatro - que ouço nestes anos em que trabalho como professora, na espera de aulas que contemplem a construção de cenas com uso de “fantasias” (nome dado pelo senso comum para o que no teatro chamamos de figurino), ou a montagem de “teatrinhos” (nome comumente utilizado pelas pessoas para referir-se ao teatro para crianças, o qual considero pejorativo).

Por isso, ao refletir sobre um possível tema de pesquisa, pensei nas inúmeras inquietações que surgem de meu convívio diário com pais, professores de outras áreas do conhecimento e de minha prática como professora de teatro.

Atualmente me pergunto frequentemente: qual será o lugar que o teatro, e a arte, de forma mais abrangente, ocupa na vida das pessoas? Lembro-me que, poucas semanas antes do início desta pesquisa, perguntei para meus alunos, em uma de nossas aulas no CDE: teatro é arte? E a resposta foi unânime, - não! Intrigada, perguntei novamente: Se teatro não é arte, o que é arte?

⁷ O Atelier de criação é um projeto idealizado por mim e surgiu em 2008, a partir de uma experiência de trabalho integrando o teatro às artes visuais e a literatura infanto-juvenil no Centro de Artes Integradas Naira Nawroski, durante os anos de 2008 e 2009, com crianças entre 9 e 11anos.

Lembro-me especificamente de duas respostas. A primeira: - “Arte é pintar, desenhar, recortar”. A segunda: - “Arte são coisas bonitas”. No dia seguinte, uma nova turma. As mesmas perguntas e respostas muito semelhantes. A partir de então, decidi que minha pesquisa versaria sobre a representação cultural de teatro, no desejo de investigar profundamente as concepções de teatro que circulam, hoje, em nossa cultura. Decidi também que meus focos de análise seriam as crianças (alunas de teatro) e (seus) pais.

Nestes 12 anos em que trabalho como professora percebo diferentes representações culturais de teatro entendidas e por consequência praticadas por mim durante minha atividade profissional. Por isso interessa-me compreender também, o que os pais pensam sobre a prática teatral de seus filhos na infância e o que as crianças – que praticam regularmente essa atividade – pensam sobre o teatro. Quero apurar nesta pesquisa, quais são as articulações entre os enunciados de verdade produzidos por teóricos do teatro e aquelas enunciações exercidas no senso comum, no que diz respeito a noções e concepções sobre o teatro. Não tenho a intenção de, com isso, buscar uma resposta pronta e definida sobre o que é teatro, mas sim investigar quais são as representações culturais de teatro e educação que circulam entre os sujeitos da pesquisa, identificando conflitos e afinidades entre elas, discutindo-as e problematizando-as.

Dentre tantas perspectivas possíveis para abordar o teatro na educação de crianças, escolho nesta pesquisa trabalhar com o conceito de representação cultural advindo dos Estudos Culturais – posteriormente, falarei mais sobre os Estudos Culturais- por acreditar que o sujeito é constituído através de práticas sociais de sua cultura. O termo representação é aqui entendido como um modo de construção de significados na cultura. Processo esse que se dá pela linguagem e implica, necessariamente, relações de poder. “Representação, nessa perspectiva, envolve as práticas de significação e os sistemas simbólicos através dos quais estes significados – que nos permitem entender nossas experiências e aquilo que nós somos – são construídos” (MEYER, 1998, p. 13).

2. OS FIOS QUE CONDUZIRAM MEU CAMINHO: Textura Teórica



Nesse capítulo, abordarei o referencial teórico no qual se fundamenta esse trabalho, que situo no campo teórico dos Estudos Culturais em Educação.

Os Estudos Culturais são um campo de investigação de caráter interdisciplinar que tem por objetivo contribuir para a produção de discussões e reflexões teóricas sobre o amplo domínio da cultura humana. O termo foi criado por Richard Hoggart em 1964 quando fundou, nesse mesmo ano, o chamado Centro de Estudos Culturais contemporâneos ou CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies) em Birmingham, na Inglaterra. Nos anos 80 e 90, os Estudos Culturais passaram a ocupar na esfera acadêmica internacional, mas, sobretudo, nos Estados Unidos, um amplo espaço das discussões teóricas, traçando as diretrizes de estudos em diversas disciplinas, sendo acatadas por muitos como um campo profícuo de investigação, muito embora tenham sido, igualmente, rejeitados por outros tantos.

No livro *Estudos culturais para todos*, Ziauddin Sardar (2005), lista dentre algumas das características dos estudos culturais as seguintes:

- Os estudos culturais têm o objetivo de compreender a cultura em toda sua complexidade e analisam o contexto político e social, que é o lugar onde se manifesta a cultura.
- Examinam seus objetos de pesquisa em termos de práticas culturais e suas relações com o poder.
- Comprometem-se com uma avaliação política da sociedade moderna e com uma linha de análise crítica dos seus objetos de estudo.

Existe hoje em dia uma diversidade de abordagens possíveis dentro desse campo. Existem até mesmo diferenças entre os Estudos Culturais produzidos em países do hemisfério norte (como Inglaterra ou Estados Unidos) e os Estudos Culturais latino-americanos. Em todos esses estudos, no entanto, a preocupação básica reside em investigar as formas de produção, criação e circulação de significados culturais que constituem as práticas sociais no mundo contemporâneo. A premissa básica é a de que a criação desses significados culturais revela o papel representado pelo poder na regulação das atividades quotidianas dos indivíduos. Basicamente, portanto, os Estudos Culturais estão preocupados em analisar e problematizar as relações de poder implícitas em toda forma de produção cultural.

Nesse trabalho, utilizo particularmente autores da chamada vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais (HALL, 1997b; SILVA, 1999), tal como tem sido utilizado esse campo teórico no Brasil em pesquisas da área da Educação (FERREIRA, 2005; ANDREOLI, 2010).

Como observa Silva (1999), nessa perspectiva, a cultura não é concebida apenas como acumulação de saberes ou como processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura é estudada e compreendida tendo-se em conta o papel constitutivo que ela assume em todos os aspectos da vida social. Essa centralidade da cultura - ressaltada, entre outros pensadores, por Stuart Hall (1997b)– tem uma dimensão epistemológica, que vem sendo denominada “virada cultural”, referindo-se a esse poder instituidor de que são dotados os discursos circulantes no circuito da cultura.

A cultura é feita, nessa perspectiva, de formas de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível. Ela está centralmente envolvida na produção de formas de inteligibilidade. A cultura diz respeito sobretudo à produção de sentido. (SILVA, 1999, p.17)

Essa noção de que a cultura implica em práticas de produção de sentido, ou de significação, está, para esses autores, estreitamente ligada à noção pós-estruturalista de linguagem. E mais particularmente ao conceito de discurso de Michel Foucault.

Como observa Andreoli (2010), a linguagem, dentro da perspectiva pós-estruturalista, não é um simples instrumento de comunicação ou de transmissão de informação. Ela tem uma importância muito grande no processo de construção, regulação e classificação de significados. Ela constrói as formas como as pessoas compreendem a si mesmas e aos outros e as formas como interpretam o mundo. Em outras palavras, a linguagem é compreendida como uma instância que faz as coisas acontecerem, que produz efeitos de verdade sobre as pessoas.

O conceito de discurso de Michel Foucault é um exemplo de uma concepção pós-estruturalista de linguagem (PETERS, 2000), onde é ressaltado o seu caráter produtivo e não somente comunicativo. Na concepção desse autor, o discurso não deve ser visto como um conjunto particular de signos, mas “como práticas que sistematicamente formam os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1986, p.56). Isso significa que o discurso é uma forma de produzir um tipo particular de verdade, em qualquer domínio, fornecendo linguagens para se poder falar sobre as coisas.

A partir da noção de discurso de Michel Foucault, Stuart Hall define assim a cultura como “a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997b, p.12). Dentre esses sistemas de classificação que o discurso fornece sobre seus objetos estaria a representação cultural. A noção de “representação” aqui difere obviamente daquela utilizada em filosofia (por exemplo, a noção de filosofia da representação), ou do conceito de representação social, utilizado, por exemplo, em Psicologia (SILVA, 2000). A noção de representação cultural refere-se, ao invés disso, a uma das instâncias da produção discursiva de significados através da linguagem.

Como observa Silva (1999, p.41) “o conceito de representação tal como utilizado na análise cultural está estreitamente ligado às investigações de Michel Foucault, particularmente à sua formulação do conceito de discurso.” Ou, como observa ainda Fischer (2003), “o conceito de discurso inclui o conceito de representação”, à medida que os enunciados de um discurso são tecidos por representações sobre um determinado objeto desse discurso. Sendo assim, o discurso é um conceito mais abrangente, mas ao se identificar representações culturais, está-se identificando um dos elementos que compõem os discursos.

Para os Estudos Culturais, a representação cultural é, em síntese, a produção de significados através da linguagem (HALL, 1997a). O autor refere-se aqui às práticas culturais de produção de significados, aos modos pelos quais determinados grupos aprendem a conferir significados aos objetos, pessoas e acontecimentos. A representação cultural está relacionada à construção de valores, à cristalização de conceitos e preconceitos, à formação do senso comum, à constituição de identidades sociais, etc. Ela implica em modos de se utilizar signos referentes a objetos, a pessoas, a sentimentos, a fantasias, a sonhos e a desejos. (FISCHER, 2003).

Como observa Silva (1999), esse entendimento da cultura como prática de significação implica em concebê-la também como relacional e social. Produzir significados implica em produzir efeitos de sentidos na relação com outros indivíduos e/ou grupos sociais. E isso implica sempre em relações de poder:

As relações sociais no interior das quais se realizam as práticas de significação não são simplesmente relações sociais; elas são mais do que isso: são relações sociais de poder. Os diferentes grupos sociais não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção cultural, aqui entendido como processo de produção de sentido. Há um vínculo estreito e inseparável entre significado e relações de poder (...) as relações de poder são elas próprias, ao menos em parte, o resultado de práticas de significação. (SILVA, 1999, p.23)

Aqui, vale ressaltar que a noção de poder utilizada é também a de Foucault, concebido como uma “multiplicidade de correlações de forças” (FOUCAULT, 1988, p.88), que se configura através de “relações desiguais e móveis” (*ibid*, p.89). O poder não é uma coisa, um objeto, ou uma posição que uma pessoa ou grupo possam possuir. O poder só existe em relação. Ele está em todos os lugares e deles emana, não podendo ter sua origem localizada em nenhum ponto específico. O poder é concebido como uma estratégia que se encontra difundida em outras relações sociais (DELEUZE, 1995, p.36)

As relações de poder podem atuar não só proibitivamente com relação à vida dos indivíduos, mas também produtivamente. Por produtivamente, deve-se entender aqui que o poder é um elemento inerente e constitutivo de toda cultura e das relações sociais. Na concepção foucaultiana, não é possível conceber uma sociedade sem relações de poder. Poder e saber, para Foucault, por exemplo, produzem conhecimento e discurso sobre o objeto ao qual se aplicam. As relações de poder, portanto, não são estranhas ou externas ao processo de significação (SILVA, 1999).

Conceber as práticas culturais como relações de poder implica em ver o campo da produção de significados e de sentidos como um campo conflitivo. Portanto, para os Estudos Culturais, a cultura é vista não apenas como o conjunto de sentidos e significados partilhados tranquilamente por uma comunidade, mas como um campo de luta, como um local de disputa por imposição de sentidos (CANCLINI, 2005).

Assim, as práticas de significação de uma cultura (discursos, representações culturais, etc.) implicam, necessariamente, sempre em relações de poder. Elas inventam sentidos que circulam e operam nas chamadas arenas culturais onde o significado é negociado e hierarquias de valores são estabelecidas. Há, por isso, os chamados regimes hegemônicos de representação cultural, os “sistemas de significação cuja pretensão consiste em expressar o humano em sua totalidade” (SILVA, 1999, p.33).

Na concepção dos Estudos Culturais, a hegemonia é o “processo de criar e manter consenso ou de coordenar interesses” (SLACK, 1996, p.114). A hegemonia de uma representação cultural sobre outras ocorre na medida em que consegue forjar, ao nível do sentido ou da significação, a ilusão de uma uniformidade, de um modelo de representação único, universal, sobre qualquer coisa. Isso ocorre dentro de qualquer conjunto de crenças, idéias ou práticas. Tal

uniformidade forjada ocorre através da articulação entre as múltiplas, diversas e diferentes concepções de mundo de forma que seja eliminado o seu potencial antagonismo.

Para os Estudos Culturais, a articulação é um conceito importante que permite entender a hegemonia não como uma forma unilateral de dominação, mas como uma relação entre níveis macro e micro, entre contextos globais e locais e entre interesses hegemônicos e contra-hegemônicos. A articulação, assim, está relacionada com a compreensão das dinâmicas e movimentos de embates sociais, dos discursos hegemônicos e de como penetram ou não nos diferentes formatos de senso comum. (SLACK, 1996).

Por causa disso, as representações culturais são estudadas, identificadas e analisadas em sua articulação com outras representações culturais. Assim, as concepções do senso comum (que aqui são tomadas como cristalizações de discursos e representações hegemônicos), os enunciados da mídia, os discursos científicos, religiosos, todos esses elementos são considerados como inter-relacionados, ou seja, articulados.

3. DESENROLANDO O FIO DE ARIADNE: a construção da pesquisa



Se as verdades são coisas deste mundo, se elas são sempre provisórias e problemáticas, precisam ser constantemente inquiridas, submetidas a uma dúvida sistemática. O que é preciso por em questão são os regimes de verdade estabelecidos, os raciocínios amplamente aceitos, os modos de falar corriqueiros, tornando a linguagem um alvo de problematizações. (BUJES, 2000 *Apud* Santos, 2004, p.9).

3. 1. O PROBLEMA CENTRAL DA PESQUISA E AS QUESTÕES QUE IRÃO NORTEÁ-LA

Com base na importância de se realizar uma pesquisa que vise problematizar questões referentes ao teatro na educação, e por considerar de grande relevância discutir como o teatro e a arte de forma mais abrangente são representados pelas pessoas em nossa cultura, busquei delinear o problema central desta investigação que se apresenta com a formulação da seguinte pergunta: como o teatro é visto e entendido por alunos que praticam essa atividade e por pais que decidiram matricular seus filhos em aulas de teatro?

Ao pesquisar as representações de teatro que circulam entre os sujeitos de pesquisa, desejo investigar:

- As representações que se repetem no universo pesquisado, e as possíveis relações entre os hábitos sociais - idas ao teatro e cinema - dos sujeitos de pesquisa com as representações de teatro entendidas por eles.
- De que modo as posições de poder que o fazer teatral ocupa em determinados locais podem ou não interferir no modo de representá-lo Ou seja, quais as representações de teatro que circulam no CDE e na Casa de Teatro⁸?
- No caso, do CDE, desejo investigar se os pais sabem que os filhos têm aulas de teatro e de que modo isso interferiu na escolha dos mesmos por essa atividade.
- Desejo compreender de que modo as representações de teatro que irão aparecer entre os entrevistados apresenta características próprias do fazer teatral, neste caso, distinta de outras formas de arte.
- E principalmente desejo compreender o que move pais e filhos a procurarem aulas de teatro.

Para os Estudos Culturais: “[...] todas as práticas sociais são consideradas como culturais (HALL, 1997). Assim, todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e a práticas sociais e históricas, [...]” (NELSON, 2009, P.26). A partir de um olhar que entende a cultura sob a perspectiva dos Estudos Culturais, desdobre meu desejo de

⁸ O CDE e a Casa de Teatro constituem o meu *lôcus* de análise. Posteriormente falarei o porquê da escolha destes locais para a realização da pesquisa.

investigação com a formulação das seguintes questões que irão nortear toda a investigação:

- As representações de teatro de crianças e pais que possuem proximidade com esta atividade apresentam-se de que maneira em nossa atual sociedade contemporânea?

- É possível observar entre elas, a existência de representações hegemônicas ⁹? Quais?

- A que lógicas de poder elas relacionam-se?

- Que articulações ¹⁰ elas possuem com o que move pais e / ou filhos a procurarem aulas de teatro?

- Que articulações elas apresentam com representações de teatro encontrados nos PCN(s) de teatro e na lei que infere a obrigatoriedade do ensino das artes como disciplina do conhecimento?

Segundo Larrosa (2003 *apud* SANTOS, 2004, p.11) “as perguntas são a saúde do estudo, o vigor do estudo, a obstinação do estudo, a potência do estudo. E também seu não poder, sua debilidade, sua importância. Mantendo-se na impotência das perguntas, o estudo não aspira ao poder das respostas.” Deste modo, é importante dizer, que não procuro, com essa pesquisa, chegar a um ponto final, onde as respostas poderiam ser simplesmente respondidas. O que quero, é problematizar e questionar possíveis verdades arraigadas em nossa sociedade.

3.2 AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Durante o processo construtivo desta pesquisa, na intenção de contemplar as multiplicidades de aspectos que a cercam, utilizei-me de princípios referentes à metodologia da pesquisa qualitativa:

A pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados, e é considerada pesquisa *hard*. O protótipo mais conhecido é a pesquisa de levantamento de opinião. Em contraste, a pesquisa qualitativa evita números, lida com

⁹ Por representações hegemônicas, entendo, neste trabalho de pesquisa, aquelas que socialmente são legitimadas e que se sobrepõem a outras, tidas como menos “verdadeiros” e “científicos”.

¹² “Para os estudos culturais, a articulação é um conceito importante que permite entender a hegemonia não como uma forma unilateral de dominação, mas como uma relação entre níveis macro e micro, entre contextos globais e locais, e entre interesses hegemônicos e contra-hegemônicos. A articulação, assim, está relacionada com a compreensão das dinâmicas e movimentos de embates sociais, dos discursos hegemônicos e de como penetram ou não nos diferentes formatos do senso comum”. (ANDREOLI, 2010, p. 28).

interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft*. O protótipo mais conhecido é, provavelmente, a entrevista em profundidade. (ALLUM; BAUER; GASKELL, 2008, P.22).

Conforme Denzin e Lincoln (2006, P.20): “a pesquisa qualitativa não pertence a uma única disciplina, ela é empregada em muitas disciplinas distintas”. Para tanto, utilizei durante a realização deste trabalho, a abordagem da pesquisa qualitativa, a partir da ótica dos Estudos Culturais. “[...] os Estudos Culturais constituem-se em um campo interdisciplinar e polimorfo, que em articulação com a Educação, tem permitido o uso de uma gama variada de metodologias qualitativas, muitas vezes oriundas de diferentes disciplinas e teorias acadêmicas [...]” (WORTMANN, 2005 *apud* ANDREOLI, 2010, p. 21).

Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p.9) afirmam que as análises feitas a partir do referencial dos Estudos Culturais “se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular”, sendo que o mesmo ocorre com a metodologia, pois “a escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas e as questões dependem do seu contexto” (TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 9 *apud* SANTOS, 2004, P. 13). No mesmo sentido, Costa (2002 a, p. 15-16) afirma: “não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder”. (COSTA, 2002 a, p. 15 – 16 *apud* SANTOS, 2004, p. 13). Segundo esses autores:

[...] os Estudos Culturais não têm qualquer garantia sobre quais são as questões importantes a serem feitas em dados contextos nem como respondê-las; portanto, nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança, embora nenhuma possa tampouco ser eliminada antecipadamente. A análise textual, a semiótica, a desconstrução, a etnografia, entrevistas, a análise fonêmica, a psicanálise, a rizomática, a análise do conteúdo, o *survey* – todas podem fornecer importantes *insights* e conhecimentos [...]. (NELSON, TREICHELER e GROSSBERG, 2009, p. 10).

No mesmo sentido, Costa (2002 a, p. 15-16) afirma: “não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder”. (COSTA, 2002 a, p. 15 – 16 *apud* SANTOS, 2004, p. 13).

Ao refletir sobre as possíveis metodologias adotadas nos Estudos Culturais durante a

coleta de dados, optei por utilizar como recurso principal, durante a coleta de informações, a realização de entrevistas do tipo semi-estruturada. Como observa Duarte (2002, p.141) “de um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas.” Sobre a técnica desse tipo de entrevista, a autora aponta: “a entrevista semi-estruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos.” (DUARTE, 2002, p. 147). Segundo George Gaskell (2002), essa técnica tem por objetivo “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.” (GASKELL, 2002, p. 65).

3.3 DEFININDO OS SUJEITOS E O LOCAL DA INVESTIGAÇÃO

3.3.1 OS SUJEITOS

De acordo com Duarte:

A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser inteiramente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado. (2002, p.141).

Como minhas inquietações, apresentadas no primeiro capítulo, referem-se ao âmbito do teatro na educação e devido ao meu trabalho de professora sempre ter sido com crianças, decidi que elas e os pais responsáveis pelo início da atividade teatral de seus filhos seriam os meus sujeitos de análise. Assim, optei por realizar as entrevistas com alunos de dois locais onde são oferecidas aulas regulares de Teatro e com os pais desses alunos.

3.3.2 O LOCAL

Na medida em que essa pesquisa busca investigar a representação cultural de teatro na educação de crianças, o primeiro critério de escolha do local de pesquisa indica que se trate de uma instituição que trabalhe com o ensino de teatro, específico para crianças.

É de fundamental importância, nesse trabalho, que a situação econômica e sócio-cultural das crianças não seja um fator que impeça às famílias de incluírem “idas ao teatro” em suas atividades de lazer. Contudo, a mesma não se limita a pesquisar apenas crianças que já tenham ido ao teatro. Interessa-me sim, saber se tendo condições de ir, elas já foram. Assim, o fato da instituição abrigar um universo de crianças pertencentes à classe média (cuja situação econômica e sócio-cultural possibilita condições mínimas de saúde e educação básicas), também foi um critério na escolha do campo de pesquisa, tal e qual pesquisa feita por Santos (2000).

A possibilidade de verificar se há diferença na forma de representar culturalmente o teatro, em instituições nas quais essa atividade ocupa diferentes posições de poder, fez-me optar por duas instituições: O CDE – escolinha de arte, cujo teatro está inserido no currículo como atividade extra - e a Casa de Teatro¹¹ de Porto Alegre – espaço destinado especificamente ao ensino de teatro, cujo mesmo ocupa lugar prioritário.

A possibilidade de acesso aos pais - no caso do CDE - e a disposição em acolher à pesquisa, demonstrada pelos responsáveis de ambas as instituições também foram critérios importantes na escolha dos locais de pesquisa.

3.4 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA COLETA DE DADOS ¹²

Antes de realizar das entrevistas propriamente ditas, armei-me de algumas estratégias para ir me aproximando do campo de pesquisa. Assim, no sentido de uma aproximação inicial, também fizeram parte da pesquisa a observação de aulas e os registros obtidos em anotações de meu diário de trabalho. Essa experiência e esse material me ajudaram a complementar a posterior análise dos dados obtidos nas entrevistas. Utilizei também alguns desenhos dos meus alunos do

¹¹ A Casa de Teatro de Porto Alegre criada pelos atores Zé Adão Barbosa e Jeffie Lopes é um espaço multicultural, aberto a diversas manifestações artísticas.

¹² No anexo deste trabalho consta o plano de ação onde descrevo mais claramente meus passos durante a coleta de dados.

CDE, que me apoiaram durante a realização das entrevistas com os mesmos. Segundo Pillar (1996a) “entende-se por desenho o trabalho gráfico da criança que não é resultado de cópia, mas da construção e da interação do objeto pelo sujeito” (PILLAR, 1996a *apud* FERREIRA, 2005, p.135).

Ao escolher o desenho como um complemento às entrevistas durante a coleta de dados parte do princípio de que “o olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc” e, portanto, penso que nos desenhos das crianças, em seus registros gráficos, “o que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo.” (PILLAR, 1996 *apud* FERREIRA, 2005, p. 135).

A coleta de dados se realizou ao longo de dois meses¹³, nos quais trabalhei realizando observações e entrevistas nas duas instituições. As entrevistas foram realizadas no período posterior ou anterior às aulas de teatro com as crianças, tanto no CDE como na Casa de Teatro e com os pais as entrevistas eram agendadas.

Ao optar pela realização da entrevista do tipo semi-estruturada para realização da coleta de dados desta pesquisa, elaborei um roteiro¹⁴ contendo questões que me permitam estabelecer uma conversa tanto com as crianças como com seus pais. Dauster (1999) ao se referir sobre a entrevista no trabalho de pesquisa diz:

[...] esse tipo de trabalho de campo tem como objetivo compreender as redes de significado a partir do ponto de vista do ‘outro’, operando com a lógica e não apenas com a sistematização de suas categorias e não deve ser interrompido enquanto essa lógica não puder ser minimamente, compreendida. (DAUSTER, 1999 *apud* DUARTE, 2002, p. 145).

A partir das entrevistas, procurei mapear os sentidos e os significados que os sujeitos entrevistados atribuem à arte, ao teatro e ao papel da arte e do teatro na educação. Tais concepções foram tomadas aqui como representações em torno do objeto de discurso teatro ou do objeto de discurso arte, no que diz respeito aos seus entrelaçamentos com educação. Assumi, portanto, que existe em nossa cultura uma produção discursiva circulando em torno desses

¹³ No entanto, mesmo no período anterior a realização da coleta de dados propriamente dita, estou pedindo as crianças do CDE que façam desenhos sobre o que pensam sobre teatro. Esse processo se dará ao longo da pesquisa e não só nos meses destinados a coleta de dados.

¹⁴ As questões constantes no roteiro da entrevista encontram-se no anexo desta pesquisa.

assuntos. Essa produção discursiva é apropriada pelos indivíduos, e determinam os sentidos e concepções que aparecem em suas falas. Tais indivíduos, portanto, não serão tomados como o ponto de origem de tais concepções. Pois, como afirma Foucault, o sujeito não é aquele de quem parte o discurso, mas antes, o acaso de seu desenrolar (FOUCAULT, 1996).

Dentro dessa concepção, as representações e os discursos se constituem em lugares múltiplos: na família, nas relações pessoais, no trabalho, na escola. Essas relações são todas políticas, uma vez que elas constituem e governam a forma como as pessoas enxergam o mundo. Esses jogos de verdade não se originam em um local determinado, pois “[...] a ausência é o lugar primeiro do discurso [...]” (Foucault, 2001, p. 31). No entanto, eles são produto de vontades de verdade ligadas a certos contextos históricos determinados e específicos, que definem verdades, regras de ação, modos de relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo, etc.

3.5 O PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA E O DESENVOLVIMENTO DAS ENTREVISTAS

Foram feitas ao todo 11 entrevistas. 5 na casa de teatro (3 com crianças e 2 com pais) e 6 no CDE (3 com crianças e 3 com pais). Todos os entrevistados já foram pelo menos uma vez na vida ao teatro, mas somente uma das entrevistadas inclui idas ao teatro como parte de sua rotina familiar. 7 fazem ou já fizeram aulas de teatro, mas nenhuma das crianças entrevistadas tem aulas de teatro dentro do currículo escolar, no entanto todas têm aula de artes visuais.

Dos entrevistados na Casa de Teatro, a maioria é da região metropolitana e vem a Porto Alegre aos sábados especialmente para participar ou trazer os filhos para participar das aulas de teatro. Um dos entrevistados vem do interior e afirmou ter pouco contato com teatro, matriculou o filho nas aulas por intermédio de uma agência de modelos. Percebi, ao contrário do que eu esperava, a maioria dos entrevistados neste espaço são pessoas que se esforçam bastante para participar ou para trazerem os filhos para participar das aulas.

No CDE também me surpreendi, embora a mensalidade seja muito mais acessível que a da Casa de Teatro, os entrevistados são, em sua maioria, pertencentes a uma classe social privilegiada em relação aos entrevistados na Casa de Teatro. Pude constatar isso naturalmente a

partir de suas falas, que expuseram de certa forma um pouco dos hábitos e da rotina dos entrevistados. Percebi, também, que talvez o CDE cultive um certo “quê” de tradicional, algo que passa de geração para geração, que vários alunos são filhos de ex-alunos e noto também o “status” que representa estudar em uma escolinha de arte.

Todos os entrevistados foram muito generosos e bastante disponíveis para participar das entrevistas. Na Casa de Teatro, algumas crianças queriam muito participar. Vi que me confundiram um pouco com “olheiros”, já que são comuns pessoas que trabalham com cinema pedirem indicações de crianças à Casa de Teatro para participar de filmes.

Fiz as entrevistas nos próprios locais de investigação. Não foi o ideal!

Tanto no CDE, como na Casa de Teatro, por serem lugares públicos, tinha muito barulho e pessoas transitando, que não chegaram a inviabilizar, mas atrapalharam em parte a realização das entrevistas. No entanto, devido à urgência, optei por permanecer realizando as entrevistas nestes locais.

A todos os entrevistados foram esclarecidos os princípios da pesquisa e apresentados o termo de consentimento livre e esclarecido¹⁵ e com a intenção de manter fidedigna a garantia de anonimato presente no termo de consentimento, utilizei letras para designar cada um dos participantes.

¹⁵ Anexo D

4. ANALISANDO AS VÁRIAS FACES DESTE LABIRINTO



Os sujeitos entrevistados apresentaram em suas falas uma multiplicidade de concepções em torno do que vem a ser teatro, arte. Elencarei aqui alguns tópicos para que sejam refletidos, analisados e pensados como forma de problematizar os tipos de verdade e as formas de racionalidade que organizam a maneira como as pessoas concebem hoje em dia o teatro na educação. Assim, selecionei as representações que considerei mais significativas no que diz respeito aos desafios e problemas colocados hoje diante do teatro-educador.

4.1. “ARTE” É SINÔNIMO DE ARTES VISUAIS

Quando foi perguntado a ele o que era arte, o aluno An respondeu:

Arte é qualquer desenho. Qualquer desenho que tu fizer é arte.

Da mesma forma, quando os pais dos alunos eram interrogados, frequentemente referiam-se às suas próprias experiências com arte e às vivências dos seus filhos como experiências ligadas ao terreno das artes visuais, como desenho, escultura e outras técnicas. E não raras vezes utilizavam o termo “educação artística” para referir-se especificamente ao trabalho com artes visuais, e não ao teatro ou à dança ou à música.

Embora essa utilização do termo “Arte” como significando apenas o campo das artes visuais parecer uma discussão insignificante, isso evidencia a existência de um jogo de sentidos que envolvem uma relação de hierarquia entre diferentes práticas artísticas no universo escolar. Na verdade, ela não é uma discussão nova entre pesquisadores do contexto da arte-educação. Subtil (2009), por exemplo, afirma que no Brasil formou-se uma tradição muito forte que significa “Arte” como sinônimo de pintura, desenho ou colagem. Assim, é perceptível que exista um determinado contexto cultural a partir do qual e dentro do qual devemos colocar as falas dos entrevistados quando se referem ao campo das artes visuais como sinônimo de arte-educação ou de arte na escola. Como observa Penna (2001), mesmo as orientações didáticas dos atuais PCNs de Arte, apesar de serem orientadas de forma global, são ainda hoje perceptivelmente marcadas pela perspectiva das artes visuais.

Strazzacapa (2009) nos dá uma evidência de como essa hegemonia histórica das artes visuais produz seus efeitos no imaginário social de pais e alunos:

Parece que há um consenso em torno de que, após as aulas de arte, as crianças devam levar para casa o produto do seu trabalho como forma de comprovar que algo de concreto foi realizado. Essa expectativa é alimentada mais pelos pais do que pelas crianças, pois geralmente elas tendem a se satisfazer com o ato de produzir, de criar, não sentindo necessidade de exibir suas obras.

Essa questão é bastante significativa quando pensamos que no caso do teatro ou da dança não existe nada de palpável para “levar para casa”. A produção cênica, em ambas as áreas, ocorre no instante da criação, apenas. É de duração efêmera.

Aqui, é importante evidenciar que na questão da representação cultural de arte na escola, as diferentes modalidades artísticas não apresentam o mesmo status.

Como observa também Penna (2001), uma das razões pelas quais o campo da Educação Artística no Brasil se institui pela hegemonia das Artes Visuais está relacionada ao histórico de lutas políticas empreendidas por essa área:

[...] foram as artes plásticas que, com as propostas da arte-educação, procuraram enfrentar de modo mais direto o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte – historicamente restrito a grupos privilegiados e a poucas escolas especializadas –, colocando-o como parte da formação de toda a clientela escolar e dando-lhe uma função educacional mais ampla, voltada para a formação plena do indivíduo. (PENNA, 2001).

Segundo Concilio (2008), a implantação da Educação Artística nas escolas brasileiras teve como primeiro marco histórico a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, na década de 70. Essa lei inaugurou as primeiras preocupações com a formação do professor desta nova matéria colocada no currículo escolar. Esse documento trazia o conceito de *professor polivalente*, um profissional que deveria assumir o ensino de diferentes modalidades de arte (teatro, artes visuais, dança e música) no ensino escolar.

Tal conceito só foi questionado nos anos 80, com o fim da ditadura militar e o surgimento de associações de arte-educadores. Posteriormente, ocorreu o surgimento das licenciaturas em artes e a luta pela obrigatoriedade do ensino em arte na escola garantida pela redação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, nos anos 90. Mesmo assim, observa o autor, a noção de um professor polivalente parece ter continuado a ter uma forte representação nos contextos escolares.

Aliado a isso, sempre existiu um conjunto de valores que deu ao ensino das artes uma menor relevância se em comparação com outras áreas consagradas como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo. Isso fez com que artes frequentemente fossem relegadas “ao posto de lazer, de descanso ou de enfeite da escola” (CONCILIO, 2008). E assim, “observamos a deformação das aulas de Educação Artística em aulas de artesanato ou desenho geométrico” (CONCILIO, 2008).

Como observa ainda Penna (2001), na realidade escolar brasileira sempre faltaram recursos materiais (espaço físico adequado, materiais pedagógicos) para que fosse efetivamente viabilizado o trabalho nas demais modalidades artísticas. Isso contribuiu para a hegemonia das artes visuais, uma vez que áreas como a música, a dança e o teatro geralmente exigem espaços e/ou instrumentos diferenciados.

4.2. ARTE É UMA QUESTÃO DE TALENTO/DOM

Outra forma de representação muito recorrente nas narrativas produzidas pelas falas dos sujeitos entrevistados é a noção de que para fazer arte é preciso possuir talento ou dom. Para muitas dessas pessoas, a arte está muito ligada a uma capacidade inata que só alguns “gênios” possuem. Muitos dos sujeitos entrevistados, quando indagados acerca de sua experiência pessoal com arte, lamentaram porque não possuem o “dom” para a arte, e que por isso não puderam aprofundar essa vivência ao longo de suas vidas. Essa discursividade em torno da noção de um talento inato que já se manifestaria desde a infância está presente de diferentes formas nas falas de muitos dos pais e mães de crianças e também das próprias crianças entrevistadas.

Nas definições mais básicas de arte e teatro, ao responderem o que entendiam por arte de forma mais ampla e por teatro, esse tipo de concepção aparece claramente. Relaciono abaixo as falas de alguns dos entrevistados:

Teatro é expressão corporal, é diversão, é **talento** (grifo meu) tem gente que faz teatro pra se divertir, tem gente que às vezes faz teatro e tem talento, mas, pra mim, assim **precisa ter talento pra fazer** (grifo meu)... [...] (M1 - aluna)

Eu acho que arte é quando tu tem um **dom** (grifo meu), quando tu tens um **talento pra ti manifestar** (grifo meu) e atingir as pessoas de uma forma visual, altiva, diferenciada das pessoas comuns. Tá, eu acho que o artista é quem consegue extravasar esse seu dom, essa sua habilidade **de atingir os outros com o produto desse talento** (grifo meu). Essa palavra eu já usei várias vezes porque eu acho que isso, eu acho que a arte é o talento do ser humano, da pessoa, mas, passado pra outros, que outros possam apreciar esse talento.[...] O talento nasce com a pessoa [...], ou tem talento ou não tem. (F - mãe de um aluno)

Quando foi perguntado aos sujeitos entrevistados se eles achavam importante haver aulas de teatro como parte do currículo na escola, uma das mães dos alunos deu a seguinte resposta:

Ah, eu acho que sim (que deveria haver teatro no currículo). Eu acho que tinha que ter eu acho que **tem crianças que tem talento pra algumas coisas e outras pra outras** (grifo meu). Assim como tem educação física que na minha humilde opinião educação física não é pra qualquer um, é pra quem tem jeito, pra quem tem jeito pra coisa, né? Assim como em música. Música também não é para qualquer um, tu tem que ter um talento. Então tu tem que ter outra manifestação artística, porque se tu vai desenvolver a habilidade de fazer esportes, a habilidade de tocar um instrumento, então porque não desenvolver também a habilidade artística, né? Então tu vai ter matemática, vai ter português, coisas que vão te acompanhar pra vida inteira. Mas, tem pessoas que tem outros talentos, então desde cedo é interessante estimular. [...] eu acho que a pessoa que não tem talento, que não tem jeito pra coisa acaba não se dedicando. (AL- mãe de aluno)

E a mesma pergunta feita para um dos alunos entrevistados gerou, por sua vez, a seguinte resposta:

Como é que eu... Tipo... **Muito pessoal tem dom**, né (grifo meu). Tipo, vamos dizer, os estilistas, lá, que tem o dom de desenhar. Mas nada existe... nada vem de mão dada. Não tem como tu chegar lá e fazer teatro do nada. Tipo na primeira aula de teatro vou fazer uma peã gigantesca... Como é que eu vou fazer? Como é que eu vou me expressar? Não tenho nenhum treinamento... não tenho nada... Daí não vou conseguir fazer direito. Vou ficar com vergonha.(RE - aluno)

O mesmo tipo de opinião aparece na fala do pai de outro aluno, quando lhe foi perguntado sobre a necessidade de o professor de teatro ter formação acadêmica:

[...] eu acho que depende muito. Que às vezes o ator vem desde quando nasce [...] que só falta lapidar. (R - pai de aluno)

De forma similar, uma das mães dos alunos, quando lhe foi perguntado o que seria preciso para ser ator profissional, respondeu:

[...] tem que ser espontâneo, ter talento (ML- mãe de aluna)

É possível perceber que um dos jogos de verdade mais comuns presentes na cultura contemporânea é a representação do artista como alguém dotado de um talento inato que está presente nele, como uma força ou um poder mágico, desde a sua infância. Em outras palavras, para uma parcela significativa da sociedade, a arte parece ser entendida como uma atividade destinada apenas a alguns raros eleitos, dotados de capacidades especiais. A inclusão, por exemplo, de aulas de teatro na escola seria justificada na medida em que esse tipo de aula serviria para selecionar os talentos natos, aqueles já dotados de um dom natural para a atuação. Assim, o ensino do teatro na escola seria necessário apenas como forma de revelar ou descobrir gênios.

Fazendo um exercício rápido de comparação analógica e imaginando o mesmo tipo de concepção aplicada a outras áreas do conhecimento ensinadas hoje em dia na escola, percebe-se facilmente seu caráter extremamente problemático. Ninguém poderia imaginar uma aula de matemática ou uma aula de português cujos objetivos seriam revelar aqueles raros seres dotados de um talento nato para calcular ou para escrever um bom texto. Ao invés disso, o papel dessas disciplinas na escola presta-se ao desenvolvimento das capacidades básicas de calcular, escrever, etc. em todos os alunos.

A esse respeito Hernández (2000) argumenta que:

[...] Essa mitificação contribui para distorcer o papel da arte na educação. Por meio dessa ideologia, a opinião que emerge, desde os políticos às famílias, é que a educação tenha uma importância marginal para a formação artística das pessoas (HERNÁNDEZ, 2000, p.85-86)

Dessa maneira, o pensamento de que a arte é intrinsecamente relacionada a uma questão de talento inato ou dom colabora para o entendimento de que o ensino de arte seja limitado às características individuais de cada aluno. Essa ênfase na questão do talento inviabiliza os muitos outros fatores interligados que podem determinar a capacidade de cada um para o aprendizado em arte. Entre esses outros fatores estariam, por exemplo, aqueles relacionados às estratégias metodológicas e didáticas capazes de gerar maior ou menor estímulo ou interesse nos alunos pela

prática artística. Além disso, há também as questões ligadas ao contexto social, cultural e político, que criam diferentes níveis ou graus de oportunidades para o acesso a uma formação estética em arte para cada sujeito. Assim, a ênfase no talento individual mascara e legitima as condições socialmente diferenciadas de acesso à arte, não sendo compatível com uma proposta de ensino que busque a democratização do acesso à cultura.

Essa noção comum de que a arte é principalmente uma questão de dom ou talento colabora para a cristalização da noção de que o aprendizado da arte é algo para poucos, não podendo o seu ensino ser aplicado em todos os alunos. Na fala a seguir, aparece claramente essa idéia:

Tu quer ver uma coisa? Vou te dar assim, vou te dar o meu exemplo: Eu adoro música. Adoro música, mas tentei tocar violão eu não consegui, eu não tenho talento. Me convenci. Eu não tenho talento, meu negócio é videoquê, sabe? Não tem jeito. Então eu tentei, não consegui, desisti. É pra quem tem jeito, não é o meu caso. (F – Mãe de aluno)

Segundo esta concepção, a capacidade do sujeito produzir uma atividade artística independe de uma ação pedagógica. Ao cingir e dividir o mundo entre os mais capazes e os menos capazes, é como se o aspecto pedagógico do ensino da arte fosse desnecessário, bastando garantir o acesso à prática teatral para os mais capazes, para que deles aflorem suas capacidades já inatas. A própria idéia de educação em arte perde assim seu sentido e sua profundidade. Para Penna (2001), o culto ao gênio artístico e a consequente ênfase no talento da personalidade individual está nitidamente relacionado às concepções do romantismo, movimento artístico que predominou no final do século XVIII e início do século XIX no Ocidente. Tais definições com ênfase no talento individual aproximam-se, também, da noção de gênio formulada por Kant, como “dom natural ou aptidão mental inata que dá regras à arte” (Silva, 1996, p. 106-107). Ainda hoje, é perceptível que essas noções constituem grande parte das representações de teatro e de arte que as falas dos sujeitos entrevistados evidenciam e trazem à tona.

De acordo com Silva (1996, p.107), para o romantismo, a obra de arte é resultante de “uma força cósmica, inata, independente da cultura” ou como produto de um “espírito iluminado”. Como observa o autor, nessa concepção:

A obra de arte era tida como resultado de uma força cósmica, orgânica, sem precedência, absolutamente desconhecida e imprevisível. Ser imaginativo representava transcender as peias da História e da Sociedade, cultivar uma essência que estava acima dos homens e de sua vida diária. Assim, a concepção romântica termina apartando a arte do convívio dos homens, porque se transformara numa entidade totalmente misteriosa, regida por leis fantásticas. (Silva, 1996, p. 110)

Se concordarmos com Barbosa (1990), e considerarmos que a partir de sua intensa popularização, o romantismo até hoje dita para o povo em geral os sentidos, os significados ou os jogos de verdade para a arte, compreenderemos mais facilmente porque algumas das definições mais básicas de teatro dadas pelos entrevistados parecem guardar certa relação com um ideário romântico. Isso é perceptível, por exemplo, nas seguintes falas, onde o teatro e a arte são definidos como expressão:

Teatro é uma forma de expressão, de criatividade, uma forma de interagir com o espectador. (M2-mãe de aluno)

Arte são manifestações da expressão, da criatividade com conhecimento técnico (AL – mãe de aluno)

Como observa Penna (2001), a concepção de ser humano e de arte, com ênfase na noção de expressão da emoção de uma interioridade essencial, é uma característica marcante do romantismo. O autor também observa que esse tipo de concepção está presente até mesmo nos PCNs, como se pode observar nos seguintes trechos:

O motor que organiza esse conjunto [formal] é a sensibilidade: a emoção (*emovere* quer dizer o que se move) desencadeia o dinamismo criador do artista. A emoção que provoca o impacto no apreciador faz ressoar, dentro dele, o movimento que desencadeia novas combinações significativas entre as suas imagens internas em contato com as imagens da obra de arte.” (PCN-Arte I, p. 40, *apud* PENNA, 2001)

A personalidade do artista é ingrediente que se transforma em gesto criador, fazendo parte da substância mesma da obra (PCN-Arte I, p. 40 *apud* PENNA, 2001)

Como observa Silva (1996):

Geralmente, não nos damos conta do quanto as teorias da arte são devedoras das idéias trazidas pelo Romantismo. Aqui e ali, surpreendemo-nos não tanto com a permanência das idéias centrais do Romantismo na reflexão atual sobre a arte, mas, principalmente, com a vitalidade com que as idéias românticas são recuperadas ou redimensionadas pelos críticos e teóricos da atualidade.” (Silva, 1996, p. 102)

Com a expressão “não nos damos conta”, o autor quer dizer que em estudos acadêmicos e propostas curriculares muitas vezes reproduzimos representações correntes sem consciência das implicações que podem estar subjacentes ao uso de determinados termos - como, por exemplo, “expressão” e “comunicação” entendidos como a simples exteriorização de sentimentos a partir de uma concepção essencialista. Nesses casos, tanto o saber dos PCNs quanto o de outras propostas teóricas reproduzem as mesmas concepções presentes no saber do senso-comum com relação à arte, não existindo nenhuma linha divisória entre ambos.

Como observa ainda Alcântara (2004), a noção de talento ou dom adquire, em nossa sociedade midiática contemporânea, características singulares. Nesse contexto, talento está diretamente relacionado ao culto moderno às celebridades:

Examinando os sentidos comumente atribuídos às palavras talento e celebridade, são bastante perceptíveis as conexões entre ambas, porém é certo que uma não se equivale à outra. O que parece ocorrer, entretanto, nos materiais midiáticos é a completa fusão das duas acepções, a ponto de torná-las se um indivíduo tem talento, é (ou será) famoso. De outra forma, se adquiriu fama foi invariavelmente, por consequência de uma aptidão especial. Além disso, a celebridade é o incomum, aquilo que não pertence ao cotidiano, o que povoa nossos sonhos e desejos, mas permanece no âmbito da impossibilidade para a maioria dos sujeitos (ALCÂNTARA, 2004, p.11)

Dessa forma, as representações midiáticas contribuem para fortalecer a idéia de que a arte teatral verdadeira é algo bastante distante dos seres humanos comuns e que não são todos os que são capazes de praticá-la. Por isso a necessidade de se idolatrar as celebridades, justamente porque elas representam a própria encarnação do mito do talento individual. Esse tipo de representação traz implícita uma concepção de mundo individualista. Além disso, é permeada por concepções pedagógicas inatistas.

4.3. O TEATRO SERVE PARA APRENDER A SE DESINIBIR

Outra forma de representação de arte como ligada ao terreno da expressão, mas muito mais ligada a uma noção de função instrumental, aparece diretamente articulada às noções de teatro. Aqui, ao invés de uma visão redentora ou transcendental da arte, como é marca da concepção artística romântica, o que aparece é uma visão funcionalista e utilitária do teatro. O fazer teatral é significado como meio para se aprender alguma coisa que tenha uma finalidade, uma utilidade social, muito mais do que como uma forma de educação estética ou de desenvolvimento de um ser humano integral.

Nessa fala é nítida a representação do teatro como uma prática cuja principal importância reside no seu caráter terapêutico:

Eu acho que o Teatro é de certa forma as vezes até **uma terapia** (grifo meu) pra criança, **uma forma dela expressar**, as vezes ela não tem oportunidade de sair um pouquinho da realidade, sabe? De fugir um pouquinho da sua realidade, sabe? Seja com dificuldades ou não, eu acho que é importante permitir pra criança, acho que pra tudo mundo de um modo geral, mas essa fase da infância, eu acho que é importante principalmente nos dias de hoje em que eles tão cada vez mais cedo lidando com a realidade, tão sendo obrigados a amadurecer, meio que a força em função de que eles são realmente esponjinhas, são extremamente inteligentes e em função disso os adultos esquecem muitas vezes que eles são crianças e esquecem de permitir que eles sejam crianças. E eu acho que o teatro possibilita isso. De brincar, de trabalhar o imaginário, de poder viver uma outra realidade, de poder criar uma outra realidade, pra si. (ML – Mãe de aluna)

A noção de arte como terapia, como observa Badiou (2002), é característica do modelo clássico de concepção de arte, que tem sua origem em Aristóteles. A arte, dentro desse esquema de pensamento, possui função terapêutica e de maneira nenhuma reveladora, como no esquema romântico. A arte, para Aristóteles, é incapaz de revelar a verdade, sua essência é mimética e sua ordem a da aparência. Disso resulta que a única utilidade para a arte é o tratamento das afecções da alma, pelo seu caráter catártico (BADIOU, 2002).

Na fala desse aluno, por exemplo, aparece muito claramente essa noção de que a importância do teatro está no seu potencial terapêutico:

Tinha um dia que eu tava irritado, assim. Eu tava brigando com a minha irmã, antes do teatro. Daí eu vim chorando, assim. Chorando de irritado. Não chorando” ah, mamãe...”. Eu vim chorando de irritado. Porque aquela guria é chata... Daí quando eu cheguei aqui no teatro eu fiquei quieto na minha e aí chegou o meu amigo, o Wagner, e falou “e aí, Renan?”. E começou a avacalhar. Ele perguntou “o que foi?”. Daí eu disse “ah, nada, a minha irmã é uma chata.” Eu tava tri “invocadão”. E daí a gente começou a conversar e eu me distraí. Daí eu acabei brincando. E daí aquela raiva passou. Eu acho bom o teatro para tirar as coisas ruins. É só coisa boa o teatro. Só coisa boa, para mim. Te tira aquela raiva, aquela angústia. Vai tudo embora. Tipo vem uma mão e pega com a mão e joga assim... Só traz coisa boa. Os amigos. Poder se expressar, brincar, rir. Só vem coisa boa no teatro. Eu saio tri feliz do teatro, assim. Até às vezes saio triste. Tipo “ah, queria ficar mais um pouco”. Tipo brincando, assim. (Re - aluno)

Badiou (2002) ainda observa que na concepção clássica, a arte deve agradar, porque o “agradar” assinala a efetividade da *catharsis*, o elemento mais importante do mecanismo da terapêutica artística das paixões. Esse “agradar” não significa, portanto, uma opinião estética, mas sim uma deposição na obra artística das paixões, isto é, das emoções e dos sentimentos da maioria das pessoas, de forma coletiva. Esse tipo de concepção, portanto, dispõe a arte como um serviço público. No caso específico de teatro apareceram de fato muitas representações que o identificam como uma prática cuja importância fundamental reside na sua eficácia como forma de melhorar a socialização dos indivíduos. Portanto, é a visão de um teatro limitado à sua eficácia social, como uma espécie de serviço que os professores de teatro prestam para indivíduos cuja característica de personalidade é mais tímida, menos expansiva.

Isso é visível nos trechos destacados a seguir. Ao perguntar aos entrevistados o que eles consideravam como característica própria do teatro, isto é, no que ele diferia das outras formas e arte, uma aluna respondeu o seguinte:

Teatro é uma coisa diferente porque, deixa eu ver (pensa), porque interage assim mais e a gente aprende a interagir com os outros, aprende a não ficar quieto num canto. Porque quando a gente vai fazer uma coisa diferente a gente quase nunca se expõe assim, só o teatro que faz isso. Eu acho que ele é diferente por isso. (N - aluna)

Ao perguntar qual a importância do teatro, surgiram as seguintes respostas:

Eu acho que uma das coisas é que eles perdem o medo de se apresentar ao público, eu acho que é muito interessante, uma das melhores partes que tem. Principalmente que nem eu acho, como nos moramos numa cidade pequena, pra ele se soltar, como é que se diz, ter como é que se diz? Ter espontaneidade para conversar e fazer o que ele quer. Eu acho que é importante isso. (...) Teatro é importante pra desinibir, se soltar. (R – pai de aluno)

Eu acho que a pessoa quando ela esta muito tímida, aqui no teatro ela já se solta, ela já gosta de fazer, se ela não gostava de alguma coisa ela já começa a gostar. Eu acho que é importante. É que tem gente que gosta e gente que não gosta. (...) é que ensina a pessoa a saber gostar de teatro, saber gostar de atuar, quando a pessoa esta muito quieta, tímida, ela já se solta mais, já fica mais extrovertida (...) porque quando a criança ela é muito tímida, é muito quieta, aí quando ela vai fazer teatro, quando ela aprende alguma coisa com teatro ela já se interage mais. Ela já se sente bem perto das pessoas. Ela já tem facilidade pra fazer mais amigos. (N- aluna)

Tem crianças que são muito, assim reprimidas, muito, tem dificuldade de botar pra fora as coisas e eu acho que o teatro faz a gente, as vezes gritar, ou cantar, ou pular e as vezes são coisas que a pessoa não consegue fazer sem ter uma desculpa, né? Ah vou fazer uma peça de teatro e aí grita, bota pra fora. Eu acho que isso é legal assim. (AL - mãe de um aluno).

Teatro é bom pro desenvolvimento, pra gente se...como é mesmo? É como se fosse ter mais contato com as pessoas, porque no teatro exige um desenvolvimento, assim fala, coloca pra fora os movimentos tudo. E daí a gente acaba colocando isso na vida real, às vezes. (M -aluna)

Ah, a questão da criatividade. A questão da fluência, da forma de se relacionar, de se expressar. Até eu tenho um irmão que é professor da área de Direito. Para ele, assim, foi muito importante o trabalho que ele fez com teatro... Uma oficina de teatro... Uma coisa assim que ele participou. E que até hoje foi muito importante para a produção dele hoje. E eu tenho vontade também de quando ele for se inscrever de novo em algum curso que ele me chamasse. (M – mãe de um aluno)

Assim, é observável que ao lado de uma visão romântica do teatro, onde é enfatizado o talento de uns raros gênios, em outro extremo, aparece repetidamente uma noção instrumental e utilitária de que o teatro serve como uma forma de terapia para aqueles que não são gênios. O teatro é assim nesse esquema de pensamento, um mero facilitador de relações sociais, uma forma de pessoas tímidas e pouco extrovertidas aprenderem a “atuar” de forma eficiente na vida em sociedade.

Lembrando aqui que, de acordo com Irving Goffman (GOFFMAN, 1975), as pessoas ritualizam comportamentos nas interações sociais do dia-a-dia, a partir de um conjunto encenado de práticas. Goffman utiliza o termo “presentificação” para referir-se ao ato, à ação ou atividade de um indivíduo com a intenção de mostrar ao mundo esse aspecto idealizado de si mesmo, do seu “eu”. Ou seja, refere-se à performance¹⁶ de determinados comportamentos dentro de um

¹⁶ Utilizo aqui o termo “performance” no sentido a ele atribuído por Richard Schechner (2000): como “ação”, como “ato”, abrangendo a atividade humana enquanto tal, abrangendo os estados emocionais e suas representações, as

período em que um indivíduo está na presença contínua de um grupo particular de observadores, com a intenção de alimentar determinadas impressões, de acordo com certas expectativas sociais. Para ter sucesso na apresentação dessa performance ou padrão ideal de comportamento, o indivíduo deve restaurar continuamente as condutas anteriores que foram bem sucedidas. Deve, em outras palavras, “presentificá-las” (torná-las presentes), ou seja, atualizá-las continuamente. Em contrapartida, deve abandonar ou esconder as ações que não sejam compatíveis com o ideal ou expectativa social.

Goffman retoma, de certa forma, aquilo que Nicolas Evreinoff (1930) em sua obra, intitulada “O Teatro da Vida” (1930), havia observado com respeito às interações humanas. Embora Evreinoff parta de certas concepções naturalistas e essencialistas, sua noção básica é a de que a vida social nada mais é do que um “palco”, com um grau de teatralidade do qual o espetáculo teatral em si é apenas uma extensão. Em outras palavras, ele considera que a vida cotidiana, apesar da sua aparente naturalidade, é em certo sentido encenada. Pode-se dizer que Goffman, através do termo “presentificação”, de modo geral retoma o mesmo princípio: utilizar a metáfora da arte para descrever o comportamento social dos indivíduos na vida cotidiana.

Que o teatro seja um facilitador para certas situações da vida social torna-se, assim, compreensível, se levarmos em conta que a própria vida social possui um caráter, por assim dizer, “encenado”, como se fosse um palco onde certos comportamentos são exibidos diariamente. Assim, a performance teatral seria uma forma de facilitar a performance da vida cotidiana, onde os sujeitos têm de certa forma que representar aquilo que os sociólogos chamam de “papéis” sociais, de forma similar, embora não idêntica, à situação espetacular. Tornar alguém mais extrovertido, menos tímido, com facilidade para fazer amigos, para “colocar para fora” suas emoções, enfim, expressar-se, seria uma maneira de o teatro contribuir, na escola, para uma maior eficácia social na vida das crianças.

É com ênfase nesse aspecto da relação teatro e vida social que a maioria dos entrevistados parece conceber a única importância do teatro da educação. O teatro é assim reduzido a somente um de seus aspectos, em detrimento de outros. Revela-se assim uma noção utilitarista do teatro, considerado importante apenas pelo seu caráter terapêutico ou catártico e por facilitar e potencializar as capacidades de atuação do indivíduo na vida social.

sensações, idéias, valores, etc. Para este autor, a performance é metáfora da construção cultural coletiva, de co-participação, da necessidade natural do ser humano de comunicação e interação (SCHECHNER, 2002, p.13).

Esse tipo de noção é muito próxima das noções clássicas de arte oriundas do século XVI (Renascimento), que por sua vez eram inspiradas nas ideias de Aristóteles. Isso é perceptível, por exemplo, lendo um trecho onde um teórico clássico como Francis Bacon emite a seguinte opinião sobre o teatro:

Se praticado profissionalmente, se for feito parte de disciplina, então, será de excelente uso. Refiro-me a atuar no palco; uma arte que fortalece a memória, regula o tom e o efeito da voz e pronuncia, ensina um comportamento decente para a fisionomia e a gestuação, promove a autoconfiança e habitua os jovens a não se sentirem incômodos quando estiverem sendo observados. (BACON *apud* COURTNEY, 1969, p.12)

4.4. PARA SER PROFESSOR DE TEATRO É NECESSÁRIO SER ATOR

Até aqui, vinha me referindo a formas de representação sobre a importância, a função ou a posição do teatro na escola, localizadas nessa pesquisa a partir das narrativas produzidas pelas falas dos sujeitos entrevistados. No entanto, nesse trabalho também objetivei compreender as relações entre a posição de professor e de artista de teatro, compreendendo teatro aqui enquanto espetáculo cênico. Aqui, ao invés de pensar na função ou utilidade pedagógica do teatro, procurarei refletir sobre as formas de valoração entre esses dois tipos de profissão: o ator, que produz a obra teatral, e o professor, que trabalha o teatro na educação. Meu interesse por essa investigação ocorreu logo na segunda entrevista, quando uma mãe, ao ser questionada se tinha conhecimento de ter aulas de teatro na escola de seu filho, imediatamente respondeu:

<p>Sim, com dois atores (grifo meu) super conhecidos (grifo meu). AL – mãe de aluno</p>

Ao perceber a importância que a entrevistada dava ao fato dos professores serem atores e super conhecidos (por serem atores), fez com que eu acrescentasse novas perguntas em meu roteiro de entrevistas, na intenção de verificar uma possível relação hegemônica entre a arte e a docência. E percebi que (tamanho da fonte diferente até aqui!) na perspectiva dos entrevistados, parece haver uma relação hierárquica entre o fazer artístico e a função de educador em arte. Muitos dos entrevistados foram quase unânimes em afirmar que, para ser professor de teatro, seria necessário ser ator. Como por exemplo, na fala a seguir:

[...] só conhecimento eu acho que na área das artes só conhecimento não adianta, sabe? [...] Conhecimento é um instrumento, mas a pessoa tem que ter um talento pra fazer [...] Eu acho, acho que é nato. Claro que quem tem talento e quem gosta daquela coisa acho que naturalmente vai se direcionar para aquela área, mas, tipo se eu fizesse teatro eu ia ser um horror, eu até sou uma pessoa estudiosa, eu acho que eu ia me dedicar, que eu ia estudar, mas, eu acho que eu não ia ser boa. (AL – mãe de aluno)

Nessa fala, uma das mães dos alunos reafirma a noção de talento, já discutida anteriormente, com todas as implicações que dela decorrem. Além disso, reafirma que só quem tem talento “nato” pode ser ator, ela ainda afirma, referindo-se ao ato pedagógico, que também é necessário ter esse talento, e que “só o conhecimento não adianta”. A mesma opinião é enunciada na fala a seguir, de outra mãe:

[...] porque ele vai ter uma visão do aluno também, né? Não só sendo professor, né? Fiz um curso pra professor, mas nunca fui ator, né? Acho que é impossível até isso, mas supondo que o cara fosse só ser professor e nunca tivesse atuado, eu acho importante que ele tenha atuado, até pra lembrar de quando foi ator, daquela posição de aluno e de ator, eu acho importante. (ML – mãe de aluna)

A entrevistada afirma que é necessário que o professor de teatro seja ator, porque assim ele “vai ter uma visão do aluno”. Ela não aprofunda o que seria essa “visão do aluno”, mas a seguir dá uma pista quando se refere a “lembrar quando foi ator”. E deixa bem claro que essa visão do aluno não é possível “só sendo professor”.

Aqui aparece certa relação de hierarquia entre a profissão de ator e a profissão de professor, como se “só ser professor” de teatro tivesse menor valor do que ser ator para ser capaz de dar aulas de teatro para os alunos. Como se a experiência e o conhecimento adquirido em uma faculdade de teatro tivessem um valor insuficiente, menor, para ensinar teatro, do que o conhecimento e a experiência adquiridos atuando.

De fato, no meu modo de ver, ser professor de teatro e ser ator não são profissões antagônicas e podem ser complementares, somando-se de maneira produtiva. No entanto, a representação que aqui aparece em nenhum momento afirma essa complementaridade em termos iguais ou equivalentes. Em nenhum momento é afirmado, por exemplo, o quanto a profissão de professor pode vir a contribuir para a profissão de ator, mas sim o oposto, o quanto ser ator é imprescindível – muito mais do que apenas contribuir ou somar – para que alguém possa ser

professor. Como se a formação do professor em si não fosse capaz de dar conta das situações pedagógicas que aparecem em uma aula.

Além disso, na maioria das falas que trazem esse tipo de narrativa, tem-se a impressão que tanto a profissão de artista como a de professor independem de uma formação específica. A primeira parece quase sempre reduzir-se a uma questão de “talento” ou “dom”. A segunda, subordinada em importância à primeira, depende principalmente da experiência de ter sido ator. Não parece haver diferenciação entre o ensino de teatro nas escolas e o realizado para a formação do artista profissional.

De acordo com Concilio (2008), existe um forte preconceito cultural que impede de relacionar capacidade artística com saber pedagógico. Esse tipo de preconceito inicia, de acordo com o autor, dentro das próprias universidades de Teatro, perseguindo o licenciado por toda a sua carreira artística. Esse preconceito consiste em desvalorizar o processo de formação pedagógica do professor de teatro, como se isso reduzisse a formação do artista. De forma similar, Strazzacapa (2006) afirma que o artista em geral, seja ele músico, ator ou artista, sofre preconceito da sociedade ao abraçar o magistério, pois “a mesma sociedade que reconhece a profissão artística como nobre, desvaloriza o artista quando ele opta por ser professor.”

Além disso, Concilio (2008) afirma que nos contextos não-escolares, como, por exemplo, no ensino profissionalizante ou nos projetos de ação cultural, costuma-se prescindir da licenciatura como fator de seleção de profissionais que atuarão no ensino de teatro. Ao contrário do contexto escolar, onde é obrigatório por lei empregar-se somente profissionais licenciados, nesses outros contextos, diante da ausência de um princípio regulador legislativo, o profissional licenciado é preterido.

Essa discussão adquire relevância se observarmos que para o campo da Pedagogia Teatral, que regula a formação artística dos licenciados em teatro, o professor é visto como um artista que cria a sua obra junto com os seus alunos ao mesmo tempo em que os auxilia na construção de saberes e compreensão de conceitos próprios do campo teatral. Assim, como observa Concilio (2008):

Nesse sentido, a busca é pelo reconhecimento da área da licenciatura como opção do artista interessado em desenvolver processos junto a estudantes do ensino básico ou em projetos de ação cultural, e não como alternativa de trabalho a artistas sem emprego. (CONCILIO, 2008, p.77)

Em outras palavras, o que se busca hoje em dia é justamente o reconhecimento do valor artístico dos processos e produtos criados pelos profissionais do ensino de teatro e pela sua formação. Em oposição a isso, o que se percebe é uma forte tendência cultural a desvalorizar tanto a formação dos licenciados em teatro quanto os processos artísticos por eles executados.

Nas falas dos sujeitos entrevistados elencadas no início dessa sessão, tanto o campo da formação do professor de teatro quanto a sua capacidade de democratizar a todos os interessados possíveis uma autêntica vivência, formação e prática teatral aparecem desvalorizadas diante da experiência de já ter sido um ator. É importante ressaltar, contudo, segundo minha opinião, que a educação necessita do professor artista, seja ele de matemática, português, história ou geografia o que não quer dizer necessariamente, que o professor de Arte tenha que paralelamente ao magistério exercer um trabalho como artista profissional, para que seu desempenho como pedagogo da arte adquira valor. Não estou com isso prescindindo da importância que a vivência com Arte traz para o professor, pois como coloca Morandi:

No âmbito escolar as diferentes implicações pedagógicas que envolvem o ensino devem ser conhecidas e trabalhadas coerentemente com a proposta da escola. Desta forma o conhecimento pedagógico faz-se importante para aqueles que optam pela carreira docente. Mas a especificidade e o aprofundamento das linguagens também geram a necessidade de um conhecimento artístico mais amplo e consistente, e que passa pela essencial experiência (prática) artística. (MORANDI, 2009, P.85).

Mas considero de fundamental relevância para o campo da Arte uma maior reflexão tanto da desvinculação como da vinculação das funções de artista e professor, tão comuns em nossa sociedade.

4.5. CARÁTER DIDÁTICO PARA O TEATRO

Anteriormente, evidenciei representações relacionadas ao teatro na educação e ao teatro como profissão. Nesse tópico, abordarei uma representação relacionada ao teatro como arte, especificamente. Em outras palavras, refiro-me aqui ao espetáculo cênico.

A percepção construída em torno do espetáculo cênico parece ser importante para o contexto desse trabalho na medida em que uma determinada concepção de espetáculo pode ditar a norma para o destino de todo o trabalho com teatro na escola. De fato, a pesquisa evidenciou que o espetáculo cênico é frequentemente visto como o produto final, como o ponto de chegada em todo o processo educativo, muito mais do que o próprio processo educativo em si e os seus objetivos. No contexto escolar, o “teatrinho” (termo utilizado no diminutivo, vale a pena ressaltar) que as crianças apresentam no fim do ano ou em datas comemorativas do calendário escolar, representa muitas vezes a justificativa única para a existência de aulas de teatro. Muito pouca importância é dada para o processo pedagógico em si, para o ensino do teatro como atividade formadora.

Dessa forma, a concepção de teatro que evidenciarei aqui parece constituir-se como uma representação muito influente e bastante significativa para as dinâmicas que se estabelecem quando o ensino do teatro é inserido na realidade de escolas e escolinhas de arte. Essa concepção de espetáculo cênico é o que legitima, normatiza, regula e constitui, em certa medida, a maneira como se dá a recepção das aulas de teatro por pais, professores de outras disciplinas, diretores de escola e comunidade em geral.

Assim, pude observar que na perspectiva de três das mães dos alunos entrevistadas, o espetáculo cênico teatral é assim qualificado:

Eu gosto de coisas com um fio condutor, não início, meio e fim, mas, com fio condutor, com nexos, com lógica que tu possa acompanhar aqui ali, sabe, que tu possa ir junto (AL – mãe de aluno)

O que me atrai na peça... eu gosto de ler a sinopse, de saber do que se trata ou ter uma idéia pra que seja divertido e passe alguma informação útil também, sabe? Não que tu vai transformar o teatro agora em “tudo tem que ter um serviço social”. Acho que é importante ter o fato simplesmente de diversão, mas quando tem a oportunidade de juntar as duas coisas eu acho muito interessante. (ML – mãe de aluna)

Quando vou ao teatro, né, eu preciso compreender a história, a mensagem. Antes da gente levar os alunos a gente dá uma olhada nas sinopses. Fui ler a sinopse para tentar entender o que aquela história queria me dizer. Mas, claro, ao mesmo tempo eu vi que foi positivo, porque não é um teatro pronto. Não era uma história que tu assistia, assim, bastava... Foi uma história que exigia uma reflexão. Um entendimento. Um exercício, né, depois... Então, assim, achei interessante por isso: fazer a gente refletir. (M – mãe de aluno)

Aqui, o teatro também é reduzido mais uma vez a uma função instrumental e utilitária, que se adequaria melhor ao que Badiou (2001) chama de “esquema didático” de entendimento da arte. No esquema didático, a arte é entendida como algo que deve sempre servir de veículo para

passar uma mensagem ou uma verdade que lhe é exterior, que é ditada, por exemplo, por alguma moral ou por um regime de verdade filosófico.

Um exemplo de concepção didática aparece, por exemplo, no PCNs de arte, quando é dito que o ensino de arte “favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo”, pois “(...) Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático.” (PCN-Arte I, p. 19). Aqui, a arte é reduzida à função de auxiliar na compreensão das verdades e dos conceitos de outras disciplinas, como se ela não fosse capaz de desenvolver seus próprios conceitos.

Nas falas dos sujeitos entrevistados, não aparece nenhuma referência a uma concepção didática de teatro na escola, pelo menos não da forma explícita como aparece nos PCNs. No entanto, quando se referem ao espetáculo cênico, demonstram possuir uma concepção muito similar, onde a arte teatral é reduzida a um instrumento a ser colocado a serviço da razão. Esse tipo de concepção de arte, que dá uma ênfase excessiva ao significado, remete talvez aos próprios primórdios do teatro, quando a encenação era estruturada toda em cima do texto teatral.

Vale lembrar que no início do século XX houve muitas quebras de paradigmas em relação ao fazer teatral que causaram grandes transformações nesse âmbito. Atualmente existem inúmeras possibilidades em relação à atuação, a encenação e ao texto e até mesmo o conceito de teatro foi ampliado por meio das novas linguagens surgidas ao longo deste período. Em função disto, o panorama do teatro contemporâneo apresenta uma profusão de formas criativas, advindas das modificações do processo teatral que foram se construindo desde o início do século XX. Como coloca Sachs (2004), utilizando a idéia de Bornheim (1983), a mudança é própria da arte que vive se reinventando, pois no processo artístico não há como se apropriar de uma fórmula, o que existem hoje são vários caminhos possíveis.

Não obstante existam hoje em dia uma multiplicidade de caminhos estéticos possíveis para o fazer teatral, as concepções hegemônicas que circulam entre os sujeitos analisados nessas entrevistas não parecem possuir nenhuma multiplicidade. Com pouca ou nenhuma variação, circulam todos em torno de uma mesma noção de senso comum, de que o teatro deve prestar-se a passar alguma mensagem, alguma “informação útil”, algum sentido que gere uma “reflexão”, enfim, algo que gire em torno da ordem da razão instrumental e que apareça claramente descrito na sinopse do espetáculo.

4.6. TEATRO É COISA DE GAY

Outra forma de representação de teatro identificada nas falas dos sujeitos entrevistados diz respeito à dimensão do gênero e da sexualidade. Primeiramente farei aqui uma conceituação breve sobre essas categorias, para em seguida exemplificar como isso aparece de alguma maneira relacionado ao teatro na educação.

O conceito de gênero, aqui utilizado, refere-se à forma como são construídas e valoradas as representações de masculinidades e feminilidades em uma dada sociedade (MEYER, 1998, 2003; LOURO, 2004). Remete, portanto, para a condição cultural pela qual somos identificados como homens e mulheres. Assim como a classe, a etnia ou outros marcadores, gênero constitui a organização simbólica e também concreta de toda a vida social.

Ao longo da história da cultura ocidental, segundo Butler (2003), processos discursivos teriam associado às idéias de força e vigor (*falo*), ao pênis, significando esses símbolos em relação à masculinidade. Sendo assim, aos portadores de um pênis, teria sido atribuída a ideia de uma identidade associada a características tais como: potência, agressividade, firmeza, força, iniciativa, dinâmica, racionalidade, etc. Às fêmeas, em oposição a esse poder “fálico” do macho, restam características digamos “complementares”, tais como: frágil, passiva, delicada, emotiva e sensível. Tais representações hegemônicas legitimaram, e ainda hoje legitimam a continuidade de relações sociais desiguais entre homens e mulheres. Como observa, portanto, Scott (1995, p.86) gênero é “uma forma primária de dar significado às relações de poder” que constituem a sociedade.

No entanto, gênero legitima relações desiguais não só entre homens e mulheres, mas também entre homens e homens ou mulheres e mulheres. E isso se dá pela criação de normas de gênero, a partir das quais são criadas hierarquias valorativas entre aqueles que são considerados mais masculinos ou menos masculinos, mais femininos ou menos femininos. A desigualdade se origina da exclusão se dá a partir do policiamento ou da censura sobre aquelas idéias, valores ou atitudes consideradas, a partir dos valores hegemônicos, inadequados para cada gênero.

Em nossa cultura ocidental, as representações hegemônicas de gênero têm sido historicamente construídas com base na noção de que a heterossexualidade é a forma de

sexualidade mais “correta”, ou “normal”, excluindo tudo aquilo que lhe é oposto ou diferenciado. Assim, existe uma articulação muito frequente e comum entre representações de gênero e representações de sexualidade. Por isso o/a homossexual é frequentemente aquele/a que não é considerado um homem ou mulher autêntico/s. No contexto dos estudos de gênero aqui referenciados, se diz que a nossa cultura é marcadamente heteronormativa¹⁷.

A heteronormatividade, segundo Butler (2003), é um dispositivo cultural de poder, que age através do gênero, com o objetivo de produzir corpos heterossexuais. Butler (2003, p. 198) afirma a esse respeito que:

[...] é crucial manter uma relação não casual e não redutiva entre gênero e sexualidade. Exatamente devido ao fato de a homofobia operar muitas vezes através da atribuição aos homossexuais de um gênero defeituoso, de um gênero falho ou mesmo abjeto, é que se chama os homens gay de “femininos” ou se chama as mulheres lésbicas de “masculinas”.

Existe uma relação pouco analisada e pouco estudada entre o campo do teatro e as representações culturais hegemônicas de gênero e de sexualidade. É significativo, por exemplo, o fato de que ao longo da história do Teatro os grandes teóricos, os grandes dramaturgos e também os diretores de grandes companhias foram e ainda são em sua maioria homens. Por outro lado, a prática da atuação parece ser significada como uma prática mais adequada para mulheres ou para homens homossexuais.

Nessa fala, um dos alunos comenta como é corrente a idéia de que todos os garotos os homens que fazem teatro são necessariamente homossexuais:

[...]Tem muito amigo meu que diz que teatro é coisa de gay. Eu digo não, cada um com o seu gosto. Tu joga futebol e eu não gosto. Agora eu sou gay? Não é um esporte ou uma coisa que vai definir a minha sexualidade. Eu nunca gostei de jogar bola, assim. Eu acho que não me atrai. Jogar bola ara mim é um “bando de cara correndo atrás de uma esfera”. Não é uma coisa legal, assim. O teatro aí eu já posso demonstrar o que eu sou. O jeito engraçado, que eu quero ser. Brincar de super-herói. Brincar... Eu posso brincar no teatro sem as outras pessoas folgarem em mim. Brincarem junto comigo. Não rir de mim. Rir comigo. Por isso que eu gosto de teatro. Porque eu posso me expressar, e ser o que eu sou. Não mudar... tipo, “ah eu vou jogar bola, mas eu não quero jogar bola...” Não ficar assim... Expressar o que eu sou mesmo. (Re - aluno)

¹⁷ Na opinião de Deborah Britzman, a heteronormatividade é “[...] a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante.” (BRITZMAN, 1996, p. 79). Essa pressuposição de que a sexualidade heterossexual é a “normal”, sendo qualquer outro tipo de sexualidade diferente dela uma “anormalidade”, é um dos mecanismos da regulação dos gêneros.

O processo de educação de homens e de mulheres em nossa sociedade supõe uma construção dos sujeitos de gênero, o que implica no processo de ensino/aprendizagem de valores, conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos. Para que isso ocorra, é necessário que normas regulatórias de gênero e de sexualidade sejam continuamente reiteradas e refeitas. (LOURO, 2004, p.89).

Butler (2003) observa que o gênero se produz por um processo performático. O gênero começa a ser regulado, por exemplo, desde que se anuncia que um bebê é “menino” ou “menina”. Esse anúncio determina uma cadeia de atos de linguagem, criando um discurso coercitivo em relação ao gênero que visam a moldar e a forma como o indivíduo viverá: por exemplo, o controle sobre o tipo de roupas que a criança poderá usar as cores, os brinquedos, etc. Assim, para Butler, o sujeito de gênero é considerado o sujeito de uma performance, pelo fato de que o gênero não expressa a essência interior de quem somos, mas é constituído por um ritualizado jogo de práticas, através da repetição de atos correspondentes com as normas sócio-culturais, sendo portanto uma ficção regulatória que produz a ilusão de uma essência interior.

A partir da perspectiva dos Estudos Culturais, é possível também compreender o teatro como uma prática cultural onde se encontram atravessadas lutas em torno dos diferentes significados que os diferentes discursos e representações culturais procuram inscrever nos nossos corpos. Pois, como afirma Canclini (2005), a cultura deve ser vista como uma dimensão de conflitos, disputas, diferenças, choques, e não como um sistema de significados partilhados tranquilamente pelos indivíduos.

O tipo de relação que o teatro estabelece entre o corpo e o sensível parece convergir com a noção de relação com o corpo estabelecida por essas representações culturais de feminilidade hegemônicas. Em outras palavras, o Teatro é considerado, dentro dessa lógica dominante, uma prática mais própria de uma espécie de essência natural da mulher. Por outro lado, ela parece ser imprópria para um projeto de aquisição e de “prova” de masculinidade viril. Sendo assim, o Teatro pode ser concebido como uma prática capaz de evocar, reforçar, mobilizar, produzir, reproduzir ou contrapor-se a representações diversas de ordem cultural. E pode também ser visto como uma dentre as muitas práticas socialmente instituídas através dos tempos onde ocorre o policiamento das normas de gênero.

O FINAL DESTE LABIRINTO

Nessa pesquisa, procurei problematizar as representações culturais de teatro na contemporaneidade, tomando como foco o universo das aulas de teatro ministradas em escolas de arte e teatro na cidade de Porto Alegre, a partir do olhar de alunos e de pais de alunos. Dessa forma, procurei observar e analisar quais eram as ideias, concepções, percepções e noções que mais se repetiam dentro desse universo, com relação ao teatro e também à arte em geral no que diz respeito aos significados do seu lugar na educação.

Procurei orientar minha análise a partir do referencial teórico dos Estudos Culturais, onde não se procura desvendar o significado que está “por trás” das falas de cada sujeito, mas sim relacioná-los com as configurações históricas e políticas do conjunto mais amplo da cultura onde eles vivem. A partir disso, foi possível compreender um pouco o que leva pais e filhos a procurarem por aulas de teatro. Foi possível também evidenciar de que modo as posições de poder que o fazer teatral ocupa em determinados locais e como podem ou não interferir no modo como a cultura o representa.

A partir das falas dos sujeitos entrevistados, elenquei seis representações culturais. Essas representações são compreendidas nesse trabalho como verdades que circulam na cultura e que de forma inconsciente ou consciente esses sujeitos reproduzem em suas falas. Elas não devem ser pensadas como categorias, uma vez que as representações culturais estão em constante deslocamento e não são fixas, estáveis ou absolutas.

A primeira representação que elenquei diz respeito à arte em um sentido geral, e não especificamente ao teatro. É a representação de “arte” como sinônimo de artes visuais. Aqui se evidencia o quanto no ambiente escolar ou educacional as artes visuais ainda permanecem tendo uma hegemonia, no âmbito da representação cultural, sobre o teatro e outras artes.

A segunda representação diz respeito especificamente ao teatro, mas também pode ser alargada para outras artes. Ela diz respeito à crença ou ideia do talento ou dom individual. A pesquisa aponta na direção de se pensar o quanto a concepção romântica de arte parece ainda permear o imaginário social. A noção de “gênio” ou pessoa dotada naturalmente de um “dom” para fazer teatro é frequentemente acompanhada também de uma concepção inatista, onde se considera que não seria necessário aprender sobre o teatro, bastando que o indivíduo tenha uma facilidade natural para atuar. A área do teatro parece situar-se como uma área de conhecimento de menor valor quando vinculada à educação, limitando-se apenas a ser um revelador de talentos.

Uma terceira representação muito recorrente é a de que o ensino do teatro na escola teria sua importância girando muito em torno da socialização. O teatro seria importante, assim, como um elemento facilitador para a inserção do indivíduo na sociedade, uma vez que o desinibe. Revela-se aqui uma visão funcionalista, que situa o teatro apenas como tendo uma função terapêutica, e não propriamente como uma área do conhecimento com conteúdos e objetivos específicos a serem alcançados através de uma formação estética dos sujeitos.

A quarta representação destacada nesse trabalho refere-se a uma noção de que para ser um bom professor de teatro é necessário – para não dizer obrigatório – ter sido antes ou ser ainda um bom ator. Aqui se revela uma não-diferenciação entre o treinamento do ator, voltado para a formação de atores em grandes companhias ou grupos, do trabalho com o teatro na educação. A pesquisa também sugere uma hierarquização entre a profissão de professor de teatro e a profissão de ator, como se a profissão de professor tivesse um valor menor e a formação superior em teatro não fosse requisito suficiente para alguém se tornar um bom professor de teatro.

A quinta representação diz respeito ao espetáculo teatral especificamente. Os sujeitos entrevistados revelaram hegemonicamente uma visão de teatro muito atrelada à cultura do significado, do texto, distantes das inovações estéticas do teatro contemporâneo (mais ligadas ao terreno da performance como evento). O espetáculo de teatro produzido na escola teria, assim, uma função bastante didática, limitado a passar mensagens, valores, regras morais ou mesmo como forma de auxiliar os alunos a assimilarem os conceitos de outras disciplinas.

A sexta representação diz respeito à dimensão do gênero na arte. Gênero, entendido aqui como a construção cultural de masculinidades e feminilidades que se revela como um elemento articulado com o teatro na medida em que a cultura dita certas normas que nomeiam o teatro como uma atividade não muito própria para o masculino. Entrelaçado com isso, pelo fato das

próprias características das representações hegemônicas de masculinidade em nossa cultura, aparece a caracterização do teatro masculino como coisa de “gay”, isto é, como ligado à orientação homossexual, dentro de um registro de notória homofobia social.

A partir dessas representações elencadas, acredito que foi possível através dessa pesquisa estudar uma série de problematizações que cercam o cotidiano e o dia-a-dia de educadores de teatro. Procurei evidenciar nessa pesquisa aquelas que podem trazer uma série de obstáculos para a efetiva realização de uma educação em arte a partir do trabalho com o teatro que seja baseada em concepções democráticas ou humanizadoras e de um ensino de arte de qualidade.

No geral, evidenciam-se dois extremos: de um lado a concepção romântica do teatro, com ênfase no mito do talento como algo transcendental que pode se manifestar através da arte; no outro extremo uma concepção concreta, instrumental e utilitária do teatro, como ferramenta para a terapêutica catártica das emoções e para facilitar a socialização ou mesmo para facilitar a apreensão dos conceitos de outras disciplinas. Nos dois extremos, não se concebe o teatro como uma ferramenta para a formação humana, para a educação e transformação do sujeito a partir de valores éticos, objetivo básico de toda a educação, e sem o qual o teatro na educação não teria o menor sentido. Tampouco se concebe que o teatro possua conteúdos próprios que possam ser desenvolvidos de forma a proporcionar a possibilidade de uma formação estética.

Compreendo que essas verdades sobre o teatro estejam imersas em uma teia que diz respeito a certas lógicas culturais que organizam as formas como percebemos o mundo e a realidade. Essa teia muitas vezes envolve também os próprios profissionais educadores, uma vez que todos somos produto de posições de sujeito determinadas por nosso entorno social. Assim, em virtude eu ser uma educadora de teatro, sou instigada a procurar outras lógicas que talvez sigam linhas de fuga em relação a essas. Assim, evidenciar as representações culturais hegemônicas sobre o teatro na educação é uma forma de tentar saber até onde seria possível, como nos incentiva Foucault, pensar de forma diferente. É uma maneira de sugerir até certo ponto mudanças nas regras do jogo social.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Celina Nunes de. **Do Hipócrates para o hipócrita: a formação do ator em tempos de mídia.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil, 2004.

ALLUM, Nicholas C; BAUER, Martin W; GASKELL, George. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento evitando confusões. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.** Um manual prático. 7ª edição. São Paulo: Ed. Vozes, 2008.

ANDREOLI, Giuliano Souza. **Representações de Masculinidades na Dança Contemporânea.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BADIOU, Alain. **Pequeno Manual de Inestética.** São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BARBOSA, Teoria e prática da educação artística. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1990. BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança.** Rio de Janeiro: Ed. Salamandra, 1999.

BORGES, Jorge Luis. **Obras completas de Jorge Luis Borges.** 1. ed. São Paulo: Globo, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONCILIO, Vicente. **Professor de Teatro: existe?** Pensando a profissionalização de quem ensina teatro. Urdimento. n°10, dez, 2008. p.73-78.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação.** São Paulo: Perspectiva, 1980.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa teorias e abordagens**. 2ª edição. Porto Alegre: Artemed, 2006.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 115, P.139-154 / Março de 2002.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL TEATRO. **Reverbel, Olga (1917 – 2008)**. Biografia. 2010. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=personalidades_biografia&cd_verbete=8961. Acesso em 23 de Maio de 2010.

_____. **ARTES VISUAIS. Rodrigues, Augusto (1913 – 1993)**. Biografia. 2008. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=1195&cd_item=1&cd_idioma=28555. Acesso em 03 de Junho de 2010.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Título I. ART. 2º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 22 de Maio de 2010.

EVREINOFF, Nicolas. **O Teatro da Vida**. 1920.

FERREIRA, Taís. **História do teatro Para Crianças no Rio Grande do Sul**. Somos Notícia. Disponível em: file:///E:/teatro_rs.html. Acesso em 23 de Maio de 2010.

_____. **Teatro infantil, crianças espectadoras, escola**: um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: autêntica, 2003. 2ª edição.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do Saber. Rio: Forense-Universitária, 1986. 2ºed.

_____. A Ordem do Discurso. 15º ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura, pintura, música e cinema. Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. P.29-87.

_____. História da Sexualidade I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 12º ed.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 64-89.

GOFFMAN, Irving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis. Vozes. 1975.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade: Porto Alegre, 22 (2); 15-46, jul/dez, 1997b.

_____. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.) **Representation, cultural representations and signifying practices**. London: Sage/ Open University, 1997a.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre a sexualidade queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARRACCINI, Graziela. **O fio de Ariadne**. Somos todos um. Disponível em: <http://somostodosum.ig.com.br/conteudo/conteudo.asp?id=08762> . Acesso em 03 de Junho de 2010.

MEYER, Dagmar. Gênero e Saúde: indagações a partir do pós-estruturalismo e dos estudos culturais. **Revista de ciências da saúde**. Florianópolis, v. 17, n.3 p. 13-32, jan/jun. 1998.

MEYER, Dagmar. Gênero, Sexualidade e Educação: teoria e política. In: LOURO, G.L., NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (Orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo em Educação. Petrópolis: Vozes, 2003. P. 9-27.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula** uma introdução aos estudos culturais em educação. 8º edição. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009.

PENNA, M. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In PENNA, M. (Ed.) **É esse o ensino de Arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (p.31-55). João Pessoa: Editora Universitária – Universidade Federal da Paraíba. 2001.

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e Filosofias da Diferença: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAMOS, Mariana Azambuja. **Escolinha de arte**: perspectivas para a livre-expressão. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 58 f. Monografia (especialização em pedagogia da arte) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SANTOS, Claudia Amaral. **A Invenção da Infância Generificada**: A Pedagogia da Mídia Impressa Constituindo as Identidades de Gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 152 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. **A Estética do faz-de-conta:** práticas teatrais na educação infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SARDAR, Ziauddin; LOON, Boris van. **Estudios Culturales para todos.** Barcelona: Paidós, 2005.

SCHECHNER, Richard. **Performance:** teoria y prácticas interculturales. Buenos Aires: Libros Del Rojas, 2000.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies:** an introduction. London: Routledge, 2002.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Revista Educação e Realidade. - v.20 , n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1995, p. 71-99.

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoria cultural e Educação:** Um vocabulário crítico. Belo Horizonte, Autêntica. 2000.

SLACK, Jennifer Daryl. The theory and method of articulation in cultural studies. In: MORLEY, D.; CHEN, K.; **Stuart hall:** Critical dialogues in cultural studies. London; New York; Routledge, p. 112- 127, 1996.

STRAZZACAPA, Marcia M., MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a docência:** a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Educação e Arte:** dilemas da prática que a História pode explicar. Práxis Educativa, vol. 4, n.2, julho-dezembro, 2009. p.185-184. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

Anexo A

PLANO DE AÇÃO¹⁸ CDE

Fase 1 – Antes das entrevistas

REGISTRO GRÁFICO: aproveitando-me de estar em uma escola de arte vou solicitar às crianças (que se dispuserem) que façam desenhos, pinturas, colagem ou outras formas de produções gráficas, daquilo que compreendem por teatro, desde o desenho do prédio teatral e de cenas de teatro, até aquilo que lhes vier à cabeça quando escutam falar em teatro. Após desenharem, conversar individualmente com as crianças a respeito dos desenhos realizados para saber o que desenharam e o porquê de suas escolhas.

OBJETIVO: coletar dados variados para análise, provenientes não só da expressão e linguagem verbal da criança, como também de sua expressão gráfica, acerca das representações de teatro.

PROPOSTA DE REGISTRO: fotográfico e produto gráfico.

Fase 2 – Entrevistas

Etapa A/ ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS: Entrevistar individualmente aproximadamente três crianças¹⁹, a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturado, acerca de suas experiências com os artefatos sócio-culturais e do que pensam e conhecem sobre teatro.

Etapa C/ ENTREVISTA COM OS PAIS: realizar entrevistas pré-agendadas com aproximadamente três pais²⁰, preferencialmente os responsáveis pelas três crianças entrevistadas

¹⁸ Inspirado no modelo encontrado na dissertação de FERREIRA, 2005, p.234.

¹⁹ Este número será dividido entre as duas turmas, podendo ser uma criança de uma turma e duas crianças de outra. Caso haja necessidade, realizarei mais entrevistas individuais.

anteriormente, acerca de suas experiências com os artefatos sócio-culturais e do que pensam e conhecem sobre teatro.

OBJETIVO: coletar dados para análise, referente às representações culturais de teatro e de suas articulações com a educação de crianças, a partir do olhar de pais e crianças que praticam essa atividade.

PROPOSTA DE REGISTRO: fonográfico.

CASA DE TEATRO ²¹

Fase 1- Antes das entrevistas

OBSERVAÇÃO: acompanhar aproximadamente três aulas de teatro, fazendo anotações em meu diário de trabalho de tudo o que for observado. Conversar com o professor responsável para saber como o trabalho de teatro é desenvolvido com as crianças nesta instituição e como é desenvolvida a sua proposta pedagógica.

OBJETIVO: Coletar materiais que articulados às entrevistas irão complementar a análise da pesquisa.

PROPOSTA DE REGISTRO: fotográfico e diário de trabalho.

Fase 2 – Entrevistas

Etapa A / ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS: entrevistar individualmente aproximadamente três crianças²², a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturado, acerca de suas experiências com os artefatos sócio-culturais e do que pensam e conhecem sobre teatro.

Etapa B/ ENTREVISTA COM OS PAIS: realizar entrevistas pré-agendadas com aproximadamente três pais²³, preferencialmente os responsáveis pelas três crianças entrevistadas

²⁰ Assim como as crianças, o número de pais também será dividido entre as duas turmas, podendo ser um pai de alunos de uma turma e dois pais de alunos de outra.

²¹ Segundo informações do professor responsável pela turma que acompanharei, durante o segundo semestre de 2010, a turma conta normalmente com aproximadamente 25 crianças entre 7 e 11 anos. As aulas acontecem aos sábados, num período de 4 meses, tendo um total de 16 encontros, dos quais possivelmente acompanharei 8.

²² A escolha das referidas crianças se dará a partir do que for observado nas aulas destinadas à observação. Minha opção é por crianças que possam oferecer à pesquisa maior diversidade.

anteriormente, acerca de suas experiências com os artefatos sócio-culturais e do que pensam e conhecem sobre teatro.

OBJETIVO: coletar dados para análise, referente às representações culturais de teatro e de suas articulações com a educação de crianças, a partir do olhar de pais e crianças que praticam essa atividade.

PROPOSTA DE REGISTRO: fonográfico

²³ Se não for possível a realização de entrevistas com os referidos pais, enviarei aos mesmos, um questionário para que respondam em casa as perguntas.

Anexo B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Perguntas que fizeram parte da entrevista com os pais:

BLOCO 1: DADOS GERAIS

- Qual é o seu nome?
- Qual é a sua idade?
- Qual é a sua profissão?
- Qual é a sua formação?
- Já fez teatro? Onde? Quando? Com quem?

BLOCO 2: SOBRE TEATRO E SOBRE LAZER

- O que você e sua família fazem normalmente em seus momentos de lazer?
- Entre as atividades citadas, quais são as que vocês fazem com maior frequência?
- Você já foi ao teatro?
- Com que regularidade costuma ir ao teatro?
- Diga-me o nome de um espetáculo que você tenha visto e o tenha marcado?
- Porque você gostou deste espetáculo?
- Se você fosse definir o teatro com características que considera específicas desta arte, como você o definiria?
- Que relações existem entre o teatro e a novela? (diferenças e semelhanças).
- Você conhece os grupos de teatro de Porto Alegre? Quais?
- Você vê diferença nas produções locais em relação às produções de fora? Quais? Por quê?
- Você prefere espetáculo de rua ou de sala por quê?
- Você acha que as pessoas costumam ir ao teatro? Por quê? Mais ao teatro ou ao cinema? Por quê?
- O que você acha do valor do ingresso do teatro?
- Você sabe me dizer o nome de algum espetáculo que está ou esteve em cartaz nos últimos meses?
- Como você fica sabendo da programação de teatro de Porto Alegre?
- Quando você decide ir ao teatro o que o faz decidir por assistir um espetáculo ao invés de outro?

BLOCO 3: SOBRE TEATRO E EDUCAÇÃO

- Como você tomou conhecimento do CDE / Casa de Teatro?
- Porque decidiu matricular seu filho no CDE / Casa de Teatro?
- Você sabia que se filho tem aulas de teatro aqui?(*)²⁴
- Qual importância você dá para uma aula de teatro na educação de seu filho?
- Como você imagina uma aula de teatro para crianças?
- Ao falar em uma aula de teatro para crianças quais os elementos você pensa que não devem faltar?
- Você acha que qualquer pessoa pode fazer teatro?
- Para ser ator é necessário ter formação acadêmica?

BLOCO 4: SOBRE TEATRO NA ESCOLA

- Em qual escola seu filho estuda?
- Você sabe se ele tem aulas de teatro na escola? E de outras artes?
- Você considera importante que alguma atividade artística esteja inserida no currículo? Por quê?
- Qual desses componentes curriculares referente à área das artes: teatro, música, dança e artes visuais você considera que não deveria faltar no currículo? Por quê?
- Você pensa que para dar aulas de teatro é necessário ter formação acadêmica? Por quê?
- Você considera fundamental o professor de teatro trabalhar também como ator ou pensa que uma coisa não tem necessidade de ter relação com a outra?
- Para você é mais importante um professor de teatro que seja ator e não seja licenciado ou um professor de teatro que seja licenciado e não seja ator?
- Você sabe se o seu filho (a) costuma assistir espetáculos de teatro (com) ou na escola?

BLOCO 5: SOBRE TEATRO E ARTE (informações gerais)

- Para você o que é arte?
- Para você teatro é arte?
- Para você o que é teatro?

²⁴ Todas as perguntas que tiverem (*) serão feitas somente no CDE.

Perguntas que fizeram parte da entrevista com as crianças

BLOCO 1: DADOS GERAIS

- Qual o seu nome?
- Qual a sua idade?
- Qual série você está?
- Qual escola você estuda?

BLOCO 2: SOBRE TEATRO E SOBRE LAZER

- O que você e sua família costumam fazer nos momentos de lazer?
- Entre as atividades citadas, quais são as que vocês fazem com maior frequência?
- Você já foi ao teatro? Onde? Quando? Com quem?
- Quantas vezes você já foi ao teatro?
- Você lembra o nome de algum espetáculo que já tenha assistido? Qual?
- Você lembra a história? Dos personagens? Do cenário e das roupas que eles estavam usando? Você sabe o nome que se dá para as roupas que se usam no teatro? (**)²⁵
- Você gostou desse espetáculo? Por quê?
- Se você fosse definir o teatro com características que considera específicas desta arte, como você o definiria?
- Você conhece os grupos de teatro de Porto Alegre? Quais?
- Você acha que as pessoas costumam ir ao teatro? Por quê? Mais ao teatro ou ao cinema? Por quê?
- Você sabe me dizer o nome de algum espetáculo que está ou esteve em cartaz nos últimos meses?
- Se você fosse o diretor de teatro e pudesse inventar um espetáculo, como seria? Espetáculo?

BLOCO 3: DIFERENÇAS ENTRE O TEATRO E AS OUTRAS ARTES

- Você já foi ao cinema? Quantas vezes você já foi ao cinema? (**)
- Você lembra o nome de um filme que tenha assistido? Qual? (**)

²⁵ Todas as perguntas que tiverem (**) foram inspiradas no roteiro de entrevistas de FERREIRA, (2005, p. 236).

- Como era o filme? Você lembra a história? Dos personagens? Do cenário e das roupas que eles estavam usando? (**)
- Você já foi ao circo? Como era o circo? Descreva o que tinha lá, as atrações e os números. (**)
- Você assiste televisão em casa? Todos os dias? Em qual horário? (**)
- Teatro é diferente ou igual à televisão e ao cinema? Por quê? (**)
- Teatro e circo são diferentes um do outro, ou não? Por quê? Como? (**)

BLOCO 4: SOBRE TEATRO E EDUCAÇÃO

- Quem decidiu matricular você no CDE / Casa de Teatro?
- Como você imaginava que seriam as aulas no CDE / Casa de Teatro?
- Você sabia que iria fazer aulas de teatro no CDE? O que você achou da ideia de fazer aulas de teatro? (*)
- Porque você acha que numa escola onde você desenha, pinta, faz modelagem em argila, tem também aulas de teatro? (*)
- Você gosta de fazer as aulas de teatro aqui no CDE / Casa de Teatro? Por quê?
- Antes de fazer aulas de teatro aqui, você já tinha feito aula de teatro?
- Fazer aula de teatro é importante? Por quê?
- Você acha que as aulas de teatro servem para alguma coisa específica?
- Ao falar em uma aula de teatro, quais os elementos que você pensa que não devem faltar?
- Você acha que qualquer pessoa pode fazer teatro?
- E para fazer teatro é necessário ter formação acadêmica?
- Na sua opinião como é que se faz teatro?

BLOCO 5: SOBRE TEATRO NA ESCOLA

- Você já fez aulas de teatro na escola? Com quem?
- Você gosta? Você gostaria de fazer? (se não fizer)
- E de outras artes?
- Você faz outra atividade além do teatro?
- Você acha importante que alguma atividade artística esteja inserida no currículo? Por quê?
- Qual desses componentes curriculares referente à área das artes: teatro, música, dança e artes visuais você considera que não deveria faltar no currículo? Por quê?
- Você pensa que para dar aulas de teatro é necessário ter formação acadêmica? Por quê?
- Você considera fundamental o professor de teatro trabalhar também como ator ou pensa

que uma coisa não tem necessidade de ter relação com a outra?

- Para você é mais importante um professor de teatro que seja ator e não seja licenciado ou um professor de teatro que seja licenciado e não seja ator?

BLOCO 6: SOBRE TEATRO E ARTE (informações gerais)

- Para você o que é teatro?
- Para você teatro é arte? Por quê?
- Para você o que é arte?

Anexo C

REGISTROS GRÁFICOS²⁶

Fig. 1 Desenho do prédio teatral (antes do espetáculo começar) feito por uma criança de 8 anos.

²⁶ Aqui, coloco alguns desenhos dos meus alunos que irão complementar a análise dos dados. Eles começaram a ser coletados em Maio de 2010. Posteriormente eles serão colocados no corpo do texto.



Fig. 2 Continuação do desenho anterior (durante a apresentação do espetáculo) feito pela mesma criança.

Perguntas feitas a partir do desenho:

Tu já foi ao teatro?

- Já, várias vezes

Tu lembra algum espetáculo que tenha assistido?

- Sim, do Peter Pan

E onde foi?

- No shopping. Ah eu vi um espetáculo que tinha burro, elefante, um leão e uma onça

E este onde foi?

- Na escola

E tu gostou do espetáculo dos bichos?

- Sim

E o do Peter Pan?

- Achei legal

E o teu desenho é uma apresentação de quê?

- De festa junina

- Mas é uma festa junina ou um espetáculo?

- Um espetáculo

E porque tu decidiu fazer esse desenho?

- Porque ta chegando a festa junina [desenho feito dia 1º de Junho]

E como eles fizeram para fazer a casa e a fogueira no espetáculo?

- A fogueira eles fizeram de vela de aniver, aquelas que explodem. E a casa foi feita de papelão, e as flores de E.V.A [falou E.V.A com a minha ajuda]

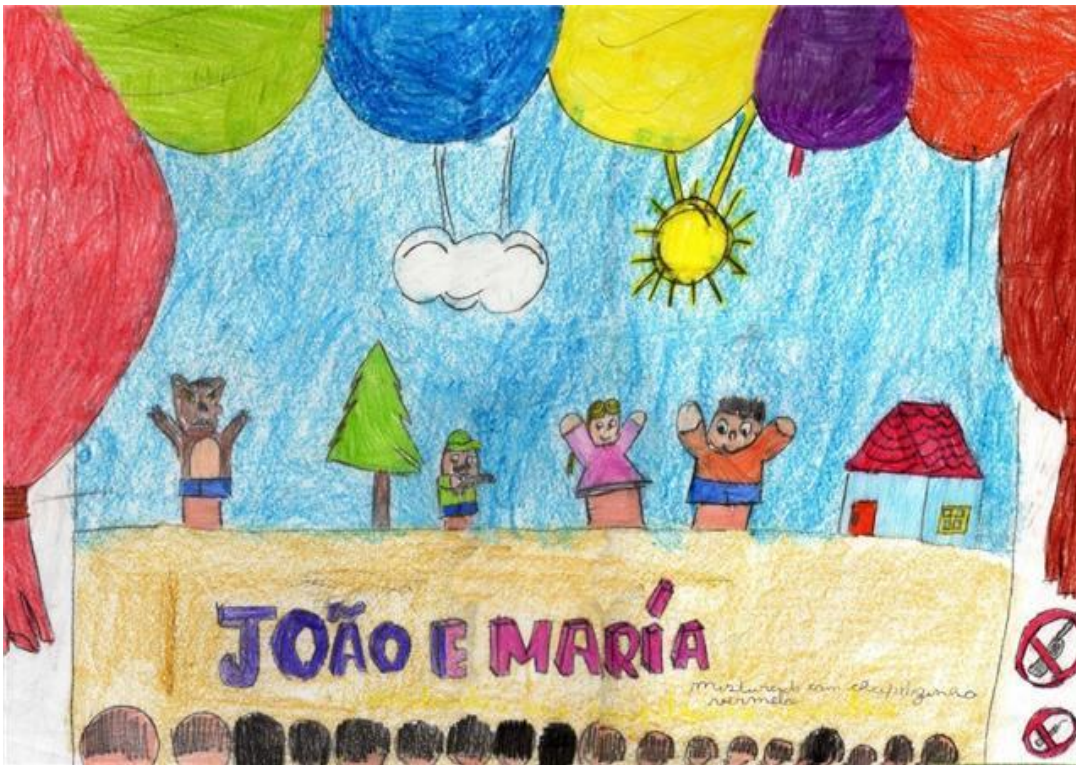


Fig. 3 Desenho de uma apresentação de teatro de bonecos feito por uma criança de 7 anos.

Perguntas feitas a partir do desenho:

Porque tu escolheu desenhar essas coisas?

- Porque eu tenho esses bonequinhos na minha casa e tirei a idéia de lá. A Maria e o João, o Lobo e a Chapeuzinho Vermelho.

O que são as nuvens e o sol?

- São coisas que eles penduraram no teatro e depois tiram, trocam. É para o teatro ficar legal. Eles tiram o sol e colocam a lua no lugar do sol.

Tu já viu um espetáculo que eles trocaram o cenário?

- Sim eu já vi

Onde?

- Não lembro

Porque tu colocou os símbolos de proibido fumar e falar ao telefone?

- Porque tem no teatro e no cinema. Porque se não atrapalha.

Tu já viu isso no teatro e no cinema ou só no cinema?

- no teatro e no cinema também

A casa e a árvore são como o sol e as nuvens, podem sair?

- não a casa já está colocada aí.

O teatro para crianças é sempre de bonecos?

- não, as vezes são com pessoas fantasiadas

As histórias para crianças são sempre com contos de fadas?

- não as vezes não são com contos de fadas, mas a maioria sim.

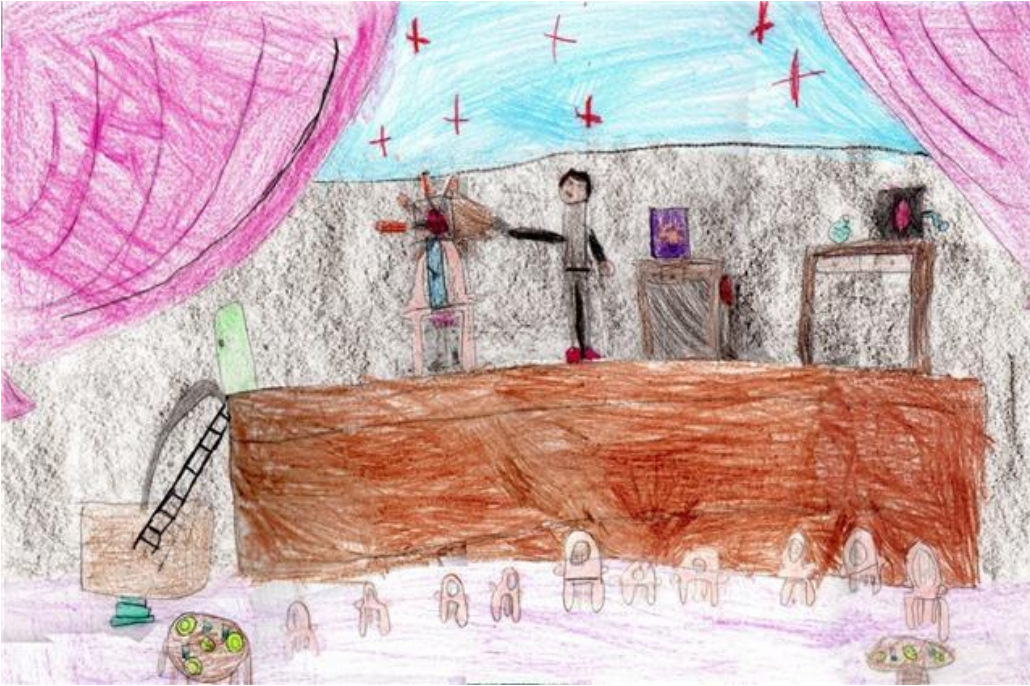


Fig. 4 Desenho feito por uma criança de 6 anos de uma apresentação de teatro vista por ela em um aniversário.

Perguntas feitas a partir do desenho:

Isso que tu desenhou foi um espetáculo que tu assistiu?

- sim

E foi num teatro mesmo?

- Não. Foi num aniversário de um menino

E onde eles fizeram essa apresentação?

- Dentro da casa de festas tinha um palco. Lá no fundo tinha um palco, daí eles botaram as cadeiras de aniversário lá, pra gente ver.

- O que tinha nesse espetáculo?

O mágico, um coelho que saía de dentro de uma caixa.

Ele pegava uma pessoa e colocava uma coisa no rosto dela e ficava atirando facas, depois sumia o rosto delas.

E o que mais tinha?

- Tinha outra caixa com a magia, outra diferente da das facas, que colocava no rosto das pessoas e o rosto delas ia girando. Para isso ele chamou um homem

Esse homem era da platéia?

- Era.



Fig. 5 Desenho de uma apresentação de teatro feito por uma criança de 7 anos.

Perguntas feitas a partir do desenho:

Tu já foi ao teatro?

- No teatro, já fui uma vez

O que tu assistiu no teatro foi o que tu colocou no desenho?

- não

E porque tu colocou estes personagens aqui?

- Porque me deu vontade

E porque deu vontade de colocar esses personagens? O que tu desenhou?

- um cachorro, um gato e uma gatinha

Pois é, e porque tu desenhou esses personagens ao invés de outros?

- É que uma vez eu a Gi e a Bela [amigas dela] fizemos um teatro que tinha esses personagens e eu quis relembrar

Na escola?

- É na escola

E o que são aquelas cordas no desenho?

- É que a gente puxa a cortina para fechar

E tu já viu isso num teatro?

- Ahã

Qual peça tu foi ver?

- Fui ver com a minha tia e com a filha da amiga da minha mãe. E a peça...ah, agora eu me perdi. Se eu lembrar que falo. Ah, o Backyardigans .

E nesse teatro tinha as cordas de puxar?

- sim

E esses que estão no teatro? São pessoas, são bonecos ou são os próprios bichos?

- São os próprios bichos

Tu acha que os bichos podem fazer teatro?

- Não

Mas no teu teatro eram os próprios bichos?

- sim

E se tua acha que bicho não faz teatro porque você quis colocar os bichos?

- Por que... deixa eu pensar, porque foi só a minha imaginação.

E as nuvens? Elas foram penduradas?

- Sim

Por quê?

Porque elas não iam poder voando de verdade.

Anexo D

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O objetivo principal da pesquisa “*No fio de Ariadne: mapeando o labirinto das representações culturais de teatro na educação de crianças*” centra-se na questão de investigar quais são as representações culturais de teatro na educação que permeiam o imaginário de pais e alunos que se relacionam direta ou indiretamente com essa atividade.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as entrevistas.

Tendo em vista essa prerrogativa, gostaria de informar que não haverá qualquer constrangimento ou ressentimento, caso algum participante ou familiar não deseje participar deste trabalho.

Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada/observada. Se no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar terá toda liberdade para tal decisão, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Como pesquisador responsável por esta pesquisa me comprometo a esclarecer adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o participante venha a ter no momento da coleta de dados ou posteriormente.

_____, _____ de _____ de _____.

Luciane Prestes de Freitas
Pesquisadora responsável

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

_____, RG n.º _____, Responsável pelo (a) menor _____

____ concordo que meu filho (a) participe desta pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do entrevistado (a)

Dados da Pesquisadora:
Nome: _____ **Telefone:** _____ **E-mail:** _____