

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Edmar Galiza

A ESCOLA EM CENA:
JOGOS DRAMÁTICOS NAS AULAS DE TEATRO

São Leopoldo

2011

Edmar Galiza

A ESCOLA EM CENA:
JOGOS DRAMÁTICOS NAS AULAS DE TEATRO

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik

São Leopoldo

2011

Edmar Galiza

A ESCOLA EM CENA:
JOGOS DRAMÁTICOS NAS AULAS DE TEATRO

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Gelsa Knijnik – UNISINOS – Orientadora

Professora Dra. Maura C. Lopes – UNISINOS

Professora Dra. Claudia G. Duarte – UFSC

G161e Galiza, Edmar
A escola em cena: jogos dramáticos nas aulas de teatro /
Edmar Galiza. – São Leopoldo: UNISINOS, 2011.
107 f.

Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

1. Teatro e Educação. 2. Jogos dramáticos. 3. Homofobia.
4. Governamento. 5. Escola. I. Knijnik, Gelsa. II. Faculdade
de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
III. Título.

CDU 371.383

AGRADECIMENTOS

*a Alma e o Corpo, a alma não está nem
em cima nem dentro, ela está “com”,
ela está na estrada, exposta a todos os contatos,
os encontros, em companhia daqueles que seguem
o mesmo caminho,
“sentir com eles, apreender a vibração de sua alma
e de sua carne, na passagem”*
Gilles Deleuze

Agradeço muito, a muitos!

A materialização desta dissertação só foi possível porque percorreu diversos caminhos, entrou em labirintos e se desviou por vários “becos”. A potência do caminhar estava no encontro *com* as pessoas, no contato *com* as pessoas. O encontro na academia se torna interessante a partir das alianças produtivas que fazemos na “companhia daqueles que seguem “o mesmo caminho”. Agradeço a todas aquelas pessoas que me ajudaram e ajudam a potencializar o pensamento e a própria vida. A estas, meu **MUITO OBRIGADO!** Passo agora a nomear em especial aquelas e aqueles que no andar fizeram a “alma e a carne” vibrarem na “passagem”, no percurso.

À minha orientadora, professora **Gelsa Knijnik**, pela escuta, pelas preciosas sugestões, pela generosidade intelectual, pelo rigor da escrita e pelos “enquadramentos”. GK é como um “alquimista” porque ela pega uma “fumaça” de ideia e arranca dali uma potência de pensamento. Só que ela faz isto à força, inquietando o espírito e os próprios pensamentos, mas sem esquecer-se do conforto e da paz do silêncio. GK é vibrante, uma mulher cheia de vida que vem me presenteando com marcas que vão ecoar por muito, muito, muito tempo.

Às professoras **Maura Corcini Lopes** pela grande e atenta contribuição para a dissertação e pela jovem gentil e brilhante intelectual que é. À **Cláudia Glavam Duarte** por aceitar o convite de um modo muito acolhedor na reta final e por ser uma incentivadora do pensamento. Quero com o mesmo entusiasmo agradecer ao professor **Sérgio Lulkin**, que ajudou a direcionar o caminho que a pesquisa deveria seguir para se tornar um trabalho consistente e mais “teatral”.

Aos alunos, professores e secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, que proporcionaram espaço e tempo de fértil de aprendizado.

Um agradecimento especial ao trio de professoras, da Linha de Pesquisa III, Currículo, Cultura e Sociedade, **Elí Henn Fabrís, Gelsa Knijnik e Maura Corcini Lopes** pelo acompanhamento e ensinamentos para a produção da pesquisa... Professoras como vocês me estimulam a gostar, cada vez mais, de ser professor. Há muito de vocês na dissertação e há muito de vocês no modo como vejo a Educação e no “movimento” que me ponho ao ensinar.

Ao estimado Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade, do qual me orgulho por fazer parte. Meus sinceros agradecimentos pela acolhida e pelo exercício de obrigar o pensamento a ranger. Em especial, muito grato à **Sabrina**, que foi uma das mãos que trabalharam na feitura da pesquisa. Ao **Tiago**, que sempre esteve pronto para ler os rascunhos da dissertação com um olhar “clínico” e apurado. À **Juliana** e a **Daiane** pelo entusiasmo, conforto e lições acadêmicas. Com alegria, agradeço aos demais colegas de grupo: **Daniel, Fernanda, Ieda, Joelma, Josaine, Maria Luisa, Marli, Paula** e ao **Paulo**.

À colega **Priscila Provin**, que me mostrou que a academia pode ser feita de conhecimento, amizade; pessoas como ela imprimem sua marca por onde passam. Às demais colegas da Linha III, **Vanessa e Maricela**, pelos encontros e a companhia por seguirmos o “mesmo caminho”.

À **Unisinos**, em especial ao Programa de Fomento a Pesquisa, pela concessão e financiamento de parte desta pesquisa. Sem este apoio a produção desta pesquisa se tornaria inviável.

À **Secretaria Municipal de Educação de Ivoti**, pela alegria, tempo e espaço cedidos. Agradeço, em especial, à Escola Municipal de Ensino Fundamental Aroni Aloísio Mossmann. Aos demais colegas de trabalho da Rede Municipal de Educação pela torcida e “bate-papos”.

Aos colegas e muitos amigos do **Instituto de Educação Ivoti**, pela torcida, apoio e compreensão com esta caminhada que foi curta, mas intensa.

A todas as minhas **Famílias** de Ivoti e do Rio Grande do Sul. Agradeço a vocês, pelo conforto proporcionado como filho ou um membro da família. Obrigado pelo amparo, pela torcida,

pelo carinho e pelas “conversações”. Rumo à vitória sempre.

A todos meus **alunos** e **alunas** *com* quem aprendo que o Teatro e a Educação são mais do que algo estético e pedagógico: é também um estilo e uma forma de estar no mundo.

Aos meus irmãos, **Eduardo, Rafael, Edson e Douglas**, que, mesmo à distância, sempre estiveram na torcida.

À minha mãe, **Odete Galiza**, mulher negra que, embora escreva mal e mal saiba ler, acreditou que a educação pudesse ser mais do que um ato de “ensino-aprendizagem”. Ela sempre acreditou que a educação pudesse ser um grito de liberdade.

Por isso dedico esta pesquisa a toda a minha família porque, mais do que uma conquista pessoal, esta dissertação é uma conquista coletiva, familiar. A minha passagem pelo mestrado foi um movimento para “denegrir”, para tornar um pouco mais negra a paisagem da pós-graduação deste país, um lugar em que, infelizmente, poucos negros e negras têm a possibilidade de estar, uma barreira difícil de ser passar. Porém, cá estamos.

Grato à vida!

É preciso aqui e acolá sermos felizes com nossa loucura, para podermos continuar felizes com a nossa sabedoria. E é precisamente porque somos no fundo homens pesados e sérios, e mais ainda pesos que homens, que nada nos faz mais bem que o capuz dos loucos: temos necessidade dele diante de nós mesmos – temos a necessidade de toda arte petulante, flutuante, dançante, zombeteira, infantil e bem aventurada para não perder essa liberdade...

Friedrich Nietzsche

RESUMO

A dissertação tem por objetivo analisar os jogos de linguagem praticados por alunos das séries finais do Ensino Fundamental, ao criarem jogos dramáticos nas aulas de teatro. A pesquisa serviu-se de ferramentas teóricas provenientes do pensamento de Ludwig Wittgenstein, mormente de sua obra *Investigações Filosóficas*, tais como jogos de linguagem, semelhanças de família e formas de vida; também das teorizações de Michel Foucault, como discurso e jogos de verdade; igualmente, serviu-se das formulações de Jean-Pierre Ryngaert sobre jogos dramáticos. Do ponto de vista teórico, a dissertação mostrou ser possível articular consistentemente as noções de jogos de linguagem, jogos de verdade e jogos dramáticos, vinculadas a esses três pensadores. O material de pesquisa analisado consiste em quatro jogos dramáticos que foram videografados e posteriormente editados assim como anotações a partir de observações feitas em diário de campo. De modo específico, o estudo mostrou como, em um dos jogos dramáticos criados pelos alunos, os personagens gays foram submetidos a humilhações, o que deu visibilidade a suas atitudes homofóbicas. O exercício analítico realizado mostrou que o teatro produzido na escola está submetido à racionalidade da maquinaria escolar, isto é, o teatro que é praticado *na* escola é, efetivamente, o teatro *da* escola.

Palavras-chave: Teatro e Educação. Jogos dramáticos. Homofobia. Escola.

ABSTRACT

This paper aims to analyze language games played by elementary school students during their rehearsal of plays in theater class. This research uses theoretical models that originate from Ludwig Wittgenstein's concepts of the language game, family similarities and life forms, which come mainly from his work *Philosophical Investigations*. It is also based upon Michel Foucault's ideas of theoretical production, such as discourse and truth games, as well as Jean-Pierre Ryngaert's discussions of dramatic plays. From a theoretical viewpoint, the thesis indicates the possibility of consistently articulating notions of language games, truth games and dramatic plays, as they relate to these authors. The corpus analyzed consists of four dramatic games which were video recorded and later edited, as well as notes taken from observations. To be more specific, this paper demonstrates how, in some dramatic games produced by students gay characters were subject to humiliation, highlighting the students' homophobic attitudes. The analysis suggests that theater produced in school is subjugated to the rationality of the school machinery. Essentially, theater that is practiced in school is effectively theater of the school.

Keywords: Theater and Education. Dramatic games. Homophobia. School.

SUMÁRIO

No Foyer **11**

Capítulo-Ato 1: Abrem-se as cortinas: o enredo **14**

Capítulo-Ato 2: Das oficinas e suas ferramentas teóricas **25**

Capítulo-Ato 3: Do empírico e seus tensionamentos **41**

Capítulo-Ato 4: Cuidado, gays no pátio da escola – cenas homofóbicas **80**

Capítulo-ato 5: Fecham-se as cortinas **92**

Referências **97**

NO FOYER

*A linguagem é um labirinto de caminhos.
Você entra em um lado e sabe onde está;
você chega por outro lado ao mesmo lugar
e não sabe mais onde está*
Ludwig Wittgenstein

Meu desejo é que esta introdução funcione como um *foyer*, que nos acolhe na chegada à sala de espetáculos: um espaço para encontro, para uma conversa inicial, para uma reunião, aqui, para a apresentação da dissertação.

O ponto de partida foram os jogos dramáticos praticados nas aulas de teatro. Esses jogos, ao serem criados, funcionaram como um labirinto cheio de surpresas, traçando caminhos pouco definidos, nada seguros. Havia uma longa estrada a trilhar e, no início, uma pergunta não saía de minha cabeça: Aonde chegaríamos?

São os caminhos “estranhos”, fora de uma estrada bem definida, que o ato de pesquisar nos proporciona. Podemos saber de onde saímos, mas, muitas vezes, não sabemos onde estamos e muito menos aonde chegaremos. Neste “andarilhar”, os livros e as pessoas se fazem muito importantes para se encontrar uma saída. Os itinerários são vários e caminhar por todos eles é praticamente impossível para construir uma pesquisa. O texto é um convite para trilhar os caminhos que percorri, sem deixar de lado os “becos” nos que esbarrei. Eu sabia que o teatro, especificamente os jogos dramáticos, seria um caminho. O destino, porém, eu não sabia aonde estes jogos me levariam.

Ao caminhar pelo labirinto engendrei a problematização da pesquisa que tinha como objetivo *analisar os jogos de linguagem praticados por alunos das séries finais do Ensino Fundamental ao criarem jogos dramáticos nas aulas de teatro*. Ao olhar os jogos dramáticos e o desenrolar do seu processo: a partir da criação, da distribuição dos personagens, do ensaio,

da encenação e da discussão por eles propiciados foram geradas possibilidades de investigação. Com estes movimentos, percebi que o engenho das perguntas, bem como os objetivos que movem os nossos estudos, não estão prontos em uma cartilha ou manual de metodologia. Compreendi que tudo isto necessitava ser inventado. E este invento tem a forma do olhar interessado que se lança sobre o material de pesquisa, um olhar que vai se reatualizando no próprio “andarilhar” pelo labirinto.

Eis as perguntas fabricadas nesse caminhar:

- Que especificidades podem ser identificadas nos jogos de linguagem praticados por alunos das séries finais do Ensino Fundamental, ao criarem jogos dramáticos?

- Que jogos dramáticos foram praticados pelos alunos, diante da proposta de que tais jogos envolvessem temas relacionados com a escola?

A dissertação está estruturada em cinco capítulos-atos. O primeiro deles é uma introdução, na qual escrevo sobre minha trajetória de vida, as inquietações que me levaram à realização deste estudo. Aí retomo o objetivo e as questões de pesquisa; apresento a revisão de literatura que realizei para que eu pudesse ter conhecimento do que já foi produzido sobre o tema. No segundo capítulo-ato, discuto os referenciais teóricos da pesquisa, apresentando as ferramentas utilizadas.

No terceiro, faço considerações acerca dos procedimentos metodológicos utilizados na produção do material de pesquisa, bem como sobre os tensionamentos surgidos ao ocupar as posições de professor e pesquisador. Nesse capítulo também descrevo a escola e os sujeitos envolvidos na investigação, discutindo aproximações e distanciamentos de meu trabalho com aqueles que encontrei na revisão bibliográfica, apresentada no capítulo anterior.

No quarto capítulo-ato, apresento o que produzi como resultado do exercício analítico realizado sobre o jogo dramático “No Pátio”. A análise empreendida me levou a refletir sobre como eram posicionados “os diferentes”. Nesse capítulo-ato, denominado “Cuidado, gays no pátio da escola – cenas homofóbicas”, descrevo como os personagens homossexuais, no contexto dos jogos dramáticos, foram submetidos a agressões e humilhações diversas, sendo

identificados como *emos/gays*.¹ Pude constatar, nos jogos dramáticos criados pelos alunos, atitudes sexistas e homofóbicas.

No quinto e último capítulo-ato teço as considerações finais da dissertação, fazendo um apanhado sobre o caminho percorrido em sua construção e mostro os resultados obtidos com o estudo, respondendo as questões de pesquisa.

Antes do início dos capítulos-atos anunciados, ainda no *Foyer*, escuto as palavras de Wittgenstein (1991, p. 88): “você entra em um lado e sabe onde está; você chega por outro lado ao mesmo lugar e não sabe mais onde está”. Mesmo sem que, às vezes, soubesse onde estava, no percurso percorrido busquei evitar o “túnel das ilusões”, pois “uma vez que [nele] se penetra [...], é muito difícil de se deter” (DÍAZ, 2010, p. 1).²

Não pretendi, na escrita da dissertação, evocar “espíritos dogmáticos”, que me transportasse desta nossa realidade tão nebulosa para me conduzir a outros lugares mais “iluminados” e perfeitos. O lugar “ideal”, a vida “ideal”, a escola “ideal”, o aluno “ideal” ou mesmo o jogo “ideal” estão fora do propósito desta escrita. Tentei me manter longe do mundo ideal e com os pés no chão, no “solo áspero” de que fala Wittgenstein. Quanto à necessária cautela no uso de teorizações tão novas para mim, evoco Nietzsche (2006, p. 30), que, com um toque de ironia, escreve: “não é bom viajar nesta região; e se tem espírito, tem cuidado em dobro! Vão te atrair e vão te amar a ponto de te dilacerarem”. Mas, o que posso fazer, se é neste ponto do labirinto em que me encontro?

¹ Utilizo a expressão *gay* para me referir a sujeitos homossexuais, a fim de acompanhar o modo como os alunos se referiam a eles.

² No original, “Una vez que se penetra en el túnel de las ilusiones es difícil detenerse.” (Trad. minha.)

CAPÍTULO-ATO 1: ABREM-SE AS CORTINAS: O ENREDO

No meio do caminho

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra*

Carlos Drummond de Andrade

Não seria interessante, pergunto, começar um estudo como este com frases e/ou com palavras-chave, tais como: educar, arte, estética, construção coletiva, artístico-pedagógico, ampliação da linguagem, processo de ensino e aprendizagem do teatro, jogos teatrais e seus fatores afetivos emocionais e a integração social, manifestações populares regionais através dos jogos dramáticos? Jogos teatrais e ludicidade na adolescência e infância?³ Poderia até ser, mas como diria o poeta Carlos Drummond de Andrade, “no meio do caminho tinha uma pedra”, e ao andar neste caminho, em pedras tropecei e as pedras que ali estavam me desviaram para outros caminhos e não àqueles caminhos por mim imaginados. Esse desviar, então, me levou a pensar em outras coisas. O primeiro desvio me fez pensar sobre a palavra *deslocar*, que quero destacar no início desta introdução.

³ Palavras-chave e citações reproduzidas a partir dos resumos consultados no levantamento bibliográfico que realizei e que mais adiante detalharei.

Para entender melhor o significado de deslocar, pensei, primeiramente, em ir ao dicionário. Porém, o dicionário, sem dúvida, configura-se como um lugar onde grande parte das palavras está presa em significados de forma fixa e isolada, impedindo o fluxo e a dinamicidade que elas podem ter no uso cotidiano. Ao comparar uma palavra com um rio, o poeta João Cabral de Melo Neto escreve:

Quando um rio corta, corta-se de vez
 O discurso-rio de água que ele fazia;
 cortado, a água quebra-se em pedaços,
 em poços de água, em água parálitica.
 Em situação de poço, a água equivale
 a uma palavra em situação dicionária:
 isolada, estanque no poço dela mesma,
 e porque assim estanque, estancada;
 e mais: porque assim estancada, muda,
 e muda porque com nenhuma comunica,
 porque cortou-se a sintaxe desse rio...⁴

Percebendo o estado de fixidez com que o dicionário dispõe as palavras, resolvi investigar a etimologia, ou seja, a raiz de onde se origina a palavra. Assim, deslocar, no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, está indicado como:

LOCUS, i (pl. Loci, e loca, n.) m, 1. Lugar, sítio; local, posição; posto. [...] 4. Fundamento dum raciocínio; pontos principais duma demonstração; assunto de um discurso. 5. Categoria; posição; situação; condição; estado, lugar, emprego. [...]. 7. Propriedade territorial; bens de raiz, terra. [...]. (VALLE, 2004, p. 446).

A seguir, na mesma busca encontrei:

LOCO, AVI, ATUM, 1. Locus, tr. 1. Colocar; pôr-se; postar, estabelecer; edificar; [...] 3. Alugar, dar de aluguel, arrendar, dar mediante uma paga ou renda [...]. (idem, ibidem).

⁴ JOÃO CABRAL DE MELO NETO, *apud* SCHÜLER, 2000, p. 21-2.

Após estes dois vocábulos, fixei-me no prefixo *des*:

DES – *pref.*, do latim, *dis-*, de grande vitalidade em português, com a noção básica de: (i) coisa (ou ação) contrária àquela que expressa pelo termo primitivo (*desacordo, descoser*) [...] (v) separação de alguma coisa de outra (*desfolhar; desmascarar*) (CUNHA, 1982, p. 249).

Deslocamento dá-me a ideia de transitar; assim, deslocar tem o efeito ou o ato de ir e vir. Esta ida ou vinda pode ser arbitrária. Pode-se ir e não voltar nunca mais. Deslocar requer impreterivelmente a noção de movimento. Deslocar é múltiplo...

Podemos ver a multiplicidade do uso da palavra deslocar e suas derivações como deslocamento em muitas áreas do conhecimento. Entre os mais variados usos, podemos encontrar o deslocamento na Física, que é a variação de posição: ideia de que a posição de um objeto pode variar à medida que ele se afasta ou se aproxima de um referencial. Na Geografia, o deslocamento pode ser utilizado para se referir à diáspora de um determinado povo em uma determinada época. Na Medicina, também é utilizado para demonstrar quando há fraturas, quando algo saiu do lugar, quando há, por exemplo, o deslocamento da retina ou o deslocamento da clavícula. O uso da palavra *deslocamento* que faço aqui é apenas um recorte, porque sei que há muitas outras possibilidades da utilização desta palavra nas áreas aqui citadas. Deslocar é um movimento que leva a “se estar diferente” e “se fazer diferente” ao/do que se era antes. Deslocar pode ser doloroso, prazeroso, penoso, saboroso. Deslocar é sair do território, é um desterritorializar, como escrevem Deleuze e Guatarri.⁵

A palavra deslocar não tem apenas um significado, mas sim vários, pois o significado depende de seu uso nas mais variadas situações. Dito de outra forma, o significado não é fixo, mas vai se constituindo a partir do uso que fazemos da palavra, nos distintos contextos, pois “toda significação emerge da pragmática da linguagem no contexto de uma forma de vida” (CONDÉ, 2004, p. 67).

O meu encontro com o Teatro foi, no fundo, um deslocamento. Foi um caminho pelo “avesso”, pois eram passos que não estavam previstos. Meu primeiro contato com o Teatro aconteceu quando eu entrei em uma nova escola, na 7ª série. Lá, podíamos escolher em qual

⁵ Em relação à desterritorialização, utilizo no sentido de estar em movimento, “assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 22).

das áreas de Artes queríamos nos inscrever. Em uma das primeiras manhãs de aula, todos os alunos estavam no pátio, para a escolha da disciplina artística que iríamos fazer durante o ano. Os professores se apresentaram, e cada um falou de sua respectiva disciplina. O primeiro a se apresentar foi o professor de Música, acompanhado da sua tuba. Eu não conseguia me imaginar tocando uma tuba; apesar do esforço mental, creio que não conseguiria nem segurar o instrumento, devido ao peso e ao tamanho, e muito menos tocar. A primeira hipótese foi descartada. A segunda disciplina a ser apresentada foi Artes Plásticas, que é a arte mais recorrente no meio escolar, por isso, era bem conhecida por mim. Porém, havia um problema: a professora era uma das quais eu tinha grande pavor, pois ela já tinha sido minha professora em outra escola. Então, evitá-la, para mim, era uma escolha sábia. Sendo assim, a segunda hipótese foi descartada também. Veio o último professor – na verdade, não o último professor, mas a última disciplina, pois o professor não pôde vir naquele dia. A última disciplina era a de Artes Cênicas. Olhos bem arregalados, cabeça pensativa, havia um ponto de interrogação pairando sobre minha cabeça: que Arte era essa? Artes Cênicas não fazia parte do meu cotidiano, nunca tinha ouvido falar disto. No entanto, por critérios de exclusão, foi a única que me restou: Artes Cênicas. Na semana seguinte, com o início das atividades, descobri que esta arte era o velho e conhecido Teatro. Depois disso, o Teatro começou a fazer parte de minha vida. No início, não pertencia ao meu cotidiano, e hoje ele é a minha vida. Diria, novamente, o poeta Carlos Drummond de Andrade, “nunca me esquecerei desse acontecimento.” Esse foi o meu primeiro e inusitado encontro com a arte dramática. Após isto, nunca mais a abandonei. Creio que fui amaldiçoado por Dionísio,⁶ pois “o Teatro não tem categorias, é sobre a vida. Este é o único ponto de partida [...]. Teatro é vida” (BROOK, 2000, p. 07). Hoje o Teatro e a Educação são pontos vitais para mim.

A cena acadêmica e profissional em que me encontrava era a seguinte: um sujeito que atrelava suas práticas artístico-pedagógicas e suas escritas a uma panfletagem conclamando a sociedade, o professorado, a máquina política e a escola para a reforma geral da consciência (mais uma vez ela) e para a salvação da humanidade. Um sujeito que escreveu sua monografia de conclusão do curso de Licenciatura em Teatro, ao modo dialógico/dialético de intuito transformador, tentando, por meio de ensino de teatro “salvar” a sociedade e, particularmente,

⁶ Dionísio, ou Dioniso, é o deus do Teatro. Conta o mito que ele teve que viver se disfarçando e se transmutando para escapar das ira de Hera, mulher de Zeus, que queria matá-lo. Também é o deus do vinho. Ele é a “encarnação da embriaguez e arrebato, é o espírito selvagem do contraste [...]. Ele é fonte da sexualidade e crueldade, da vida procriadora e da destruição letal” (BERTHOLD, 2006, p. 104).

a escola. Este era o enredo em que se encontrava este sujeito com sua prática pedagógica. Um professor de Teatro que usava suas aulas, suas peças e suas manifestações artísticas para enviar incansáveis mensagens ao mundo, mensagens de “salvação”, de “transformação”. Um sujeito que academicamente reverenciava os autores que evocam os clássicos, que usam, nos últimos parágrafos do texto, as expressões: “devemos”, “é preciso”, “é dever”, “é urgente”.

No meio dessa cena houve um entreato:⁷ certo dia – e ainda bem que houve esse dia –, ouvi falar de Nietzsche e de curioso fui a uma palestra, na qual ele – e “alianças” deleuzianas, derridarianas, nietzschianas – seriam abordados... A partir desse dia, fui arrebatado por outras conversações.⁸ Primeiro, tropecei nas novas pedras que apareceram em meu caminho, e, em seguida, essas pedras foram arremessadas contra minha cabeça: fui convidado, à força, a pensar. O pensamento “a pedradas” está me permitindo ver outros cenários e outras dramaturgias. Nem melhores nem piores, nem mais bonitas nem menos feias; simplesmente outros recortes. Recortes para fugir ou se reinventar entre as linhas que constituem o nosso mundo.

Esses descolamentos me conduziram à Educação e ao Teatro. Não a qualquer Teatro. A qual então desejo me referir? Poderia falar de teatro alternativo, teatro ambiental, teatro antropológico, teatro autobiográfico, teatro burguês, teatro da crueldade, teatro das mulheres, teatro de *agit-prop*, teatro de arena, teatro de boulevard, teatro de câmara, teatro de diretor, teatro de guerrilha, teatro de imagens, teatro de massa, teatro de objetos, teatro de participação, teatro de rua, teatro de tese, teatro dentro do teatro, teatro didático, teatro documentário, teatro equestre, teatro experimental, teatro gestual, teatro invisível, teatro laboratório, teatro materialista, teatro mecânico, teatro mínimo, teatro musical, teatro numa poltrona, teatro pobre, teatro político, teatro popular, teatro total, teatro narrativa. A lista continua: teatro engajado, teatro épico, teatro na igreja, teatro de mistério, teatro primitivo, teatro Nô, teatro helenístico, teatro de sombras, teatro de bonecos, teatro de animação, teatro comercial, teatro empresa...⁹ A lista é grande, mas não é desses teatros que desejo falar.

Os trajetos, os enredos, as cenas, os atos e as imagens construídos no meu caminho não me fazem adentrar nessas conexões teatrais, mas em outra, que é o binômio: Teatro e

⁷ Entreato é uma pausa de tempo entre os atos de um teatro. “O entreato tornou-se necessário pela renovação do cenário, no decorrer de uma longa pausa” (PAVIS, 2007, p. 129).

⁸ Aqui me sirvo do título de um livro de Gilles Deleuze (1991), que reúne diálogos, cartas, ensaios e entrevistas do filósofo. Nos cinco capítulos do livro, o autor perpassa assuntos como cinema, literatura, filosofia, política, esportes e artes.

⁹ Verbetes reproduzidos do *Dicionário de Teatro* de Pavis (2007) e do livro *História Mundial do Teatro* de Margot Berthold (2006).

Educação. Duas áreas que, articuladas, montam o cenário desta pesquisa. Cada uma com suas várias facetas e multiplicidades

Como parte desta pesquisa, realizei um levantamento bibliográfico em dissertações e teses¹⁰ que continham, em sua centralidade, estudos que vinculassem Teatro e Educação. Em minhas primeiras buscas, quis estabelecer como parâmetro o Teatro, necessariamente realizado na Educação Básica, por ser minha área de atuação profissional e o lugar de onde emerge, empiricamente, esta pesquisa.

Nas primeiras buscas, com essa delimitação, poucas pesquisas foram encontradas, pois averigui que muitos estudos utilizavam oficinas e cursos esporádicos fora da escola, como parte da metodologia de suas pesquisas. Após esta constatação, resolvi investir em uma abrangência um pouco maior no parâmetro de minha busca. Nas tentativas seguintes, fiz uma procura vinculando o Teatro com ações educativas, podendo ser dentro ou fora da escola, já que esta é um espaço privilegiado do processo educativo, mas não o único, porque somos educados e subjetivados não somente na escola como também em outros espaços sociais. Nesta busca, constatei que o teatro, como prática na educação, é examinado por diferentes áreas do conhecimento, sendo mais recorrente nas áreas da Educação, Artes e Psicologia; mas também pude encontrar, em menor quantidade, nas áreas da Filosofia e da Antropologia.

Classifiquei as pesquisas encontradas em quatro grupos. Os três primeiros grupos são: 1) aquelas que envolvem principalmente a perspectiva teórico-metodológica proposta por Viola Spolin¹¹ (2005 e 2008); 2) aquelas que têm como base teórica os estudos de Paulo Freire (1987 e 1992) e Augusto Boal (1983 e 1988); e 3) aquelas que apresentam o teatro como uma ferramenta para aprender um conteúdo de outra disciplina. O quarto e último grupo contém as dissertações e teses que mais se aproximam do que pesquisei, principalmente no

¹⁰ Os sítios visitados foram: Banco de Teses do CAPES – <www.servicos.capes.gov.br>; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDBTD – <www.bdt2.ibict.br/>; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – <www.anped.org.br>; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – <www.lume.ufrgs.br>; Universidade de São Paulo – USP – <www.teses.usp.br>; Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – <<http://libdigi.unicamp.br>>; Universidade Federal de Brasília – UnB – <<http://bdt.bce.unb.br/tesesimplificado>>; Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE – <www.portalabrace.org>.

¹¹ A metodologia de Viola Spolin, criada nos anos setenta foi amplamente difundida no Brasil pelas pesquisadoras da Universidade de São Paulo. Spolin (2008) tem como principal objetivo treinar atores leigos e crianças, no teatro formal, sempre com o princípio da reflexão sobre o processo de criação, durante a prática dos jogos teatrais. Koudela (2008), na introdução brasileira ao livro *Improvisação para o Teatro*, ressalta que “além de indicar um caminho seguro para a realização de um teatro autêntico e significativo, revela uma reflexão em torno do fenômeno do teatro e abre perspectivas para novos caminhos da pesquisa” (2008, p XXIV).

que tange ao referencial teórico que utilizo na dissertação que articula o ensino do teatro, principalmente com as ideias de Jean-Pierre Ryngaert e noções advindas do pensamento de Michel Foucault.

Esta classificação não pretendeu fazer nenhum tipo de hierarquização e nem mesmo foi uma tentativa de categorizar as pesquisas, mesmo porque elas podem pertencer simultaneamente a dois grupos. A classificação que aqui utilizo tem o intuito apenas analítico.

O primeiro grupo dentre as selecionadas vincula o ensino do Teatro com “jogos teatrais” e “improvisação teatral” de Viola Spolin. Neste grupo, destaco a dissertação de Fabiane Tejada da Silveira (2007), intitulada *O Jogo Teatral na Construção do Sujeito*, que, através da hermenêutica e da fenomenologia, descreve que a escola poderia utilizar o jogo teatral como uma das formas que possibilitaria ao aluno construir-se como pessoa autônoma, capaz de entender-se como sujeito histórico. Seguindo na mesma linha, a dissertação de Ana Carolina Fuchs (2005) tenta compreender como se constitui o processo cognitivo através da improvisação teatral, guiada a partir dos conceitos de egocentrismo e descentração propostos por Jean Piaget, analisando “como o jogo egocêntrico evolui para o jogo cooperativo” (FUCHS, 2005, p. 7). Em sua metodologia de pesquisa, ela analisou também os cadernos de nota dos alunos-atores. Trago, por último, nesse grupo, a dissertação de Joana Izabel da Silva (2009), que também faz uso das teorizações de Piaget e Viola Spolin. O trabalho é uma pesquisa sobre o processo de iniciação ao teatro, com sujeitos do curso de “Extensão de Iniciação Teatral” do Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A partir de depoimentos de alunos do curso, ela conclui que a interação é um dos aspectos constitutivos da arte teatral, e de suma importância da interação do ator com ele mesmo e com o grupo, para que ele evolua para uma progressiva descentração, dentro do jogo teatral e de cena.

O segundo grupo é formado por pesquisas que utilizam o teatro vinculado às teorias do teatrólogo brasileiro Augusto Boal, juntamente com o pensamento do educador Paulo Freire. Chamarei de “transformação conscientizadora”. Entre os trabalhos que aqui incluo está o de Rita de Cássia de Carvalho (2008), cuja dissertação analisa a possibilidade de como o sujeito, através do jogo teatral, exterioriza “a expressão de valores habitualmente relacionados à autotranscendência habitual ao ser humano” (CARVALHO, 2008, p. 8). A autora finaliza seu trabalho dizendo que o teatro propicia novo olhar sobre a realidade, desta forma, possibilitando ao sujeito uma transformação da realidade. Na tese *A cena ensina: uma*

proposta pedagógica para a formação de professores de teatro, José Sávio de Oliveira Araújo (2005) discute sobre a prática estético-teatral de Boal, do Teatro do Oprimido, e a importância deste modo de fazer teatro e da organização dialógica para a prática educativa do professor visando à transformação da realidade. Silveira (2007), anteriormente mencionada, também traz em sua pesquisa a promoção de um diálogo entre o ensino de teatro (jogos teatrais) e os conceitos de Paulo Freire, como construção coletiva e dialógica. Finalizo o segundo grupo com a pesquisa de Eduardo Neves Ferreira dos Santos (2005, p. 27), na qual o autor realizou uma experiência com dois grupos de adolescentes, utilizando os jogos teatrais de Viola Spolin e Augusto Boal, como recurso para que os adolescentes pudessem ver, “conscientemente, a realidade em que estão inseridos” e como a ação no e do Teatro pode levar estes adolescentes a pensar em uma “transformação viável da realidade” (ibidem, p. 27).

O terceiro grupo é aquele que nomeio como “em direção a...”. Tem como principal característica a utilização do teatro como forma para aprender “algum conteúdo”. O teatro funcionaria como uma estrada, ou ruela, que nos levaria em “direção a...”. Nesse grupo situam-se a pesquisa de Rafael Maurício Hauer (2005), que examina o papel do Teatro como um recurso didático privilegiado, auxiliando a aprendizagem na disciplina de História e a dissertação de mestrado de Diva Mari Marinho da Silva (2008), que discute como o Teatro vem contribuindo para o processo de construção e ampliação da linguagem dos estudantes do Ensino Médio, que fazem Teatro na Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, em Rondônia. A autora conclui o trabalho escrevendo que o teatro poderia, como ferramenta, auxiliar o ensino da Língua Portuguesa, de uma maneira a “enriquecer os conteúdos com vivências que levem os alunos a uma aprendizagem prazerosa (SILVA, 2008, p. 76).

Ainda nesse grupo encontra-se a pesquisa que foi desenvolvida por Amirtes Menezes de Carvalho e Silva (2003, p. 32), na qual é investigada a possibilidade do uso do Teatro na melhoria da Educação, e de como ele poderia ser um instrumento modificador da aprendizagem dos alunos, levando-os a um entendimento mais “crítico sobre a realidade e sobre si mesmos”. O que destaco nesse último trabalho é a utilização que a autora fez da videogravação como parte de sua metodologia de pesquisa, pois também utilizei este recurso em minha investigação.

Com este levantamento bibliográfico que apresentei, tive a intenção de mostrar a paisagem das principais vertentes que encontrei nas pesquisas que articulam, de algum modo, Teatro e Educação.

Nas discussões sobre Teatro e Educação, as cenas mais fortes que pude identificar são as cenas metodológicas cunhadas por Boal com o *Teatro do Oprimido*¹² e Spolin com *Jogos Teatrais*. Fortes e vivas também são as pesquisas que mostram o Teatro como uma ferramenta para apreender conteúdos das demais disciplinas, ou seja, o Teatro sendo utilizado com uma intencionalidade pedagógica, como um instrumento útil e lúdico para ampliar a aprendizagem dos alunos. Mas, sem dúvida, predominantes são as cenas que mostram esta arte como uma prática fundamental para que o aluno possa ter a “verdadeira consciência” da realidade em que vive e que, de uma forma autônoma, possa lutar para a transformação social do mundo em que está inserido.

Como dito anteriormente, no quarto grupo ressalto os trabalhos que se aproximam de minha investigação. As pesquisas incluídas aqui são as que se inserem na perspectiva teórica de Michel Foucault e as ideias de Jean-Pierre Ryngaert. Isso significa que olhei, analisei e usufruí de práticas que ocorreram no “solo áspero”, nos trabalhos calcados no cotidiano, onde os ideais universais e abarcativas não estão mais sentados confortavelmente no trono celestial da carruagem de Hélios, o deus do Sol, que atravessa os céus, iluminando a tudo e a todos.

Com relação ao último grupo de pesquisas, debrucei-me principalmente na dissertação de Tania Cristina dos Santos Boy (2007), “*Teatro Estudantil: as Tecnologias do Eu e a constituição Ética de Si*”, porque sua pesquisa foi fundamentada nas teorizações e de seus comentadores, em especial, Jorge Larrosa (2002 e 2005) autores que também fazem parte do coro¹³ teórico de minha dissertação. A pesquisadora busca compreender a constituição da “ética de si” desenvolvendo uma reflexão sobre a relação entre Educação e Teatro. Os participantes de sua pesquisa foram os alunos do grupo de teatro de uma escola estadual de Sorocaba-SP. Depois de apresentar as teorias de Foucault sobre a “constituição ética de si”, a autora busca “desvelar os processos de apropriação do teatro que cada indivíduo pode fazer” (BOY, 2007, p. 14), concluindo, em seu trabalho, que o fazer teatral na educação proporcionaria aos alunos “momentos que permitem uma outra experiência de si e, portanto, uma outra constituição de si, uma constituição ética de si como fundamental para o

¹² O Teatro do Oprimido é uma metodologia criada pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal. Sua pedagogia consiste “num conjunto de procedimentos de atuação improvisada, com o objetivo de, em suas origens, transformar as tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas pela conscientização política do público” (JAPIASSU, 2008, p. 43 e 44, grifo do autor).

¹³ O termo *coro* é mais comum na música, mas também é parte estética do teatro, pois designa um grupo de “dançarinos, cantores e narradores, que toma a palavra coletivamente para comentar a ação, à qual são diversamente integrados” (PAVIS, 2007, p. 73). O coro é usual na montagem de espetáculos da tragédia e da comédia gregas.

estabelecimento de projetos educacionais” (ibidem, p. 81). Destaco, ainda, que a autora se serve dos protocolos (uma espécie de diário de bordo) dos alunos como material empírico de seu trabalho.

A dissertação de mestrado de Jean Carlos Gonçalves (2008) faz uma análise do discurso e do poder, a partir de improvisações sobre a escola, com cinco alunos de 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental. O autor, com o apoio teórico de Bakhtin, em especial, com o conceito bakhtiniano de enunciação, buscou compreender o significado de escola que emergiu das falas desses alunos. As relações de poder foram analisadas sob a ótica foucaultiana, enquanto a parte do teatro e educação teve a base teórica a *Improvisação Teatral* de Viola Spolin.

Para finalizar o quarto grupo, apresento o trabalho de Palmira Rodrigues Palhano (2006, p. 11) cuja pesquisa consistiu em compreender “o componente rizomático do fenômeno teatral inserido na instituição escolar”, analisando a contribuição para o processo de aprendizagem através do movimento da desordem e da ordem, com base em Michel Maffesoli e nos saberes dionisíacos.

Por último, menciono a dissertação de Mônica Menezes de Souza (2008), com o título *Jogos dramáticos, educação e ética*. Essa pesquisa teve como objetivo investigar, nas aulas de teatro – utilizando os jogos dramáticos, segundo as orientações de Jean-Pierre Ryngaert – as ações e relações dos alunos no momento em que vivenciaram essas práticas, no que se refere à ética do querer-viver social da Antropologia da Complexidade de Edgar Morin.

Minha pesquisa aproxima-se às desenvolvidas por Boy (2007) e Gonçalves (2008), ao utilizar o referencial teórico baseado nas ideias de Foucault. Em relação ao estudo de Souza (2008), minha pesquisa converge com a dela, uma vez que ambos utilizam o conceito de jogo dramático, como discutido no livro *O jogo dramático no meio escolar*, do professor-pesquisador Jean-Pierre Ryngaert.

A revisão de literatura que empreendi foi produtiva, porque me ajudou a olhar a minha pesquisa de outra forma e trazer outros olhares para a construção da dissertação. Finalizado esse exercício, pude perceber que, apesar da aproximação com algumas dissertações, o foco de minha pesquisa se distancia das demais, aqui apresentadas. Na revisão de literatura não encontrei artigo algum que trabalhasse com o Teatro na Educação, analisando tanto as cenas apresentadas pelos alunos quanto o próprio processo de construção e organização das mesmas. Também não encontrei nenhum trabalho que articulasse o Teatro e a Educação com

as teorizações de Wittgenstein. Finalizo o presente capítulo-ato apresentando o objetivo desta dissertação – cujas questões de pesquisa foram enunciadas anteriormente. Seu objetivo consiste em

Analisar os jogos de linguagem praticados por alunos das séries finais do Ensino Fundamental, ao criarem jogos dramáticos nas aulas de teatro.

No próximo capítulo-ato discuto as noções que se constituíram em ferramentas teóricas do trabalho e que possibilitaram a realização do exercício analítico que empreendi.

CAPÍTULO-ATO 2: DAS OFICINAS E SUAS FERRAMENTAS TEÓRICAS

*Julieta: Ah, Romeu, Romeu! Por que tinhas de ser Romeu?
Renega teu pai, rejeita teu nome; e, se assim não o queres, jura então que
me tens amor e deixarei de ser uma Capuleto.*

Romeu (à parte): Devo escutar mais, ou devo falar agora?

*Julieta: É só o teu nome que é meu inimigo. Mas tu és tu mesmo, não um
Montéquio. E o que é um Montéquio? Não é mão, nem pé, nem braço,
nem rosto, nem qualquer outra parte de um homem. Ah, se tu fosses algum
outro nome! O que significa um nome? Aquilo a que chamamos rosa,
mesmo que não se chamasse Romeu, ainda sim teria a mesma amada
perfeição que lhe é própria, sem esse título. Romeu, livra-te de teu nome;
em troca dele, que não é parte de ti, toma-me inteira para ti.*

*Romeu: Tomo-te por tua palavra: chama-me de teu amor,
e serei assim rebatizado; nunca mais serei Romeu.*

*Julieta: Quem é esse homem que, assim envolto a noite,
tropeça em meus segredos?*

*Romeu: Com um nome, não sei dizer quem sou.
Meu nome, minha santa, é odioso a mim mesmo,
porque é inimigo teu;
se eu tivesse escrito, rasgaria a palavra.*

Shakespeare¹⁴

Quando eu era estudante de magistério, havia uma disciplina que se chamava Didática da Linguagem. Com ela, nós aprendíamos como ensinar as crianças a ler, a escrever e a redigir um texto com início, meio e fim. Naqueles tempos, para mim, a linguagem era uma simples disciplina escolar que, afinal de contas, servia para nos expressarmos. Era como um elo entre o interior do sujeito e o seu exterior; servia para trazer para fora o que estava dentro do sujeito “reproduzindo seus pensamentos e sentimentos; e que retrata[va] suas condutas e

¹⁴ *Romeu e Julieta*. II Ato, cena 2.

relações, que se serv[ia]m [da] linguagem apenas para se objetivar e transmitir” (CORAZZA, 2001, p. 90). Essa seria a natureza da linguagem... Tudo naturalizado. Mas hoje, tendo realizado o curso de mestrado, a linguagem ganha outro estatuto. É por meio dela que olho, nomeio e construo o mundo. A linguagem passou a ser para mim, assim como para Corazza (2001, p. 89), “um instrumento de pensar e também uma arma de luta”.

A linguagem, a partir da Modernidade, para ser considerada perfeita deveria ter uma essência, deveria ter como função “‘representar’ ou ‘descrever’ o mundo como um quadro. As demais funções da linguagem s[eriam] deduzidas dessa função primordial” (CONDÉ, 1998, p. 52). A linguagem essencial e límpida deveria descrever a realidade como a “realidade é” e ponto final. Nada mais. A língua, a “verdadeira” língua, não teria outra função senão essa de descrever, pois “o que é, é, e está acabado” (CORAZZA, 2001, p. 91).

A universalidade e a neutralidade são alguns dos pilares que garantiriam a essência da linguagem que “considera que aquilo que chamamos de ‘realidade’ é exterior à linguagem pertencente a uma ordem fixa, que a língua somente expressa” (ibidem, p. 90). Desse ponto de vista, a linguagem seria concebida como um ente abarcador e imutável acima de tudo e todos, ou seja, *a priori*. Nietzsche já havia se debruçado sobre a problematização da essência da linguagem, estando atento às quimeras em que a linguagem podia nos causar:

Ao mesmo tempo em que o filósofo desfere um poderoso golpe na linguagem enquanto representação da coisa ou da essência da coisa, ele desmancha a inquestionabilidade dos valores morais, uma vez que eles são tradicionalmente estabelecidos, justificados e tomados como verdadeiros linguisticamente, isto é, por meio da linguagem (VEIGA-NETO, 2004, p. 137).

O filósofo deu fortes *marteladas* que racharam os grandes pilares que asseguravam a linguagem no mundo “ideal”, derrubando-a “lá de cima”, trazendo-a para baixo, para perto de nós, para nossas vidas, para nossas práticas cotidianas. Após sofrer esses golpes nietzschianos, a linguagem não permaneceria mais tão confortável. Depois disso, a “pureza linguística”, garantida pela funcionalidade isomórfica – a estrutura do mundo corresponde à estrutura da linguagem –, ficou em apuros.

A própria natureza da linguagem é também redefinida. Não mais vista como um veículo neutro e transparente de representação da “realidade”, mas como parte integrante e central da sua própria definição e constituição, a

linguagem também deixa de ser vista como fixa, estável e centrada na presença de um “significado” que lhe seria externo e ao qual lhe corresponderia de forma unívoca e inequívoca (SILVA, 2002, p. 249).

Condé (1999, p. 43), em seu artigo *Nietzsche e Wittgenstein: Semelhanças de Família*, escreve que “que é na linguagem que se constrói um complexo sistema de ‘crenças’ que após ser estruturado, cristaliza-se em verdades eternas, determinando o que é bom e o que é mau”. A destruição desses valores se processa por meio da linguagem, “[Nietzsche] desconstrói as relações linguísticas que sustentam a metafísica e acaba por destruir todo o edifício metafísico cujo revestimento era a moral” (ibidem, p. 44). Depois destas “marteladas” nietzschianas, o status de neutralidade da linguagem foi questionado. Mais do que somente comunicar, a linguagem passará a ser entendida como formadora da realidade. Michel Foucault (2007), pondo-se nos rastros abertos por Nietzsche, continua, a seu modo, “martelando” a linguagem:

Interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz; negligenciar o poder que ela tem de designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade e, em compensação, de se deter no momento – logo solidificado, logo envolvido no jogo do significante e do significado – que determina sua existência singular e limitada (FOUCAULT, 2007, p. 126).

Outro autor que também atenta contra a linguagem desde uma perspectiva essencialista é Ludwig Wittgenstein. Em sua obra *Investigações Filosóficas (1991)*, o filósofo retirou a linguagem “lá de cima” e a trouxe para o “solo áspero”: “nós reconduzimos as palavras do seu emprego metafísico para seu emprego cotidiano” (WITTGENSTEIN, 1991, p. 55).

Autores como Veiga-Neto (2004) apontam para os vínculos entre Nietzsche e Wittgenstein:

Há vários pontos em comum entre Nietzsche e Wittgenstein: a formação filosófica um tanto tardia e fora dos padrões vigentes na época em que viveram, as personalidades incomuns e as biografias atormentadas e indissociáveis da obra que produziram, [...] a forma de escrever, um entendimento sobre a linguagem que ia no sentido inverso ao que era, então, comum na Filosofia, a completa negação à metafísica, o etos crítico intransigente (VEIGA-NETO, 2004, p. 134).

Na sua primeira obra *Tractatus Logico-philosophicus*, Wittgenstein concebia a

linguagem como lógica única. Em *Investigações Filosóficas*, o filósofo lança seu olhar para as práticas cotidianas, abandonando a ilusão metafísica que o conduzia à “ilusão” gramatical.

o que move a crítica que Wittgenstein faz à linguagem, nas *Investigações Filosóficas*, é a sua descoberta de que tudo o que havia feito até então, no *Tractatus Logico-philosophicus*, havia sido produzido por uma imagem equivocada que residia no seu entendimento anterior sobre a linguagem. [...] ele [Wittgenstein] que até então havia se mantido preso e enfeitado pela linguagem que, em vão, tentara definir e fundamentar (VEIGA-NETO, 2004, p. 138).

É com esta percepção de disjunção isomórfica de que a linguagem funcionaria como espelho (reflexo) do mundo e com o “desmoronamento” da linguagem como essência ou como meio para alcançá-la que minha pesquisa aventurou-se a adentrar.

As ideias de Wittgenstein que articulo neste texto são referentes, portanto, à sua obra *Investigações Filosóficas*¹⁵, mais especificamente, às noções ali trabalhadas pelo filósofo: as noções de: jogos de linguagem, semelhanças de família e formas de vida. É com essas ferramentas de Wittgenstein, com a sua nova concepção de linguagem, que opero. O filósofo austríaco recomenda que trabalhem com as palavras olhando para o seu funcionamento na linguagem. Para exemplificar, ele compara a funcionalidade da linguagem com o manuseio de uma caixa de ferramentas.

Pense nas ferramentas em sua caixa apropriada: lá estão um martelo, uma tenaz, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um vidro de cola, cola, pregos e parafusos. Assim como são diferentes as funções desses objetos, assim são diferentes as funções das palavras. (E há semelhanças aqui e ali.) (WITTGENSTEIN, IF, § 11).

Wittgenstein não está mais rodeado por uma nuvem pesada onde acima delas está a essência e a lógica das palavras. Definitivamente, o filósofo se afastou dessa ilusão,

¹⁵ O livro é dividido em duas partes. A primeira estava pronta desde 1945 e a segunda, foi escrita entre 1947 e 1949. Foi publicado somente em 1953, dois anos depois de sua morte. G.E.M. Ascombe e R. Rhees foram os responsáveis pela ordenação dos últimos fragmentos da segunda parte. Quando, neste texto se referir ao livro *Investigações Filosóficas*, será usado com o nome de Wittgenstein, sigla IF, seguido do aforismo correspondente. Os teóricos de Wittgenstein dividem a sua cronologia teórica em “primeiro Wittgenstein”, que corresponde ao *Tractatus Logico-Philosophicus*, e o “segundo Wittgenstein”, que indica suas demais obras. Outra forma de divisão é o “primeiro Wittgenstein” e a “fase de maturidade”, assim como fazem Condé (1998 e 2004), Veiga-neto (2003), Knijnik (2006), Wanderer (2007), Duarte (2009) e Bocasanta (2009). Neste texto usarei como: as ideias do Wittgenstein referente a sua obra *Investigações Filosóficas*.

abandonando-a de uma vez por todas. O autor pega sua maleta contendo inúmeras ferramentas com infinitas possibilidades de manuseio, segue caminhando pelo “solo áspero”, e segue pensando sobre o cotidiano. Wittgenstein anda pela estrada e, ironicamente, resmunga: “o que há com o fato de os nomes designarem propriamente o simples?” (WITTGENSTEIN, IF, § 46). Como não há mais um ideal de perfeição no caminho do filósofo, também não há mais a busca pela essência. Em *Investigações Filosóficas* ele rechaça a necessidade de cultivar os *superconceitos*, porque nenhuma palavra tem seu significado eternamente garantido. O significado de uma palavra é garantido pelo uso que dela fazemos no contexto social. Deste modo, nenhuma palavra tem um status assegurado, como expressa o próprio Wittgenstein (IF, § 97): “as palavras ‘linguagem’, ‘experiência’, ‘mundo’, se têm um emprego, devem ter um tão humildemente quanto as palavras ‘mesa’, ‘lâmpada’, ‘porta’”.

Com o abandono da essência e da “pureza” lógica da palavra, Wittgenstein está interessado no funcionamento, no modo como usamos as palavras, pois não lhe interessa mais saber “*o que é a linguagem, mas de que modo, como ela funciona*. Não nos cabe buscar uma essência oculta na linguagem” (CONDÉ, 1998, p. 86, grifo do autor). Wittgenstein se interessa pelas dinâmicas de funcionamento da linguagem, e por isso não se fixa mais na pergunta “o que é”. O significado da palavra não é imutável e fixado automaticamente para sempre. O significado vai se configurando conforme o uso que vamos fazendo das palavras no contexto social. Como esclarece Wittgenstein (IF, § 43), “a significação de uma palavra é o seu uso na linguagem”. O que garante o seu sentido é o uso que dela fazemos, pois uma mesma palavra pode ter seu significado alterado se temos uma situação diferente. A significação da palavra se constitui conforme o uso que fazemos dela nos mais variados contextos e situações. Sendo assim, para Wittgenstein, “o sentido de uma palavra é o seu uso real neste ou naquele agenciamento linguístico” (MELO, 1991, p. 65).

A significação de uma palavra é adquirida no contexto das práticas sociais e marcada pelo uso recorrente que fazemos dela em nosso cotidiano, “considerando que não se usa a palavra apenas uma única vez, pois a sua significação emerge exatamente desta regularidade” (CONDÉ, 2004, p. 48). Se a palavra não é usada, não há significação, se não há uso, não há significado: “todo signo *sozinho* parece morto, *o que* lhe dá vida? – No *uso*, ele vive. Tem então viva respiração em si? – Ou o *uso* é a sua respiração?” (WITTGENSTEIN, IF, § 432, grifo do autor). Olhando para a linguagem desta maneira, não há essência ou “algo” que transcenda os signos. A palavra se mantém viva enquanto ela respira e esta respiração é garantida a partir do uso que fazemos delas em nossas formas de vida. O que mantém o fôlego

constante é o recorrente uso que fazemos das palavras, Wittgenstein (ibidem, § 43) esclarece: “a significação de uma palavra é o seu uso na linguagem”.

Esther Díaz (2007) nos dá um bom exemplo sobre significação, mencionando que, quando um bebê diz *papa*, é porque está com fome e ao pronunciar esta palavra as demais pessoas satisfazem sua necessidade, dando-lhe alimentos. “A compreensão do significado desta palavra ou balbucio “não é nem sintática e nem semântica; ela é pragmática, provem do uso”¹⁶ (idem, p. 40). Aqui podemos perceber que a compreensão desta palavra não requer uma compreensão a partir da lógica, mas sim do uso cotidiano que fazem dela.

Como podemos saber o que condiciona o modo de uso de uma palavra e/ou expressão? Como saber se o significado da palavra é arbitrário ou legítimo? Qualquer palavra pode ser usada em qualquer circunstância para que o seu sentido apareça? A compreensão de questões como estas nos encaminham para outra noção central na obra *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein: jogos de linguagem.

Conforme Condé (1998, p. 91), Wittgenstein abandona, nas *Investigações Filosóficas*, a concepção de linguagem como cálculo para adotar a concepção de “linguagem como um jogo, abrangendo, com isso, o aspecto pragmático presente na linguagem”. Sendo assim, a concepção de jogo não envolve apenas as palavras e expressões gramaticais, mas outras atividades com as quais essas expressões e palavras estão inseridas. Percebemos que a caracterização de um jogo de linguagem é que ele faz parte de uma forma de vida constituindo-se em um determinado contexto, pois o que determina o certo ou errado é o uso que fazemos das palavras e as expressões linguísticas em um determinado meio social. “Ações e palavras são formadas em um jogo de linguagem a partir do qual as palavras tomam seus significados. Mais tarde, descobrimos que o que dizemos sobre conhecer, sentir e dor é igualmente uma mistura de pequenos jogos de linguagem” (HACKING, 2009, p. 240). O próprio Wittgenstein oferece alguns exemplos de jogos de linguagem:

comandar e agir segundo comandos – descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas – produzir um objeto segundo uma descrição (desenho) – relatar um acontecimento – conjecturar sobre o acontecimento – expor uma hipótese e prová-la – apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas – inventar uma história; ler – *representar teatro* – cantar uma cantiga de roda – resolver enigmas – fazer uma anedota – contar – resolver um problema de cálculo aplicado – traduzir de uma língua a outra – pedir, agradecer, maldizer, saudar, orar

¹⁶ No original, “no es sintáctica ni semântica; és pragmática, proviene del uso”. (Trad. minha).

(WITTGENSTEIN, IF, § 23, grifo meu).

Em sua obra, o filósofo não está preocupado em definir ou delimitar com clareza o que é um jogo ou propriamente o jogo de linguagem, pois “o significado do conceito ‘jogo’ não é uma essência oculta que precisa ser revelada pela explicação filosófica, mas pelos diversos usos dessa palavra na linguagem” (HEBECHE, 2009, p. 14). Traçando outros caminhos para a linguagem, em uma vertente pragmática, Wittgenstein quer nos mostrar que ela não é homogênea e nem procede de uma lógica gramatical que é externa ao uso das palavras que fazemos no cotidiano. Com a noção de jogos de linguagem, nos faz ver que a linguagem é “viva”, múltipla e dinâmica. “O grande espelho lógico do mundo se quebrou. Não é mais a ordem dos enunciados dados supostamente *a priori* – que busca Wittgenstein – mas sim seus jogos, sua diversidade e a natureza de seus procedimentos ou regras de uso” (DÍAZ, 2007, p. 41).¹⁷

A conexão entre os jogos de linguagem (a sua interconexão) se dá em função da semelhança de família. “O termo *jogo* é apenas um paradigma sob o qual se pode assentar uma série de relações de semelhanças, e não uma definição ou caracterização de uma essência que seja propriamente o jogo” (CONDÉ, 1998, p. 93, grifo do autor). Dessa forma, Wittgenstein não procura um fundamentalismo conceitual para etiquetar *o que* são os jogos de linguagem. Pretende demonstrar, isso sim, as semelhanças e diferenças entre os jogos, assim como há as semelhanças e diferenças entre os membros de uma família:

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “semelhança de família”; pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento, etc., etc. – E digo: os “jogos” formam uma família (WITTGENSTEIN, IF, § 67).

Ao nos servirmos do termo semelhança de família, temos que ser muito cuidadosos para não nos iludirmos, porque, ao se referir a semelhanças de família, Wittgenstein não está à procura de uma identidade ou de um parentesco ancestral, como se estivesse à procura da essência original e pura dos jogos de linguagem ou de “algo comum” que possa haver entre os

¹⁷ No original: “El gran espejo lógico del mundo se quebró. No es más el orden de enunciados dado supostamente *a priori* – que busca Wittgenstein – sino sus juegos, su diversidad y la naturaleza de sus procedimientos o reglas de uso”. (Trad. minha.)

jogos, pois um “jogo de linguagem possui analogias e diferenças com outros, havendo assim possibilidades de conexão ou contraposição entre eles” (CONDÉ, 2004, p. 54). E, mais uma vez, podemos observar que o filósofo está interessado na dinâmica pragmática da linguagem, pois para ele as semelhanças não são estáticas, não são dadas de “antemão”. Em relação às semelhanças de família, Knijnik e Silva (2008, p. 68) escrevem que “podem variar dentro de um determinado jogo de linguagem ou ainda de um jogo de linguagem para outro, não lhes conferindo uma identidade ou uma propriedade comum fundamental, mas apenas alguns aspectos comuns”. Percebemos que as semelhanças de família têm uma possibilidade de um enorme dinamismo, pois há movimentação dentro do próprio jogo ou de um jogo em relação a outro.

No que diz respeito à noção *semelhança de família*, Wittgenstein (IF, § 66) recomenda: “Não pense, mas veja”. Imaginemos alguns e variados jogos: jogos de cartas – truco, pife, canastra – jogos de tabuleiro – xadrez, dama, moinho – jogos de bola – futebol, vôlei, tênis – campeonatos e ligas esportivas das mais variadas modalidades.

O que é comum a todos eles? Não diga: “algo deve ser comum a todos eles, senão não se chamariam ‘jogos’, – mas veja se há algo comum a eles todos. – Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo comum a *todos*, mas verá semelhanças, parentesco, e até toda uma série deles. Como eu disse: não pense, mas veja” (idem, § *ibidem*, grifo do autor).

Sabemos que todos são chamados de jogos porque possuem semelhanças de família. Os jogos têm regras próprias, têm semelhanças, mas não possuem uma unidade absoluta. Assim, percebemos “como é errado buscar um modelo único para a linguagem” (HACKING, 2009, p. 240).

Em vez de indicar algo que é comum a tudo aquilo que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa comum a esses fenômenos, – mas sim que estão *aparentados* uns com outros de muitos modos diferentes. E por causa desse parentesco ou destes parentescos chamamos todos de *‘linguagens’* (WITTGENSTEIN, IF, § 65, grifo do autor).

Outra noção central na obra de Wittgenstein é a de *forma de vida*. Esse termo aparece apenas cinco vezes (CONDÉ, 1998) na obra *Investigações Filosóficas*. Wittgenstein, com a ideia de forma de vida, ressalta que a linguagem faz parte de um contexto social e cultural, e que a linguagem não existe sozinha e isolada de outros acontecimentos da vida. “O termo

jogo de linguagem deve aqui salientar que o falar de uma linguagem é uma parte de uma atividade ou forma de vida” (WITTGENSTEIN, IF, § 23, grifo do autor). A linguagem coexiste junto a outras atividades não linguísticas. Para Glock (1998, p. 174), “o contexto não linguístico é essencial para a compreensão das atividades linguísticas”. A linguagem envolve uma atividade comunitária, prática social, que só pode ocorrer entre seres que compartilham uma mesma forma de vida. Essas práticas sociais constituem contextos em que diferentes jogos de linguagem são utilizados, em conformidade com as formas de vida. A dinamicidade da pragmática da linguagem permite que novos jogos de linguagem possam surgir ou se modificar, bem como outros podem desaparecer.

As conseqüências dessa virada são imensas. Ela estilhaça aos cacos e pluraliza não apenas a Linguagem, mas também a Cultura, e nos leva a falar em linguagens e em culturas. Para o segundo Wittgenstein, por exemplo, as semelhanças entre todas as linguagens – e podemos dizer: entre todas as culturas – não decorre de uma suposta invariância metalinguística – e podemos dizer: metacultural –, mas sim de uma familiaridade decorrente do próprio uso que fazemos delas em múltiplos jogos de linguagem (Sprachspiel) (VEIGA-NETO, 2003, p. 13, grifo do autor).

A partir desses três conceitos wittgensteinianos – jogos de linguagens, semelhanças de família e formas de vida –, olhei para os jogos dramáticos criados pelos alunos de teatro participantes de minha pesquisa, dando sentido aos significados atribuídos por eles à escola.

Outro filósofo que escolhi para me ajudar na argumentação da pesquisa é Michel Foucault, contribuindo fundamentalmente com suas ferramentas: *discurso* e *verdade*, essa última como jogos de verdade.¹⁸ Utilizo também o termo “ferramenta” porque tanto a ideia de Foucault como a de Wittgenstein sobre o manuseio do conceito como ferramenta são convergentes.

Foucault considerava a teoria como uma caixa de ferramentas, acreditava que o pensamento opera sobre a realidade. Melhor dizendo, o pensamento produz a condições de possibilidade para operar com a realidade. Estabelece *diagnósticos* sobre o presente, sobre as complexidades do real, sobre o concreto. Qualifica realidades parciais, locais e situadas¹⁹ (DÍAZ, 1993, p.

¹⁸ Castro (2009), no *Vocabulário de Foucault*, escreve que a primeira vez que o autor usou o termo “jogos de verdade” foi na obra *História de Sexualidade I: a vontade de saber*. Foucault pesquisou “os jogos de verdade na ordem do saber e os jogos de verdade na ordem do poder” (CASTRO, 2009, p. 423), e, por fim, Foucault pesquisou os jogos de verdade na relação de si consigo mesmo.

¹⁹ No original: “Foucault, que consideraba la teoría como caja de herramientas, creía que el

16, grifo da autora).

Trabalhar com Foucault, assim como com Wittgenstein – antes discutido –, é se posicionar numa perspectiva em que a linguagem não é colocada como um elemento neutro e concebido de qualquer *a priori*. Operar com as ferramentas deste filósofo é mover-se em campos nada seguros e nem estáticos. Foucault também se descola da dicotomia isomórfica: linguagem/mundo; como nos explica Veiga-Neto (2007, p. 89), “Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, às nossas experiências, ao mundo”. Dizendo de outra maneira, a linguagem, para este pensador francês, não tem a função de apenas ser um instrumento de ligação entre o exterior e o interior do sujeito.

Sobre discurso, na obra *Arqueologia do Saber* (2007, p. 61), Foucault escreve: “o discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo”.

Operar com a ferramenta discurso, desde uma ótica foucaultiana, é tecer relações datadas que se configuram em um espaço e em um tempo específico: “as coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (FISCHER, 2001, p. 204). Falar sobre prática discursiva significa mostrar o funcionamento destas práticas, como elas se estruturam: “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso” (idem, *ibidem*, p. 204). Como mencionou Foucault (2007, p. 55-56):

O discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.

A rede discursiva é o que dá movimento ao poder e ao saber, porque é por meio dos

pensamiento opera sobre a realidade. Mejor dicho, el pensamiento produce las condiciones de posibilidad para operar sobre la realidad. Establece diagnósticos sobre el presente, sobre las complejidades de lo real, sobre lo concreto. Cualifica realidades parciales, locales, situadas”. (Trad. minha.)

discursos que o regime de verdade circula, entrelaçado ao saber/poder; é neste movimento que as verdades ganham corpo e visibilidade: “o discurso nada mais é do que reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (FOUCAULT, 2009, p. 49). Como podemos ver, para Foucault (2009), o discurso coloca em circulação todo um emaranhado dinâmico do saber/poder que produz verdades de cada época.

Considerando nossos atos ilocutórios – atos enunciativos, atos de fala –, podemos dizer que esses se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As “coisas ditas”, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo (FISCHER, 2001, p. 204).

Ao escrever sobre a verdade, quero tomá-la aqui numa ótica foucautiana, tratando-a como uma produção, como algo que é inventado e fabricado pelas pessoas neste mundo e em determinada época. Quero trabalhar a verdade como jogo, porque, segundo Foucault (2005, p. 14), a verdade é como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. A verdade precisa estar sempre em movimento e ela não existe sozinha; “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (ibidem, p. 14), olhando por esta perspectiva, a verdade se afirma nas relações entre o poder e o saber que se fundem e constituem a nossa realidade.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (ibidem, p. 12).

Até aqui discuti as ferramentas que retirei das oficinas de Wittgenstein e Foucault que serão úteis na análise do material de pesquisa que empreendo nesta investigação. Pretendo olhar os jogos de linguagem, os jogos de verdade que emergem dos jogos dramáticos, conceito que, a partir deste ponto, discuto.

Antes de entrar especificamente nessa discussão sobre jogos dramáticos, é importante fazer uma pequena observação com relação ao que envolve, no campo do Teatro e Educação, as terminologias jogo dramático e jogo teatral. Mesmo fazendo uma pequena diferença conceitual entre ambas as noções, estou atento para seguir as orientações de Wittgenstein de não me ater a definições, buscando sim o uso das mesmas.

Há duas grandes correntes sobre jogos dramáticos. Há a corrente da linha francesa, com a noção de *jeu dramatique* que trabalha os elementos da forma de vida teatral, tais como plateia, ensaios e apreciação. Há a corrente inglesa, que tem como seu principal teórico Peter Slade. O *dramatic play* diz respeito a brincadeiras e ações espontânea da criança que ocorre independentemente da intervenção de adultos e se caracteriza pela experiência do agir *como se* (brincadeiras de faz de conta). Pupo (2005, p. 223, grifo da autora) exemplifica,

Jogo dramático. Uma terminologia única serve para designar processos de conhecimento tão diferenciados como aqueles proporcionados pela manifestação espontânea infantil e aqueles instaurados por dramatizações efetuadas por crianças, jovens ou adultos, dirigidas por um educador.

Autores como Spolin (2008), Koudela (1999), Slade (1978), Ryngaert (1981 e 2009), Pupo (2001, 2005), Gil (1999) fornecem grandes discussões e problematizações sobre os jogos teatrais e dramáticos.

Pretendi fazer um pequeno esclarecimento sobre jogos dramáticos e jogos teatrais. Mas mais do que tentar delimitar a palavra jogos, principalmente jogos dramáticos, proponho-me enxergar as possíveis multiplicidades nas quais os jogos dramáticos podem ser utilizados, sem querer fazer um mapeamento ou uma cartilha da utilização prática destes jogos. O interessante do trabalho com jogos dramáticos na escola é que eles não têm o objetivo de uma prática que vise uma representação teatral profissional,²⁰ pois, o jogo dramático não é destinado, exclusivamente a atores, no sentido estrito do termo.

Antes de adentrar propriamente na sua conceituação de jogo dramático, Ryngaert (1981, p. 33) salienta que “o jogo dramático utilizado na educação é definido de modos

²⁰ Também chamarei de forma de vida teatral aquele teatro profissional ou amador. Refiro-me a uma prática teatral que pertence lógica, estética e economicamente diferente daquele teatro praticado na forma de vida escolar. No capítulo-ato seguinte discutirei mais sobre estes aspectos.

diversos e, por vezes, contraditórios”, acrescentando que “o termo é suficientemente ambíguo para poder ser aplicado a práticas que nem sempre têm algo em comum entre eles”. Como podemos perceber, ao se falar em jogos dramáticos ou teatrais na área Teatro e Educação, estamos diante de um conceito polissêmico, que envolve várias possibilidades teóricas-metodológicas, que muitas vezes se divergem entre si.

Neste trabalho, inspiro-me na conceituação de jogos dramáticos de vertente francesa vinculada ao teórico Jean-Pierre Ryngaert, servindo-me do que escreve em suas obras *O jogo dramático no meio escolar* (1981) e *Jogar, representar* (2009). A principal comentadora de suas obras no Brasil é a pesquisadora e professora Maria Pupo. De grande importância também é a pesquisa de mestrado de Souza (2008), intitulada *Jogos dramáticos, educação e estética*, na qual também estuda especificamente os jogos dramáticos de Ryngaert.

A noção de *jeu dramatique* disseminada na França desde os anos trinta por Léon Chancerel, entre outros, foi ampliada e largamente discutida no âmbito pedagógico por Richard Monod e Jean-Pierre Ryngaert, ao longo da década de 1970. Hoje, ela se encontra bastante difundida tanto no sistema educacional, onde a atuação conjunta de professores e atores dentro da sala de aula é reconhecida, quanto em práticas de ação cultural (PUPO, 2005, p. 23, grifo do autor).

Considero que ao trabalhar com jogos dramáticos o professor não tem o compromisso de levar peças de teatro prontas, para que seja feita uma reflexão dramatúrgica ou literária de textos, para uma posterior montagem da peça, podendo trabalhar principalmente com o que os alunos trazem de seu dia a dia. Com isso não quero afirmar que não seja importante que o professor traga referências da forma de vida teatral para as suas aulas, já que este espaço é oportuno para ampliar os conhecimentos e o contato dos alunos com a produção do mundo artístico-culturais dos alunos. Os jogos dramáticos podem ser uma prática pedagógica muito propícia para que os alunos estejam em contato com a linguagem teatral, por meio de situações trazidas de seu próprio cotidiano, uma vez que “o jogo dramático deve ser ao mesmo tempo um meio concreto de criação de situações e de aquisição de técnicas” (idem, 1981, p. 45).

Patrice Pavis, no *Dicionário de Teatro* (2007, p. 219), antes de se referir ao jogo dramático, analisa a palavra jogo. Explica que em francês a palavra *jeu* era uma “forma dramática medieval (século XII e XIII). O termo corresponde em latim ao *ludus*, que designa representações litúrgicas”; adiante o autor completa: “o *jeu* dramatiza episódios da Bíblia,

mas se estende até, a partir do século XIII, a temas profanos”, (idem, p. 219). No teatro, a palavra jogo pode ser aplicada: “a) a um tipo de peça medieval, se olharmos para trás na história; b) à arte do ator (atuação, interpretação); c) à própria atividade teatral; e d) a certas práticas educacionais coletivas” (idem, p. 219). O autor especifica que o jogo dramático é uma “prática coletiva que reúne um grupo de ‘jogadores’ (e não de atores) que improvisam coletivamente de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação” (PAVIS, 2007, p. 222).

Considero relevante, também, abordar dois tipos de teatro, a saber, o teatro tradicional e o teatro contemporâneo. Chamarei aqui de teatro tradicional àquele que descende do modelo das unidades Aristotélicas.²¹ Para ter, no teatro tradicional, uma representação teatral perfeita, deveria primeiro haver uma “verdadeira dramaturgia” que rigorosamente necessitaria obedecer às unidades aristotélicas. O teatro contemporâneo, por sua vez, é um movimento artístico que abriu outras possibilidades para o teatro, alargando suas fronteiras e questionando as formas teatrais praticadas até o início do século XX. Em relação ao teatro contemporâneo. Ryngaert (1998, p. 12) ressalta que,

Não existe solução única nas escritas contemporâneas. As narrativas se estabelecem em diferentes níveis de informação e com subterfúgios muito contrastantes sem que se possam classificar automaticamente essas diferentes escritas em função de uma estética.

As práticas teatrais contemporâneas potencializam e interagem com outras redes narrativas. O teatro contemporâneo estilhaça com as “correntes” que amarravam o teatro em uma lógica aristotélica. Os gêneros são diluídos e fundidos. Para o teatro tradicional, o texto teatral ressalta a clareza evidente das informações do enredo, que devem ser completas, coerentes do início ao final do texto; já a cena contemporânea “aposta no fato de que ‘tudo é representável’, isto é, nenhum texto está, *a priori*, excluído do campo do teatro por falta de teatralidade” (RYNGAERT, 1998, p. 31).

Ao trabalhar com jogos dramáticos, estive mais interessado em explorar as situações de jogo criadas e trazidas pelos alunos a partir de seu cotidiano do que trabalhar apenas com

²¹ As unidades constitutivas de um texto dramático, elaboradas por Aristóteles em *A Poética*, são divididas em três: 1) Unidade de Ação; a ação deve ser *una*, pois toda a narrativa deve ser organizar em torno de uma história principal, e todas as outras ações deve ser uma ramificação desta ação principal (deste tronco); 2) Unidade de Lugar; corresponde ao que o espectador pode englobar pelo olhar; e 3) Unidade de Tempo; a ação apresentada não pode ultrapassar 24 horas, o que equivale a um dia (PAVIS, 2007).

obras clássicas. Ao trabalharmos com jogos dramáticos, proporcionamos momento e espaço para que os alunos façam, inventem e criem cenas sobre o cotidiano, sem temor de que algo não possa ser realizado por falta de teatralidade. Os jogos dramáticos não partem, necessariamente, de um texto, não necessitam adereços especiais como cenários e figurinos para constituírem personagens. O mais importante para a prática de jogos dramáticos e para o teatro é o “elemento humano”. Nesse sentido, acompanho o pensamento do diretor teatral Peter Brook (2000, p. 12), quando escreve:

se o hábito nos leva a crer que o teatro tem por base um palco, cenário, luz, música, poltrona... Partimos do princípio errado. Para fazer filmes não podemos prescindir de uma câmera, do celuloide e dos meios para revelá-lo, mas para fazer teatro somente uma coisa é necessária: o elemento humano. Isto não significa que o resto não tenha importância, mas não é o principal.

As ideias de Wittgenstein e as teorizações foucaultianas têm mobilizado o grupo de pesquisa do qual faço parte, “Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade”, coordenado por minha orientadora, Gelsa Knijink, a buscar outros olhares para Educação. Uma das coordenadas de nossas discussões é o abandono do singular, no sentido que não nos interessa “a” linguagem, “a” cultura, “a” arte, “a” estética, “a” matemática... O que nos interessa, a partir dos estudos de Wittgenstein e Foucault, é estudar, pesquisar e dar vazão às multiplicidades. Partindo desses pressupostos, abrimos mão do homogêneo e do uno e nos lançamos à heterogeneidade, “às” linguagens, “às” culturas, “às” artes, “às” estéticas, “às” matemáticas...

É com este olhar que me lanço, nesta pesquisa, rumo às heterogeneidades, pretendendo estar atento com o olhar da multiplicidade no manuseio do material de pesquisa.

Ao discutir sobre as ferramentas teóricas que utilizei neste estudo, propositadamente deixei para o final a análise do termo *jogo*, porque é a partir deles e das relações entre eles que me debruçarei sobre o material de pesquisa. Meu objetivo, neste capítulo foi enredar um caminho que ao fim desembocasse nos jogos, sem o intuito de delimitá-los com rigor, pois, como explica Wittgenstein (IF, § 71),

Pode-se dizer que o conceito “jogo” é um conceito com contornos imprecisos. – “Mas, um conceito impreciso é realmente um conceito?” – Uma fotografia pouco nítida é realmente a imagem de uma pessoa? Sim, pode-se substituir com vantagem uma imagem pouco nítida por uma nítida?

Não é justamente da imagem pouco nítida justamente aquela que de que, com frequência, precisamos?

Com relação aos jogos de verdade, Foucault escreve que “o termo jogo pode induzir ao erro, quando eu digo jogo, digo um conjunto de regras de produção de verdade” (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 423). Mais adiante, o filósofo ressalta que entende por jogo de verdade “um conjunto de procedimentos que conduzem a um determinado resultado” (*idem*). Wittgenstein, rebatendo às críticas que recebeu sobre a sua não “conceituação” rigorosamente fechada e delimitada para o termo jogo, responde dizendo que o tênis é um jogo e tem suas regras bem delimitadas, “mas também não há nenhuma regra do tênis que prescreva até que altura é permitido lançar a bola nem com quanta força; mas o tênis é um jogo e também tem suas regras” (WITTGENSTEIN, IF, § 68); ou o tênis deixaria de ser um jogo porque há itens como estes que escapam a regras rigorosamente estabelecidas?

Foi na tentativa de poder aguçar o olhar, para enxergar os jogos de verdade que emergiram nos jogos de linguagem – a partir dos jogos dramáticos realizados pelos alunos –, que empreendi o exercício analítico deste estudo. Mais do que delimitar e fazer um cerco conceitual em torno das noções de jogos de linguagem, jogos de verdade e jogos dramáticos, desejei articulá-los.

Lembro das palavras de Esther Díaz (2007, p. 41), ao se referir ao Wittgenstein do *Investigações Filosóficas*: “para este Wittgenstein, em seus últimos textos, nunca há a última palavra. Não existe certeza absoluta. Há um jogo ao infinito e a impossibilidade de alcançar uma unidade”.²² Foi com esta possibilidade da não certeza absoluta joguei com as possibilidades teóricas e metodológicas a partir de uma prática de sala de aula.

No próximo capítulo-ato teço considerações sobre o material empírico do estudo: o local, os participantes e os procedimentos metodológicos que utilizei em sua geração.

²² No original: “Para este Wittgenstein, el de últimos textos, no hay certeza absoluta. Hay un juego al infinito y la imposibilidad de alcanzar una unidad.” (Trad. minha.)

CAPÍTULO-ATO 3: DO EMPÍRICO E SEUS TENSIONAMENTOS

Cotidiano

*Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã*

*Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
E essas coisas que diz toda mulher
Diz que está me esperando pro jantar
E me beija com a boca de café*

*Todo dia eu só penso em poder parar
Meio dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida pra levar
E me calo com a boca de feijão*

*Seis da tarde como era de se esperar
Ela pega e me espera no portão
Diz que está muito louca pra beijar
E me beija com a boca de paixão*

*Toda noite ela diz pra eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pra eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor [...]*

Chico Buarque de Hollanda²³

Descrever os caminhos na produção do material de pesquisa é descrever as perguntas que nos atravessaram e nos atravessam na tessitura da pesquisa. Quando somos pesquisadores recém iniciados, acreditamos que decidir sobre o tema a ser estudado é o trabalho mais difícil dessa empreitada. Todavia, com o passar do tempo percebemos que outra árdua tarefa se gruda ao pesquisador: a busca por perguntas. Isso nos gera muitas inquietações e dúvidas. Ao me lançar na busca por perguntas fui ao mesmo tempo colocado em movimento, pois muitas

²³ HOLLANDA, Chico Buarque. Chico Revisitado. Universal Music, 2004.

linhas de “suspeição” surgiram em meu contexto de prática de sala de aula e na minha conduta como professor de teatro. A tentativa de focar um olhar diferenciado no cotidiano demanda muitos esforços, porque temos que desfocar a visão daquilo que nossos olhos estão acostumados a sempre enxergar e a não pensar sobre aquelas ações que “todo dia fazemos do tudo sempre igual”. Aí reside um enorme exercício que nos exige a experiência da pesquisa: arriscar-se a enxergar os feitos e os fatos²⁴ do cotidiano que estão diante de nossos olhos e, por estarem tão naturalizados, não conseguimos nem enxergá-los e nem percebê-los. Como bem destaca Wittgenstein (IF, § 129), descrevendo sobre a simplicidade e trivialidade do cotidiano: “podemos não notá-los por tê-los sempre diante de nossos olhos”.

O engenho para a construção das perguntas faz friccionar as ideias e põe o pensamento em constantes movimentos, que são embalados ao som das “desconfianças” para os feitos e fatos que eram tão “seguros” e indiscutíveis para nós porque fazemos “tudo sempre igual”. São fatos e feitos tão naturalizados em nosso meio social e cultural, em nós mesmos, que suspeitar deles é como ingerir um coquetel estranho que nos corrói por dentro e por fora, porque outros sulcos teóricos nos instigam como terremotos, desestabilizando as certezas e as verdades que nos assujeitaram e assujeitam ao longo de nossa história, em anos de disciplinamento na instituição escolar.

Pesquisar o meu cotidiano foi suspeitar do olhar que normalmente utilizava para vê-lo; foi tentar jogar um olhar diferenciado para aquilo que me chamava atenção ou me insatisfazia. Lembro o que escreveu Corazza (2007, p. 109):

Para alguém sentir e aceitar que está insatisfeito, é necessário que, em outra esfera que não a dos dados ditos empíricos, sua experiência de pensamento engaje-se na criação de uma nova política das verdades. [...] Somente nessa condição de insatisfação com as significâncias e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações (CORAZZA, 2007, p.109).

Pesquisar é tentar enxergar uma fenda naquilo que se “faz tudo sempre igual”. Mas essa empreitada não é nada fácil, já que o olhar faz parte do cotidiano e o próprio cotidiano é a imagem que salta aos nossos olhos. E se distanciar disto não é simples, necessita-se de um

²⁴ Fato se origina da palavra latina *factum*, que significa que algo “está dado”, que está naturalizado. Encontrei este ditado, em latim, do campo jurídico. *Factum a maiori parte ab omnibus factum videtur*, traduzido como “O que foi feito pela maioria, considera-se feito por todos. Pesquisa feita em: <<http://grem.io/8lR>>. Acesso em: 18/04/2010>.

exercício interessado para poder encontrar uma brecha. A experimentação da escrita acadêmica é algo pessoal e solitário. Sentar para manusear papéis, lápis, palavras, imagens, números e livros ao pesquisar é como ter uma conversa “ao pé do ouvido” consigo mesmo; é estar sozinho no seu próprio deserto. E esta solidão nos deixa cara a cara para conversar com as multidões que nos habitam: “nós somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras. Passamos nosso tempo a arrumar essas tribos, a dispô-las de outro modo, a eliminar algumas delas, a fazer prosperar outras” (DELEUZE, 1998, p. 17). Esta dissertação nasce com a tonalidade de experimento.

Podemos aprender muito com os atores sobre o ato do experimento, porque no teatro, quando montamos uma peça, os primeiros ensaios são dedicados exclusivamente à experimentação, emprestamos nossa voz e nosso corpo a fim de fazer experimentos para dar vida e movimento para as palavras que estavam enclausuradas no papel ou no pensamento. “O ator possui um extraordinário potencial para criar vínculos entre a sua imaginação e o público, fazendo com que um objeto banal possa transformar-se num objeto mágico” (BROOK, 2000, p. 38). O ator faz do palco, no ensaio, seu laboratório, pois é lá que se fazem muitas tentativas de erros e acertos para se chegar há uma determinada cena. Seguindo nesta mesma sequência, um pesquisador faz experimentações, faz muitas tentativas para chegar à escrita final de seu trabalho, para chegar aos resultados de sua empreitada. Na procura de perguntas, percebi que elas não se encontram soltas “por aí” à espera para serem resgatadas de um livro, estante ou manual prático de pesquisa. As perguntas devem ser produzidas. Elas nascem das tensões entre as potencialidades e limites do material de pesquisa, do referencial teórico e, juntamente, com o contexto social e cultural que circunscreve os sujeitos envolvidos na pesquisa. Quando as perguntas se tornam uma obsessão, quando não cessam de ir e vir no pensamento, quando elas vão se materializando, tomando formas concretas, elas deixam de ser apenas perguntas e começam a enveredar em outros movimentos.

Com toda esta movimentação, as perguntas ficam cada vez mais densas e se tornam, pouco a pouco, uma problematização. Para se chegar a uma problematização, passei por um caminho tortuoso, que chego a comparar com o que Deleuze (2001) comenta sobre “ideia”, em uma entrevista filmada. Para o filósofo, as ideias não nascem em um piscar de olhos nem caem do céu; elas necessitam de muitos esforços para serem inventadas e fabricadas. Em suas palavras: “Ideias não nascem prontas. É preciso fazê-las e há momentos terríveis em que se entra em desespero achando que não se é capaz” (L'ABÉCÉDAIRE, 2001). A criação das perguntas que nos conduzem para a problematização também passa por estes “momentos

terríveis” e de “desespero” para serem inventadas.

Ao estar nas linhas de tensionamentos da problematização, somos jogados em campos de pensamentos desconhecidos, pois sabemos de onde saímos, mas não aonde chegaremos. Assim, redimensionamos o nosso modo de ver como os sujeitos são posicionados no mundo, aqui incluindo a mim mesmo. As questões de pesquisa nos levam a

suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção compartilhada, com os quais estamos habituadas/os, indagar se aquele elemento do mundo, da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão *natural* nas significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade (seja esta verdade científica, mágica, artística, filosófica, psicanalítica, religiosa, biológica, política, etc.) (CORAZZA, 2007, p 116).

O material empírico da pesquisa se constitui de jogos dramáticos. Construí-lo não foi nada confortável, porque a construção dos jogos dramáticos foi algo que me deixou desestabilizado, já que o material de pesquisa foi produzido nas minhas próprias aulas de teatro. A produção desse material não dependeria só de mim, dependeria também dos alunos de teatro de uma escola do município da cidade de Ivoti-RS. Estar “refém” de outros me deixou inquieto e em estado de “tensão”, porque eu ficava imaginando (e anotando no diário de campo): “Se não der certo?”, “Se não sair como o planejado?”; “Se dentro da proposta a turma não trazer nada de interessante?”, “Se eles ‘travarem’ na hora de fazer as cenas?”, “Se eles não colaborarem no dia das filmagens?”, “Se, no exercício da pesquisa, eu não conseguir enxergar algo interessante no material?”. Essas e tantas outras perguntas eu me fazia constantemente; elas rondavam o meu deserto, enquanto vivenciei a posição de ser professor, com a intencionalidade pedagógica que é inerente ao ofício da docência e a posição de pesquisador, comprometido com a realização da pesquisa, algo tão novo e desafiador para mim. As posições de professor e pesquisador se permutaram constantemente, exigindo que eu me colocasse em múltiplas posições de sujeito, exigindo-me um contínuo processo de deslocamento.

Ao manusear o material de pesquisa para fazer a análise, tive de olhar o trabalho realizado pelos alunos e, ao mesmo tempo, olhar para a minha conduta. A sensação do fracasso rondava minhas aulas. Temia mais o fracasso como professor do que o dos alunos, pois estava (e talvez ainda esteja) capturado pela ideia de que as narrativas que fracassam na

docência devem ser imediatamente descartadas, como se o ato pedagógico não enveredasse por um processo que acolhesse o acerto e também o erro, como se o errado não devesse aparecer nas pesquisas.

Ocupar as posições de professor e pesquisador foi, num certo sentido, dilacerador, porque jogar um olhar analítico para a nossa própria condição de sujeito é como arrancar a cabeça do próprio corpo e depois olhá-lo por inteiro e, não dando-se por satisfeito, os olhos ainda girarem por dentro da própria cabeça, olhando para o seu interior. Esse foi o difícil, mas também prazeroso exercício que esta pesquisa me proporcionou, pois embutido no sofrimento veio a vibração sísmica que potencializa minha vontade de saber. Porque, mais importante do que as lamentações, é a produtividade e a potência que as crises geraram em mim. Escuto Nietzsche (2006, p. 115, grifo do autor): “É preciso descobrirmos o *herói* e também o *louco* que se escondem em nossa paixão pelo conhecimento; é preciso aqui e acolá sermos felizes com nossa loucura, para podermos continuar felizes com nossa sabedoria.”

Sentado à mesa e pensando sobre o que escrever, eu me dava conta de que desejava fazer uma “boa dissertação”, ao bom e velho modo dialógico. Pensava eu: uma “boa pesquisa” serviria para analisar, para estudar questões grandiloquentes e de tendências atuais, tais como: currículo, evasão e fracasso escolar, disciplina, dificuldades de aprendizagem, gestão democrática, escola cidadã, emancipação dos alunos, exames nacionais de larga escala, uso das novas tecnologias na educação, inclusão e exclusão no espaço escolar, entre tantas outras. Muito útil seria, também, dissecar as teorizações de autores em voga do momento. Uma “boa dissertação” serviria igualmente para pesquisar as metanarrativas educacionais, visto que aí estão as questões predominantes do mundo do ensino/aprendizagem. Eu imaginava: o nosso pensar deveria ser sempre grande, estar sempre avante, sempre à frente, como se o pensar não pudesse ser “desperdiçado” para pensar o cotidiano, mas sim para transcender as práticas cotidianas, do mundo comum. Uma “boa dissertação” deveria – como um imperativo – funcionar tal qual uma lanterna que vertesse muita luz, porque um texto científico-acadêmico serviria para arquitetarmos um “mapa” que guiasse o ser humano, com toda a sua humanidade, por um caminho, ou por alguns caminhos, que nos livrassem de todo mal que seria inerente a esse mundo sombrio e escuro que nos cerca, que nos fizesse transcender e nos libertar de nossa “dura realidade”. Fazer uma “boa dissertação”: esse era o enredo inicial quando pensei em cursar o mestrado. Aos poucos, fui percebendo que eu estava nas nuvens, no céu das ilusões, como se um canto “sibilar” das serpentes tivesse enfeitado meus pensamentos. Estava em busca da essência universalizante que abarcasse e respondesse

a todas as questões e problemas educacionais e teatrais. O meu pensamento se localizava no céu das ilusões.

A quimera da transcendência engendra, em sua vez, *a ilusão dos universais*. A ilusão de crer que a capacidade de enunciar notas comuns entre vários objetos, é algo mais que essa capacidade. Se dá um salto no vazio, similar ao salto lógico (ou ilógico) dos indutistas. Quando a partir particulares pretendem inferir hipóteses gerais. *Como se os objetos e os feitos respondessem realmente a uma entidade simplificada*. Uma entidade sacudiu a poeira chata das diferenças reais. Se crê que os universais explicam. Mas, na realidade, são eles que deveriam ser explicados (DÍAZ, 2010, p. 1, grifo da autora).²⁵

Tentando me livrar da ilusão, agora sem a necessidade de proclamar uma nova teoria educacional e sem a obrigatoriedade de conclamar os professores de teatro para uma revolução educacional, passei, então, a me “ater às coisas do pensamento cotidiano, e não cair no mau caminho onde parece que devemos escrever as últimas sutilezas” (WITTGENSTEIN, IF, 106). Sem a pretensão de procurar algo oculto e ter que desvendá-lo para mostrar sua “verdadeira” faceta ao mundo, nada de “contornar as performances verbais para descobrir, atrás delas, ou sob sua superfície aparente, um elemento oculto, um sentido secreto” (FOUCAULT, 2007, p. 123), nada a desvelar e nenhuma receita propositiva à Educação e ao Teatro.

Com os olhos bem abertos, tentando escapar do deserto da ilusão, lanço-me a escrever sobre o cotidiano. Esta escrita pretende ser sobre coisas que estão à mostra, que estão na superfície, “aquilo que as coisas têm de melhor é a sua superfície: o que está à flor da pele – *sit venia verbo*”²⁶ (NIETZSCHE, 2006, p. 157). Por isso, nada de montar uma “boa dissertação”, mas sim fazer uma dissertação “suja”, porque a sujeira pertence a este mundo, porque a sujeira é produzida por nós, no “solo áspero”, na qual a linguagem dos alunos de teatro e a deste professor-pesquisador entram em cena movimentando o texto. Sobre o

²⁵ Do original: “La quimera de la trascendencia engendra, a su vez, *la ilusión de los universales*. La ilusión de creer que la capacidad de enunciar notas comunes entre varios objetos, es algo más que esa capacidad. Se da un salto en el vacío, similar al salto lógico (o ilógico) de los inductivistas. Cuando, a partir de casos particulares pretenden inferir hipótesis generales. *Como si los objetos o los hechos respondieran realmente a una entidad ideal simplificada*. Una entidad que se sacudió el molesto polvo de las diferencias reales. Se cree que los universales explican. Pero, en realidad, son ellos quienes deberían ser explicados”. (Trad. minha.)

²⁶ Expressão latina que significa “com perdão da palavra”. Esta tradução está no livro, como nota do tradutor.

cotidiano, Nietzsche (s/d, p. 13) indaga:

no que diz respeito à vida e às assim chamadas “experiências de vida”, quem dentre nós se preocupa a sério? Ou quem tem tempo para isso? Semelhantes assuntos jamais cativaram, desconfio, nem nosso interesse, nem nosso coração, nem sequer nossos ouvidos.

Ao dar “ouvidos” a “experiências de vida”, tento trazer a “sujeira” do cotidiano, do fazer teatral e estético dos alunos, para este texto, sem deixar-me seduzir pela ideia de que a pesquisa será a nossa “salvação” e que por meio dela seremos “abduzidos” de nosso cotidiano para recriarmos outra “nova realidade”, que ansiosamente estaríamos buscando, para alcançarmos um “ideal”.

O que acabo de escrever vai na contramão ao que os autores do livro *Didática do ensino arte: poetizar, fruir e conhecer arte* advogam em relação à Arte; ou seja, que esta teria a função de nos libertar, que “provoca em nós uma profusão de perguntas que nos faz extrair dela novos, diferentes e mais profundos significados sobre o que nosso *olhar contaminado pelo cotidiano vê sobre nós mesmos, o mundo e as coisas do mundo*”. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p. 44, grifo meu). Pretendo caminhar para o lado oposto, lanço-me ao “olhar contaminado”, à “sujeira” do cotidiano como constituinte do material de pesquisa da dissertação. Pretendo, desta forma, colocar em funcionamento “outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos” (CORAZZA, 2007, p. 109). Ryngaert (2009, p. 16), em seu livro *Jogar e Representar*, ao se referir aos feitos do cotidiano ressalta: “o reconhecimento da teatralidade começa aqui com sinais discretos, [...] baseado no cotidiano, como marcas preciosas e pouco visíveis de nossas culturas. Um teatro mais atento às pequenas músicas do que às grandes sinfonias”.

No ano de 2009, concomitantemente com a realização do curso de mestrado, trabalhava na cidade de Ivoti-RS como professor de teatro em escolas municipais. Lecionava em um projeto que se chamava *Teatro e Dança na Escola*, criado em 2006 com o objetivo de fomentar a cultura da dança e do teatro dentro das escolas do município. As atividades eram oferecidas no turno contrário da aula regular. A turma escolhida para a produção do material foi uma turma composta por alunos das séries finais do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série,

da escola Municipal de Ensino Fundamental Aroni Aloísio Mossmann.²⁷ A turma era composta por treze alunos.²⁸ Eles participavam voluntariamente das atividades, na sua escola e no turno inverso da aula regular. A parte empírica da pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano 2009.

O trabalho de campo me levou a produzir o seguinte material de pesquisa: videogravação de três aulas, contendo quatro jogos dramáticos (as cenas e o processo de montagem) e a avaliação que os alunos fizeram das cenas, que foram posteriormente editadas e transcritas. Também utilizei um diário de campo, contendo observações e anotações de falas e situações que me chamaram a atenção durante o processo de construção, encenação e avaliação (pelos próprios alunos) dos jogos dramáticos.

É importante ressaltar que, durante certo tempo, realizamos, nas aulas de teatro, outros jogos dramáticos sobre diferentes assuntos. Desses jogos, dois foram videografados e intitulados, conforme o tema que eles mesmos escolheram: *O supermercado* e *A igreja*. Realizei esses vídeos para ver se havia potencialidade analítica no uso dos jogos dramáticos como material empírico. Esses jogos (dramáticos) foram videografados e em seguida os levei para uma análise em nosso grupo de pesquisa. Em conjunto chegamos à conclusão de que haveria potencialidade para se constituir um material de pesquisa.

Antes de prosseguir em minha descrição, considero importante salientar que no texto da proposta de dissertação havia incorporado apenas dois jogos dramáticos que tinham como tema a escola. Eram apenas os jogos sobre a escola que seriam abordados na dissertação, mas na Sessão de Qualificação do então projeto de dissertação foi sugerido que os outros dois jogos dramáticos sobre a igreja e o supermercado fossem adicionados ao material a ser analisado. O argumento indicado pela Banca de Qualificação era de que, para se estudar a escola, não seria necessário olhar apenas para os jogos dramáticos que abordassem a escola, tendo em vista que todos os jogos dramáticos tinham sido produzidos dentro da escola. Ou seja, todos os jogos pertencem à forma de vida escolar dos alunos participantes do estudo. Com a adição desses outros dois jogos dramáticos, o material empírico também se tornaria mais rico para a pesquisa. Desta modo, os primeiros jogos dramáticos que foram

²⁷ Conforme Holler (2007), no seu trabalho de conclusão de curso, a escola “Aroni Aloísio Mossmann” foi o segundo estabelecimento de ensino municipal a funcionar no perímetro urbano.

²⁸ Obtive o termo de consentimento e autorização dos pais de todos os alunos, para o direito de uso da imagem para a pesquisa. Assim como os pais, os próprios alunos concordaram em serem filmados. Também tive a autorização da direção da escola para que o trabalho pudesse ser realizado no espaço escolar.

videografados, que serviriam apenas como projeto piloto, saltaram das margens, deixando de ser coadjuvantes, e passaram para o “elenco” principal da pesquisa. Creio que esses são alguns dos “momentos críticos” que a pesquisa nos leva, tornando o estudo mais instigante e surpreendente, porque é no fazer, no caminho e nos descaminhos que a pesquisa se torna pesquisa.

Em síntese, o material de pesquisa é composto por quatro jogos dramáticos. Estes jogos tiveram como proposta um determinado ambiente. Dito de outra forma, o local era a sugestão inicial e determinante para a montagem dos jogos dramáticos. Os jogos foram construídos a partir de três lugares: dois jogos dramáticos sobre escola, um sobre supermercado e outro sobre igreja. A seguir mostrarei a sinopse de cada jogo dramático, com os personagens, para apresentar panoramicamente cada jogo.

O primeiro quadro é sobre o jogo dramático “Na Igreja”.

IGREJA

Personagens

O Fiel

A Fiel

A Confidente 1

A Confidente 2

O Padre

Cena:

Início, os dois fiéis estão de joelhos, em posição de oração. Entram as duas confidentes e vão em direção ao padre que está no confessionário. As duas entram na igreja e vão direto se confessar. As duas fiéis estão de joelhos orando no altar. Ao notar os balbucios do padre, eles ouvem-no falando algumas palavras tal como “gostosa”, “boazuda”. Quando o padre começa a passar a mão na personagem confidente 1, a fiel entra e começa a gritar dizendo que elas foram se confessar com um padre tarado. Elas saem correndo e o padre fica se lamentando.

O próximo quadro mostra o jogo dramático “No Supermercado”.

SUPERMERCADO

Personagens

A Segurança

O Caixa

Ladrão (disfarçado de cliente)

O Cliente

A Cliente

Cena:

O ladrão finge que é um cliente e se dirige ao caixa para pedir uma informação. Ele anuncia o assalto gritando e com a arma na mão aponta para os outros personagens que estão no supermercado. Todos se assustam. O ladrão pega a cliente como refém, segurando-a pelo pescoço com a arma apontada para a cabeça dela. A segurança tenta acalmar as pessoas. Pedindo para que todos fiquem quietos. Ela tenta negociar com o ladrão. Ela mesma se oferece para ser refém no lugar da cliente. Neste meio tempo, o caixa tenta reagir e é baleado. O ladrão pede para que a segurança entregue a arma. A segurança se abaixa para colocar a arma no chão e ela surpreende, atira e mata o ladrão. Eles finalizam a cena levando o corpo do ladrão para fora do supermercado.

Os dois próximos jogos dramáticos são sobre a escola. Um é denominado “Aula da Bagunça” e o outro “No Pátio”.

O quadro seguinte é sobre o jogo dramático “Aula da Bagunça”.

ESCOLA

Personagens

Aluna 1

Aluna 2

Aluno

Professora

Coordenador

Diretor

Cena:

A professora, na aula de matemática, perguntava questões muito simples, mas os alunos “mostravam” grandes dificuldades em responder. Quando um deles acertava alguma questão, havia comemoração com muita gritaria. Com a perda do “controle da turma”, a professora foi à procura do coordenador e este, por sua vez, foi em busca da diretora, para que as coisas voltassem a ficar “em ordem”. Porém, como nem a diretora teve êxito na investida de controlar a situação, ela telefonou para os pais dos alunos para que viessem buscar seus filhos para levá-los para casa.

O último jogo dramático que apresento se chama “No Pátio”.

ESCOLA

Personagens

Aluna

Aluno 1

Aluno 2

Aluno 5

Aluno 3

Aluno 4

Diretor

Cena:

Os alunos estão no pátio da escola no horário do recreio. Neste momento chegam dois novos alunos na escola (aluno 3 e aluno 4). Eles são emos (gays), por isso são motivos de chacota dos outros colegas. Primeiramente, eles sofreram agressões verbais e depois as agressões passaram a ser físicas. Os alunos emos param de apanhar somente com a chegada do diretor. Este foi avisado pela aluna sobre o que estava acontecendo no pátio. Ao final, o diretor leva para a sua sala o aluno 2 para ser xingado.

O instrumento utilizado para registrar os jogos foi a videografia. O uso de imagens, principalmente de gravação de vídeo, ainda não é tão usual como outros métodos, tais como as entrevistas e a análise documental. “A maioria das pesquisas em educação ou qualitativas

utiliza apenas palavras e números captados por meio de entrevistas, mas é questionado se este método deve ser visualizado como a única possibilidade” (BELEI, GIMENIZ-PASCHOAL, NASCIMENTO, MATSUMOTO, 2008, p. 188). Ao produzir as filmagens, tive uma atenção especial para que as tecnologias não dominassem a pesquisa, porque, como comenta Loizos (2002, p. 153), “para um pesquisador social, as imagens e a tecnologia são uma contribuição, não um fim”.

Quero explicitar aqui que o uso de imagem em movimento foi um recurso utilizado para ajudar a pensar sobre a materialidade da pesquisa e não o utilizei como um recurso capaz de apreender e/ou capturar a realidade com maior fidelidade, pois não interessa “uma descrição do conhecimento como uma representação exata da realidade” (PETERS, 2000 p. 51). Do mesmo modo não tive a pretensão, ao usufruir da videogravação, de me posicionar como um sujeito neutro na construção do material de pesquisa, porque um pesquisador, independente dos seus instrumentos de investigação, está com sua percepção endereçadamente interessada. Não há neutralidade diante do que se pesquisa, porque o olhar do pesquisador, na produção do material, já está imbuído de suas marcas próprias. A visão, no ato da pesquisa, já está turva e comprometida, devido às lentes teóricas que colocamos.

As imagens que o mundo, principalmente social, apresenta, a rigor, ele não apresenta o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas de mundo (VEIGA-NETO, 2002, p. 30).

A utilização de uma câmera não elimina o olhar interessado de quem filma, pois no instante da sua manipulação o pesquisador faz o recorte que lhe interessa. Como escreve Lulkin (2007, p. 137): “há dois olhos: o da lente, que capta e reproduz numa tela pequena, e o do observador que direciona a câmera”. Depois que os “olhos” captaram o que desejavam, chega o momento de “imprimir” as ideias sobre o objeto. A impressão também não é isenta e nem captadora fiel da realidade; é apenas uma forma de olhar, entre tantas; é um recorte. No aforismo *O pintor realista*, Nietzsche (2006, p. 34, grifo meu) indaga: “‘totalmente fiel à natureza?’ – Como consegue fazer isso? Quando é por ventura a natureza se *submete* a um quadro? [...] Finalmente pinta o que *agrada*. E o que lhe agrada? Aquilo que *sabe* pintar”. Só posso escrever, imprimir aquilo que “vejo”, que sei, aquilo que conheço e que sinto. Mesmo com o exercício e com a prática da pesquisa só posso enxergar e dar sentido para aquilo que

interessa e aquilo que os olhos conseguem ver e, sem dúvida, o olhar mais treinado e interessado que seja não consegue ser “totalmente fiel à natureza”. É preciso dizer: não desejo isto. E por dois motivos: O primeiro, pela incapacidade do olhar; e outro mais: pela perspectiva teórica na qual a dissertação está inserida. Nesse sentido, acompanho Peters (2000, p. 37), que se recusa a “ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade” e ao mesmo tempo “se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata da realidade” (ibidem, 37).

As imagens filmadas, juntamente com as transcrições, resultaram em um material que esteve presente ao longo da dissertação, tendo se constituído no fio condutor do exercício analítico que empreendi. A videogravação nos possibilita olhar várias vezes para a imagem, podendo direcionar o olhar para aspectos – como gestos e comunicação não verbal – que poderiam passar despercebidos, ou que seriam mais difíceis de serem observados por outros métodos, como somente a observação *in loco* (PINHEIRO et al, 2005).

Para trabalhar com filmagens, empreguei a estratégia de levar a câmera em aulas anteriores, para que os alunos se acostumassem com sua presença, afim de que, assim, houvesse uma certa familiaridade no ato de serem filmados. Essa estratégia se mostra produtiva para evitar certo estranhamento, por parte dos alunos, ao serem filmados. Porque “é preciso lembrar também que as pessoas tendem a modificar o seu comportamento diante das câmeras” (ibidem, p. 720). Mostro uma dessas situações ocorrida em uma das filmagens:²⁹

²⁹ Neste excerto, assim como em todas as transcrições que apresento na dissertação, procedi segundo os seguintes critérios de escrita: a) o que cada personagem diz está depois de seu nome; b) *as ações dos personagens estão em itálico*. Aqui os alunos estão em uma dupla situação: ora estão em cena, dando voz aos personagens, ora são eles mesmos que estão falando. Quando a fala for a do personagem, ela está escrita sem destaque algum e quando for a pessoa, e não o personagem que estiver falando, a transcrição está sublinhada.

Menino 2 (*falando para o Menino 3*): Fica rindo para câmera.

Menino 2 ri na frente da câmera.

Menino 3: Aqui, oh sor. (*Fica fazendo careta*).

Menino 1: “Vamo” cara. (*Pedindo para começar o ensaio*)

Menino 3 (*chamando o Menino 1 para ir para frente da câmera*): Oh, vem cá.

Menino 3 e Menino 2 ficam fazendo caretas na frente da câmera.

Menina (*para os que estão fazendo caretas na frente da câmera*): Eu vou chamar o professor se vocês não colaborarem [...].

Eles reiniciam o ensaio.

As transcrições aqui apresentadas, nas quais busquei ser o mais fiel possível à linguagem utilizada pelos participantes da pesquisa, estão configuradas como se fossem um texto teatral, contendo as falas dos personagens e as indicações que servem para “esclarecer ao leitor a compreensão ou modo de apresentação da peça. Por exemplo: nome dos personagens, indicações das entradas e saídas, descrição dos lugares [...]” (PAVIS, 2007, p. 206).

Este foi um dos poucos momentos que os alunos pararam para brincar com a câmera. Durante o processo de filmagem, percebi que eles agiam com bastante naturalidade ao serem filmados. Como explica Pinheiro (2005, p. 720), “acostumando-se com o observador, ou com as câmeras, os sujeitos observados voltarão a apresentar seu comportamento usual”.

Seguindo o propósito da investigação, selecionei as imagens para posteriormente serem editadas. Primeiramente, olhei muitas vezes as filmagens em sua totalidade para, depois, empreender a transcrição e a edição das imagens, considerando que “é preciso que tanto a escrita quanto o audiovisual possam tocar ao ritmo de uma mesma partitura” (REYNA, 1997, p. 13).

Também utilizei o diário de bordo que foi um aliado para que eu pudesse rabiscar ideias e percepções que ocorreram durante o processo: nas pausas, nos silêncios, nas gritarias e ruídos, nas perguntas que os alunos me faziam... Enfim, para registrar as minhas impressões decorrentes deste processo.

A produção dos vídeos que fazem parte do material de pesquisa foi realizada a partir de três movimentos: O primeiro movimento foi a construção das cenas, que chamei de

““bastidores””. O segundo movimento foi a encenação dos jogos dramáticos. Esse movimento esteve dividido em duas partes: 1) a apresentação dos jogos dramáticos e 2) a parte da discussão. E por último, o terceiro movimento, que ocorreu no último dia de gravação, quando os alunos assistiram às filmagens dos jogos dramáticos que haviam feito na aula anterior, ou seja, eles foram filmados vendo seus próprios jogos dramáticos gravados. O objetivo desse último movimento foi propiciar aos alunos um espaço para avaliação das cenas por eles realizadas.

O primeiro movimento chamo de “bastidores”.³⁰ Trata-se de um momento situado fora de cena, onde acontece toda outra dinâmica de jogo. Este momento é dedicado para o ensaio, onde se fazem as combinações prévias, para preparar o que vai ser colocado em cena. Este espaço é dedicado à análise das estratégias e argumentos que os alunos utilizam para distribuir e construir os personagens e o enredo. Essa é uma ocasião importante para observar como os alunos preparam a cena, ver os critérios que eles usam para destacar suas ideias em relação ao assunto proposto. Aqui, nos “bastidores”, é onde as cenas ganham forma.

Acredito que fazer uma análise desse momento foi importante porque possibilitou comparar o ensaio com a apresentação e ver o que os alunos modificaram e o que eles mantiveram de suas combinações. O ensaio, mesmo sendo um momento de curto período, serve para que os alunos sozinhos ou com o professor debatam sobre alguns elementos para fazer parte da cena, ou seja, há toda uma negociação ou mesmo uma imposição para que ideias sejam postas nas cenas. Para ilustrar os movimentos que enumerei, coloquei em quadros excertos da transcrição desses movimentos. Os quadros apresentados se referem aos jogos dramáticos sobre a *escola*. O primeiro quadro é dos “bastidores” do grupo, que chamei “A aula da bagunça”.

Os alunos iniciam falando ao mesmo tempo, dividindo os personagens

Aluno: Nós podemos fazer assim, oh, tipo, eu pergunto pra alguém, pra Aluna 2: Quanto é dois e dois... Aí tu diz... E eles começam a gritar e eu vou chamar a diretora.

Coordenador: Dois e dois é meio complicado.

Aluna 1: A gente é lá em baixo do palco. Lá em baixo.

Diretora: O quadro é aqui (aponta para o local).

Os alunos fazem muito barulho

³⁰ No cinema é conhecido como *making of*.

Professora: Por favor, colaborem (*os outros fazem um silêncio*).

Aluna 2: A diretoria é aqui.

Aluno2: Quem é a diretora afinal?

Coordenador: Eu sou o coordenador.

Eles se organizam sentando no chão um do lado do outro como se fosse uma sala de aula.

A professora entra em cena

Professora: Bom dia aluninhos.

Alunos (*todos juntos*): Bom dia!

Professora: Vamos começar com a aula de matemática

[...]

Professora: Vocês têm que começar a gritar...

Todos gritam e riem.

Aluna 1: Ainda não... Te acalma, tu já quer terminar a cena agora?

Aluna 2 (*dirigindo-se ao aluno que seria o coordenador e está fora de cena*): Tu é aluno, sabia? Ou não?

Coordenador: Não, eu sou o coordenador.

Aluna 2: Qual é a inteligência do coordenador?

Aluna 1: Ele é o coordenador. Ela (a professora) vai chamar o coordenador, o coordenador vai chamar o diretor e, daí, os dois vão tá lá (aponta para onde seria a sala de aula) e eles vão xingar a gente.

Coordenador: É. Ele vai xingar vocês. Isso mesmo. Maravilha!

Reiniciam a cena

A seguir mostro os “bastidores” do grupo que chamei “No pátio”:

Menino 4: Tá gravando.

Retornam o ensaio.

Menino 1: Dois amigos chegam na escola e, daí, eles voltam e logo daí chega um e... (ele não consegue concluir porque todos estão falando ao mesmo tempo.

Menino 1: Tá, só deixa eu dar uma ideia agora.

Menino 3 interrompe.

Menina: Deixa o chefão falar (se referindo ao Menino 1).

Menino 1: Eu tô dando... (é interrompido).

Menina: Tá espera. Deixa o chefão falar. (Se referindo ao Menino 1)

Menino 1: Não sou chefão.

[...]

Menino 3: Tu deu uma ideia (falando para o Menino 1). Agora eu vou dar.

Todos conversam ao mesmo tempo.

Menino 3: Eu tenho uma ideia.

Menino 1 (*interrompendo colega*): Eu também [tenho uma ideia], dois amigos entram na escola. E daí, eles são novo.

Menino 5: Tá.

Menino 1: Daí, esses amigos entraram e encontram dois que viraram rival.

Menino 2 ri.

Menino 5 faz gesto de socos e porradas.

Menino 1: Isso mesmo (fazendo menção aos gestos do Menino 5). E daí, chegou a Menina, ela era amiga, amiga mesmo dos dois amigos que já tavam na escola, correto?

Menina: Ah! Sempre sobra para mim.

Menino 1: E vocês, vamos supor eu e o Menino 5, a gente ia ser bem amigo dela, e ele já tava querendo “se amigar” [com os alunos novos], mas eles [os alunos da escola] não deixavam, correto? Eles não deixavam.

Menino 5: Daí, a gente começou. (Faz gestos de socos).

Menino 2: Se quebrar no pau.

Menino 2 pula em cima dos outros meninos

Menino 3: Tipo, eu tenho uma ideia. Tem dois amigos novos e eles estão chegando e tem outros alunos e veem e começam a gozar da cara deles, entende?

Menino 5: Que nem aquele dia lá que eu peguei o guarda-chuva e comecei a bater em vocês.

Menino 3: É... Tipo, gozar do cara.

Menino 2: Vamo começar.

Voltam ao ensaio

Trazer os “bastidores” para dentro da pesquisa foi um aspecto de meu estudo que se diferencia das dissertações de mestrado de Gonçalves (2008) e de Silveira (2007), que analisaram cenas improvisadas feitas sem combinações antecipadas. Nas palavras da primeira das autoras: “a improvisação teatral desperta o nosso interesse, pois trabalha o instante único, o momento que em que é possível atuar sem um texto prévio, e colocar em cena ações

inusitadas” (GONÇALVES, 2008, p.14). Acredito que o momento do ensaio se tornou importante porque pude ver naqueles momentos, as posições que os sujeitos assumiram durante as “negociações”. Podemos observar, no quadro acima, que nem todos que tiveram uma “ideia” puderam falar ou serem escutados. Como disse uma Aluna para outro Aluno, “deixa o chefe falar”. Já outro Aluno insistia em dar sua opinião: “Tá, só deixa eu dar uma ideia agora”, mas não era ouvido pelos colegas. No jogo das posições do sujeito praticado nos jogos dramáticos, podemos perceber o exercício de relações de poder, operações do poder, no sentido atribuído por Larrosa:

As operações do poder são operações de conter ou impulsionar, incitar ou dificultar, canalizar ou desviar. A estrutura do poder, então, implica algo que afeta (uma ação), algo que é afetado (um conjunto de ações) e uma relação entre elas. [...] Não se trata de que os indivíduos, os grupos ou as populações preexistam às relações de poder e sejam capturados por uma força exterior a eles, mas é essa força, em suas operações, a que fabrica indivíduos, grupos ou populações a partir de uma materialidade indiferenciada que só se forma em uma superfície de contato (LARROSA, 1994, p.78).

Passo agora a mostrar, em quadros, o segundo movimento que é o “Jogo no Ato”, quando ocorreu a encenação de um grupo para o outro. Como antes referido, o segundo movimento foi dividido em outros dois momentos: 1) a encenação (apresentação) dos jogos dramáticos e 2) a discussão das cenas, ocasião em que as pessoas falam de suas percepções dos jogos dramáticos (das cenas) que foram encenados.

O próximo quadro apresenta excertos da encenação do jogo “Aula da Bagunça”:

No início eles estão arrumando o espaço para a apresentação.

Aluna 1: Precisa mais uma cadeira dessa.

Aluna 2: Não tem?

Aluna 1: Pega um banquinho então.

Aluna 2: Dá essa cadeira para o diretor.

Professora: “Sô” diz quando pode começar.

Professor (*eu*): Um, dois, três, valendo.

Começa a cena.

Professora: Bom dia queridos aluninhos.

Todos alunos: Bom dia.

Aluno: Bom dia professor Girafales. (*Menção ao personagem do programa de televisão Chaves*).

Aluna 2: É Girafala. (*Por causa do gênero*)

Professora: Bom, hoje vamos começar com a aula de matemática. Aluna 2, quanto é dois mais dois?

[...]

Professora: Bom, agora vou pedir uma mais complicada. Raiz quadrada de nove?

Aluna 1: Quatro.

Aluna 2: Raiz quadrada?

Aluno: Precisa de nove aipim. Daí, a raiz quadrada.

Aluna 2: É! Tipo nove aipim dá raiz quadrada.

Aluno: Não.

Aluna 2: É sim.

Aluno: Não.

Aluna 2 (*gritando*): É sim.

Todos os alunos começam a se bater.

[...]

Diretora: Professora, o que aconteceu aqui?

Aluna 2: É que ele bateu em mim.

Aluno: Elas bateram em mim.

Eles começam a se acusar e a se empurrarem.

Diretora (*gritando muito alto*): Chega!

Professora: Eu tava dando a aula de matemática e eles começaram bagunçar quando eu perguntei a raiz quadrada de nove.

Aluno (*respondendo a Professora, para parecer que ela estava perguntando e não dando uma explicação*): É vinte e

quatro, sôra.

Aluna 2: É raiz quadrada.

Diretora: Vai ser os três “dispensos”. (*A Diretora provavelmente se confundiu e falou a palavra errada*)

Aluno (*rindo da diretora*): “Dispensos”?

Todos riem

Diretora (*também rindo*): Suspensos!

Os alunos começam a brigar.

Aluno (*para Aluna 2*): A culpa é tua.

Diretora: Os três quietos e vão para casa.

Os Alunos vão saindo do palco.

Professor (*eu*) (*depois de alguns segundos*): Palmas pra eles.

Aplausos.

A seguir apresento o quadro da encenação do grupo “No pátio”:

Eles organizam o material de cena.

Menina e Menino 2 estão sentados no banco do pátio, os dois ficam observando os novos colegas entrar em cena.

Menino 4 e Menino 1 que são os alunos novos estão de pé conversando.

Menino 3 e Menino 2 estão cochichando, apontando e rindo dos alunos novos.

Menino 3 (apontando para eles): Os novos colegas é um bando de “veadinhos”. Olha o tipo. Porque eles vieram pra um colégio desses? (Falando com os alunos novos) Olá.

Menino 5 e Menino 3 rodeiam e ficam vaiando o Menino 1 e o Menino 4

Menino 2: Bando de veadinhos, vão embora.

Menino 3: Vão embora seus emos.

Menino 3 e Menino 5 vão para onde estão o Menino 2 e a Menina. Eles começam a cochichar, apontar e rir do Menino 1 e Menino 4.

Menino 3: Voltem para o colégio de vocês.

Menino 5: Vai embora, boiola.

Menino 3: Seus puto.

Menina: Seus nerds.

Menino 1 chora e seu amigo que é o Menino 4 oferece seu ombro. Os dois ficam chorando abraçados.

Menino 5, Menino 3 e Menino 2 chutam os alunos novos.

Menino 3: Cadê o diretor? Cadê o diretor?

Todos saem correndo, menos os alunos novos que estão no chão e a Menina.

Menino 5 (perguntando para mim): Acabou professor?

Menina (perguntando para Menino 1): Vai ficar morto que nem uma anta, aí?

Risadas.

Professor (eu): Palmas. Cadê o outro grupo?

Menino 3: Foi tudo improvisado.

Risadas e palmas

Conforme mencionado, os jogos dramáticos que utilizei para a análise são uma prática pedagógica, nas aulas de teatro, na qual não houve uma exigência de uma apresentação para um público externo da própria aula. Para Ryngaert (1981), a apresentação pública de um trabalho com jogos dramáticos deveria ser uma possibilidade e não um objetivo principal; a

finalização de um trabalho com uma apresentação pública pode ser uma eventualidade e não uma exigência. Aqui podemos ver, no quadro, os alunos encenando, antes mesmo de atuarem, vemos a preparação deles, a organização para entrarem em cena. Podemos perceber que estes jogos são experimentos, onde nada está definido. Mesmo no momento da apresentação, há o espaço para a “improvisação”, como menciona um Aluno, “foi tudo improvisado”. No momento da apresentação, há aspectos, que mesmo ensaiados “escapam” do previsto. Aqui podemos ver que é uma aula e não uma apresentação para um público externo, por isso também há um “ar” de descontração nos jogos. Faço esta pequena observação para dizer que esta etapa do trabalho foi realizada somente para os alunos que participaram da aula de teatro. A pesquisa de Souza (2008, p. 37, grifo meu) aponta para o mesmo caminho, dizendo que o jogo dramático, como “ferramenta teatral – permite sempre novas possibilidades. Do experimental puro a cópias de espetáculo, *existem diversas formas de se expor um trabalho*”.

Finalizo o segundo movimento com o quadro da discussão, que ocorreu logo após as encenações.

Professor (eu): Assim oh, o grupo um, que foi o segundo grupo que se apresentou, se senta aqui, pra gente fazer a discussão.

Eles vão se espalhando pela sala.

Menina: O segundo grupo?

Menino 1: O primeiro grupo é aqui.

Professor (eu): O primeiro grupo fica parado aí [na plateia].

Eles vão se organizando ficando um grupo sentado de frente para o outro.

[...]

Aluna 2: Eu achei show.

Professor (eu): O que você achou show?

Aluna 2: Não, é que foi show a ideia deles, tipo dos alunos novos, isso foi show.

Professor (eu): Mas, o que tu achou show nos alunos novos?

Aluna 2: Porque eles eram retardados, gays, sei lá.

Menino 1: Valeu, valeu pelo voto de confiança, né???

[...].

Professora: Eu só não entendi a parte [que ele fez], daí, o Menino começou a gritar: cadê o diretor, cadê o diretor.

Menino 2: Era para mostrar que ele [o Menino 1] não era o

culpado.

Aluna 1: Ah, entendi. Agora entendi.

Diretora: Professor, eu achei legal, mas uma coisa que eu não achei muito legal foi dos palavrão.

Aluna 2 (*rindo*): Coisa feia, né???

Coordenador: Disto eu também não gostei.

Aluno (*respondendo à Aluna 2*): Eles iam brigar e iam falar assim: ai, desculpas?

[...]

Menino 1: Eu não entendi, como assim, ela falou que ia falar com a Diretora e ela [a Professora] foi na sala do Coordenador. E eu pensei que aquilo lá era um aluno. Pensei: vai lá chamar a diretora. E daí, ele [o Coordenador] foi lá e chamou e “pam” e “pam” (*imita o Coordenador*). E ele ficou lá (*pequena pausa. Ele fica parado imitando o Coordenador*). Parado, sem fazer nada.

Coordenador (*respondendo*): É claro, só obedecendo ordens.

[...]

Menino 4: Eu achei legal. Tipo, era para ser engraçado, não era pra ter lógica. Dois mais dois. Mas..., não teve. Todo mundo ria. Eles mesmos riam ao invés de falar sério, não é ele que tem que rir é a plateia. E eles tavam rindo.

[...]

O momento da discussão se tornou importante porque possibilitou ouvir a “plateia”, suas percepções sobre as encenações, as dúvidas suscitadas por parte dos expectadores. Assim como também o ator que se apresentou teve a possibilidade de fazer contrapontos. Este momento foi importante para discutir sobre o jogo apresentado e, posteriormente, refazer a cena. Um espaço para a escuta, do saber ouvir a plateia, que favorece o aprimoramento das encenações, pois, a partir dos apontamentos, novamente a cena é realizada, tentando incorporar as sugestões indicadas. Ryngaert (2009, p. 232) sobre as discussões escreve, “eles transformam radicalmente o seu roteiro inicial, ou fazem modificações apenas de detalhes. Eles transformam o espaço, introduzem personagens diferentes, tornam o enredo mais complexo, mudam o final, refletem sobre o estilo do jogo”. A estética do jogo dramático se esculpe por meio destes embates, dos pontos de vista dos participantes, das opiniões, como estas que estão demonstradas no quando anterior e das experimentações. Conforme expõe esse autor (*ibidem*), após a discussão é comum, mas não obrigatório, pedir para que os alunos refaçam as cenas, para testar as possibilidades e as modificações que foram sugeridas. Na

retomada das cenas, o grupo deve ser motivado para realizá-las, pois “refazer raramente suscita entusiasmo, mesmo que os jogadores tenham percebido do mesmo modo os pontos fracos” (ibidem).

O terceiro e último movimento foi o momento em que os alunos assistiram à gravação dos jogos dramáticos realizados por eles na aula anterior. Chamei este movimento de “Vendo-se em ação”, pois os alunos puderam enxergar sua própria encenação. Até aquele momento eles eram jogadores e expectadores dos outros jogadores. Ao se verem em ação, nas filmagens, se tornaram expectadores de si mesmos. Utilizei a videogravação nas aulas para que os alunos pudessem se “autover” ao construir jogos dramáticos. Esse recurso é valorizado por Ryngaert (2009, p 108), quando afirma que “a teatralidade opera no cotidiano, ela não se limita ao palco e a seus artificios. Trata-se aqui de uma longa duração do olhar, que se apoia tanto na observação sistemática dos trabalhos dos outros quanto no meio imediato”.

[...]

Menino 2: Como eu sou feio, olha lá. E não queimou a câmera professor?

Os alunos ficam falando e rindo ao mesmo tempo.

Aluno: Ainda bem que não estou aparecendo. Deus me livre.

Aluna 2: Meu que horror, eu não quero ver isso, sor.

A Outra: Quando que foi isso sor? [Ela estava ausente na aula passada]

Professor (eu): Semana passada.

Aluna 1: Sor, nós queremos enxergar, né?

Aluna 2: Meu [Deus], eu sou tão preta, sor?

Aluno (*rindo*): Por que será?

Menino 4: Oh meu, a gente gostou de dar risada, né?

[...]

Professora: Oh sor, agora tá aparecendo como a gente grita.

Professor (eu): Ahnn?

Professora: Agora eu tô percebendo como a gente grita.

Aluna 2: Ah tá então. Que voz irritante que eu tenho.

Aluna 1 (*rindo*): Ai que linda [voz].

Menino: Oh sor, tu corto a parte que eu tava brigando?

[...]

Aluna 2 (*apontando para o vídeo*): Eles eram o que mesmo?

Aluna 1 (*rindo*): *Emos, veados, nerds, sei lá.*

Aluno 4 (*gritando e rindo*): *Emos, emos...*

Eles começam a se dar tapas e gritar.

[...]

Aluno: Sei lá professor, eu acho que tinha que fazer mais gestos no meio da mímica, não deu [...].

Menino 3: Oh, Os atores até podem rir, só que depende da cena.

Menino 4: Tem cena que tem que rir, tem que rir, e na hora de ser sério, tem que ser sério. Na hora que eles fizeram de conta, eles já fizeram rindo, e normalmente tem que fazer sério. Eles já *tavam* rindo antes.

[...]

Quando os alunos assistiram à videogravação dos jogos dramáticos, eles não estavam assistindo a um teatro, mas a uma reprodução filmada de sua encenação. Saliento isto para destacar uma das características do Teatro: sua efemeridade. Como arte efêmera, que acontece uma única vez, no aqui e agora, diferencia-se das demais artes, que “ deixam páginas escritas, gravações, telas, volumes: objetos-vestígio [...]. O Teatro, por outro lado, não deve nem durar um único dia na vida de um homem. Com seu nascimento, vem sua morte” (JODOROWSKY, 1996, p. 72).

De início, a proposta era deixar que a montagem dos jogos dramáticos fosse livre e bem aberta, sem delimitar um tema específico sobre a escola, o supermercado e a igreja para ser encenado. Também tinha presente que, na condição de professor, evitaria opinar sobre a estética ou sobre a conduta dos alunos enquanto realizavam os jogos. Desta maneira, a análise que eu faria seria sobre o assunto abordado e trabalhado por eles próprios, sem a interferência imediata do professor. No entanto, essa liberdade de escolha não elimina que os jogos dramáticos sejam guiados por regras; há um “conjunto dessas regras, que possuem um aspecto dinâmico e estão em contínuo fluxo, que compõem a gramática” (CONDÉ, 1998, p. 89), porque, embora os alunos estejam livres para jogarem, eles trazem para a cena a paisagem de seu cotidiano, escolhem o que lhes interessa. Portanto, seu ponto de partida não é uma ação ao acaso, desconexa.

Deixar livres os jogos dramáticos, sem a minha intervenção direta para fins da pesquisa foi importante, pois me permitiu ver o que os alunos trariam para as cenas construídas por eles próprios. Com isso, não quero dizer que a ação de um professor de teatro

não seja importante. Quero dizer, isso sim, que é uma possibilidade para a produção dos alunos.

Mesmo que a maioria das escolas não ofereçam aulas específicas de teatro no currículo, mesmo sem jamais terem ido a um teatro,³¹ os alunos reconhecem e “fazem” teatro. Sem dúvida suas referências são a televisão e as atividades de dramatização realizadas na própria escola, como os conhecidos “teatrinhos”.³² Portanto, mesmo não havendo, na escola, aula de teatro, há uma prática teatral escolar. Essa prática, muitas vezes, consiste em gestos, enredo e movimento “clássicos” que se repetem todos os anos na escola. Quantas vezes já vimos nas apresentações das escolas as crianças batendo a mão no peito esquerdo para ilustrar um coração ou mencionar o amor? Como podemos apagar da memória o gesto de colocar as mãos para cima, abrindo e fechando-as sem cessar para se referir às estrelas (que brilham)? Vemos se perpetuar um modo de se fazer teatro na escola que normalmente é repetida. Creio que assim vai se instituindo uma gramática gestual de se fazer teatro na escola, uma gramática que tem regras a serem seguidas, são gestos e movimentos corporais que vemos se repetir muitas e muitas vezes nas apresentações nas escolas, que foram instituídas pelas práticas teatrais da forma de vida escolar, pois estes são “alguns mecanismos que acabam por conduzir a conduta dos escolares em relação à produção artística” (BOCASANTA, 2009, p. 56).

Mais uma vez vale ressaltar que os jogos de linguagem, assim como a noção de semelhanças de família em Wittgenstein (1995) não conservam e não revogam para si uma essência ou algo em comum a todos eles. Estes jogos de linguagem são múltiplos, podendo se entrelaçar ou “interconectar-se até mesmo entre gramáticas ou formas de vida diferentes” (BOCASANTA, *ibidem*, p. 54). Sendo assim, pode-se apontar como características dos jogos de linguagem que eles não são estáticos. Pelo contrário, eles podem ser cambiantes.

Pode parecer, em um primeiro olhar, que não houve um processo pedagógico pelo fato de o professor não fazer uma “interferência” imediata; porém, mais sutil que seja a figura do professor, ela está lá. Este não é um espaço que fica vazio. A figura do professor se faz constantemente presente. Ressalto que a produção de material de pesquisa esteve marcada por uma intencionalidade pedagógica. Dei aos alunos a proposta dos lugares (escola, mercado e igreja) onde “ocorreriam” a encenação dos jogos dramáticos, os alunos passaram por todo um

³¹ Aqui me refiro especificamente ao edifício teatral.

³² Teatros que comumente são apresentados em datas cívicas ou comemorativas (dia das mães, páscoa, natal, etc.). É muito comum ouvirmos na escola o termo “teatrinho” para as encenações feitas pelas crianças, “diminutivo que longe de ser carinhoso confere ao teatro feito para crianças um caráter pejorativo, de uma ‘arte menor’” (FERREIRA, 2005, p. 61).

processo para a construção dos jogos: a montagem que é propriamente o ensaio, passando pela encenação e as discussões dos jogos apresentados, por último, ainda houve a aula em que eles puderam ver o vídeo na qual aparecia toda a produção deles. Com isso quero demarcar que os alunos tiveram um envolvimento direto na produção dos jogos dramáticos.

Nos excertos a seguir, mostro alguns “códigos” específicos da linguagem teatral que os alunos evidenciaram durante a realização dos jogos dramáticos.

Professora: Vocês têm que começar a gritar...

Todos gritam e riem.

Aluna 1: **Ainda não... Te acalma, tu já quer terminar a cena agora?**

Professora: Bom, e a outra pergunta... (*Fazendo uma indicação de cena para os demais*): Vocês têm que começar a gritar.

Menino 4: **Tá, eu tô fora da cena.**

Menino 1 (*dizendo para a Menina sair de cena*): Vem, vem.

O Câmera: Então, onde vocês começam?

Menino 2: Eles começam [a cena] **daqui e vão ali.**

Menino 1: Ou a gente vem **de lá e vai ali.**

Menino 5: E não é para brigar. Vocês não podem começar brigando. **Vocês têm que passar aqui na frente e começar gozando da nossa cara e depois vocês vão para lá.**

Menina: **Tá, mas a câmera tá aqui, sua anta.**

Menino 5: **Tá, mas depois vocês voltam, sua anta.**

O uso dos códigos da linguagem teatral ficou mais evidente na hora da discussão que em outros momentos do processo de montagem dos jogos dramáticos. Os alunos discutiram, por exemplo, sobre a finalização das cenas, pois consideraram que ambas não terminaram “bem”:

Aluno: Eu acho que **acabou que nem o nosso, com o mesmo defeito, não teve final.** (*O Menino 2 ri do que ele diz, então o Aluno responde*) Mas é cara, **eu ali dizendo congela, congela** e aquela mosca ali (*apontando para a Diretora*) não fazia nada.

Aluno: Mas é, **ali o final não teve. Um saiu correndo pra lá e outro ficou atirado no chão.**

Menina: Sor, eu acho que no começo a Professora **não podia ter ficado de costas para o público e ela ficou, acho que isso foi o errado deles.**

Professora: **Eu fiquei de costas?** (*Coloca a mão na cabeça*).

Os outros fizeram afirmativo com a cabeça.

Menino 4: Aquilo ali foi com intenção, sor (*se referindo aos chutes*). Não é teatro, isso ali é vingança. (*Risadas*)

Alunos: [Eles tão] se matando, isso sim.

Menino 4: Eu achei legal. Tipo, era para ser engraçado, não era pra ter lógica. Dois mais dois. Mas..., não teve. Todo mundo ria. Eles mesmos riam ao invés de falar sério, **não é ele que tem que rir é a plateia. E eles tavam rindo.**

Como podemos ver, há noções dos códigos da linguagem teatral na fala e nas ações dos alunos. Pude observar comentários sobre questões técnicas, tal como, “todo mundo ria. Eles mesmos riam ao invés de falar sério, não é ele [o ator] que tem que rir é a plateia. E eles *tavam* rindo”. Também pude ver que os alunos fizeram comentários, especificamente, sobre a ordenação das cenas, como “vocês não podem começar brigando. Vocês têm que passar aqui na frente e começar gozando da nossa cara e depois vocês vão para lá”. Trago estes excertos para mostrar que, embora o professor não faça indicações “diretas”, estes alunos “carregam” consigo noções da linguagem teatral.

O jogo dramático é o lugar de uma cultura que não se elabora nas esferas elavadas da criação artística pura. Ele é o lugar de inscrição de signos e do

surgimento de camadas de sentidos cujas origens são múltiplas, marcos na vida pessoal e na vida social que alcançam, assim, o simbólico do qual entrevemos diariamente os contornos (RYNGAERT, 2009, p. 241)

Passo agora a apresentar o levantamento bibliográfico que fiz, com a intenção de mostrar contrapontos em relação ao ensino do teatro e a conduta do professor.

No levantamento bibliográfico feito, encontrei duas pesquisas vinculadas a essa questão: *A ação pedagógica do teatro*, de Silva (2003) e *A cena ensina: uma proposta de pedagógica para a formação de professores de teatro*, de Araújo (2005), que tratam especificamente sobre a formação do professor de teatro. De início cito estas duas, mas basicamente todas as pesquisas mencionam a ação pedagógica do professor de teatro³³ e a sua conduta no processo educativo do aluno. Nas pesquisas, detectei que elas mostram que um dos grandes objetivos do trabalho pedagógico com o teatro seria o de

transformar a experiência do dia a dia em experiências estéticas, desenvolvendo a capacidade e consciência crítica, e criando um espaço no qual o impossível se torna possível, visando ampliar dimensões do mundo, da vida e, como processo educativo, apresentar resultados *libertários* (SILVA, 2008, p. 50, grifo meu).

Também pude observar a entrada em cena uma determinada maneira e conduta pedagógica “imprescindível” ao ofício do professor, devendo ele

ser um conhecedor seguro dos conteúdos a trabalhar e de seus alunos, perspicaz ao propor e a realizar as atividades, investigador que ao alcançar um ponto estimula a si e aos outros a irem adiante, buscando proporcionar novas maneiras de dialogar com o mundo” (ARAÚJO, 2005, p. 96).

Trilhando este mesmo caminho, constatei que o professor é constantemente convocado e estimulado a refletir sobre suas ações na condução das aulas. O docente estando imbuído de sua reflexão estaria cada vez mais instrumentalizado para ser um “agente

³³ Alguns pesquisadores, ao escreverem sobre professor de teatro, não mencionam aquele que é formado em teatro, mas sim aquele que desempenha esta função na escola, pois muitos professores de teatro nas escolas de ensino básico têm uma outra formação e conduzem o trabalho de teatro pela afinidade pela disciplina. Entre as pesquisas, destaco as pesquisas de Carvalho (2008) e Silva (2008).

transformador” que conseguiria “ser estimulado a refletir, articular e reinventar os saberes com os quais estará lidando para, assim, desenvolver suas potencialidades criativas, seu discernimento crítico, suas habilidades de socialização [...]” (ibidem, p. 122). Assim, podemos perceber que o professor seria uma “peça” que contribuiria com a instituição escolar no intuito de formar cidadãos emancipados e autônomos, devendo também fazer “uma abordagem dialógica do processo de ensino de teatro” (ibidem, p. 123), neste sentido é importante que se forme um profissional “que seja constantemente apto a aprimorar a sua ‘práxis pedagógica’” (ibidem, p. 122) e que ainda seja capaz de fazer uma “formulação de um novo conhecimento e entendimento sobre a educação que propicie aos alunos a apreensão de instrumentos para um agir coerente e consciente em seu contexto social” (ibidem, p. 10).

Ainda segundo Araujo (2005), em sua função o professor de teatro deveria estar apto a trabalhar de um modo consistente que fizesse desta arte e de seu ensino “instrumentos de transformação do sujeito sobre o meio onde atua” (ARAUJO, 2005, p. 99). Sendo assim ele também deveria passar por uma formação que lhe possibilitasse “uma prática educativa consciente” (ibidem, p. 210).

Caberia ao professor passar por um processo de formação que contribuísse com a instituição escolar, já que sua conduta pedagógica seria uma peça fundamental para a formação do aluno. Dito de outra forma, a formação do professor é também a formação do aluno. “O teatro, como uma ação pedagógica no contexto escolar, abre um viés para que o professor não só reflita sobre a realidade social com a sua turma, mas também repense seu próprio trabalho (docência)” (ibidem, p. 15). Na citação seguinte de Araújo (2005, p. 100, grifo meu), podemos ver como o professor é convocado, a partir da sua ação, a “mobilizar os sujeitos” para exercitar sua autonomia.

Cabe aos professores, como articuladores e facilitadores de processos de ensino e aprendizagem, amparados pelos mecanismos sociais e políticos de acesso a uma educação de qualidade, reunir as condições necessárias para desenvolver um trabalho de *formação capaz de mobilizar os sujeitos a produzirem as rupturas e ampliações de suas concepções, exercitando sua autonomia de ação-reflexão-ação frente aos processos de estudo e produção de conhecimento* nas áreas do conhecimento em questão”.

Para Carvalho (2008, p. 66), o ensino do teatro deveria ter o compromisso de ser “libertário” e também o de “buscar soluções que visem a transformação social”. A prática do

fazer teatral na escola seria útil se fosse capaz de permitir aos alunos “o sonho de transformação e despertando-lhes a capacidade de encontrar soluções diferentes daquelas mais óbvias em seu contexto social” (SILVA, 2003, p. 51). Assim podemos ver uma maquinaria com toda a suas engrenagens funcionando articuladamente para a fabricação de um determinado tipo de sujeitos, neste caso, sujeitos críticos e conscientes.

Nos excertos sobre a conduta do professor, pude constatar como o ensino do teatro é visto e praticado, assim vemos, nestes excertos, um determinado “jogo de verdade” em relação ao ensino de teatro na escola. Pude enxergar indicações de como deveria ser a formação deste professor e a sua conduta no processo de ensino. O jogo de verdade é um conjunto de regras que trabalham para a produção da verdade; como escreve Foucault (2009, p. 49): “o discurso nada mais é do que reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos”. O jogo de verdade é um conjunto de procedimentos e normas que conduzem a um determinado resultado. A verdade não existe *a priori*; ela é engendrada. Como explica Deleuze (1992, p. 157): “dizer ‘a verdade é uma criação’, implica que a produção da verdade passa por uma série de operações que consistem trabalhar uma matéria”.

Para Veiga-Neto (2007, p. 90), “‘a verdade é aquilo que dizemos ser verdadeiro’ – que equivale a dizer que as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela”. As verdades sobre como ser um professor de teatro acabam por instituir técnicas, procedimentos e comportamentos que seria de um professor “ideal” de teatro. Todos estes mecanismos, por sua vez, também estão implicados na invenção dessas verdades.

É importante destacar que não tive a pretensão de questionar a validade ou não do que foi aqui exposto sobre Educação e Teatro, ou colocar em xeque suas verdades e muito menos indicar “caminhos a serem percorridos” para um bom ensino do teatro ou uma forma mais adequada e original de “aplicar os jogos dramáticos”. A intenção foi colocar em suspeição algumas verdades, alguns discursos que são muito recorrentes, nas práticas pedagógicas de seu ensino. Veiga-Neto (2007, p. 65) nos diz que a crítica ou a análise foucaultiana “não é feita para lastimar ou acusar um objeto analisado”, neste caso, os discurso sobre o ensino do teatro e da conduta do professor, “mas sim para compreendê-lo em sua positividade, isso é, compreendê-lo naquilo que ele é capaz de produzir, em termos de efeito” (ibidem).

Constatee também que um outro intuito das práticas teatrais escolares seria o de fazer com que os sujeitos que o praticam tomassem “consciência de sua realidade” para transformá-la. Sendo assim, o teatro na escola seria um instrumento de “caráter efetivo na busca de

transformações sociais, com base na crença de que os seres humanos possuem em si mesmos a capacidade de chegar a autorrealização e transcendência” (CARVALHO, 2008, p. 67). Vemos em marcha um aparato “crítico-reflexivo” em movimento para a fabricação de “sujeitos emancipados”. Duarte (2009), em sua tese de doutorado, arquitetou uma equação para demonstrar a ideia que montou para demonstrar a ideia da “transformação da realidade”, que deve estar presente no “sujeito crítico”,

apreensão da “realidade” + consciência crítica + conhecimentos escolares = possibilidade de transformação da “realidade”. A apreensão da “realidade” pelo aluno e seu empoderamento matemático, associado a uma consciência crítica, criariam as condições para que ele pudesse “sair de sua condição de oprimido (DUARTE, 2009, p. 159).

O que Duarte mostra sobre o a “educação crítica” na área da matemática tende às outras disciplinas escolares, podendo, como vimos, também ser facilmente aplicado ao ensino do teatro. Esta relação me fez suscitar a ideia de “semelhança de família”, pois, como descreve Condé (2004, p. 53), “semelhanças de família (Familienähnlichkeiten) (I. F. §§ 67, 77, 108) são, assim, as semelhanças entre aspectos pertencentes aos diversos elementos que estão sendo comparados”. O autor explica que

as semelhanças podem variar dentro de um determinado jogo de linguagem ou ainda de um jogo de linguagem para outro, isto é, essas semelhanças podem aparecer ou desaparecer completamente dentro de um jogo de linguagem, ou ainda aparecer ou desaparecer na passagem de um jogo de linguagem para outro (CONDÉ, 2004, p.54).

A educação crítica no ensino de teatro se mostra como uma semelhança de família com o ensino de outras matérias/disciplinas. Cada disciplina com a sua especificidade tenderia à construção do sujeito crítico; as disciplinas também deveriam estar trabalhando para “salvar” o mundo e a própria escola, sem esquecer que toda a engrenagem crítica tem o objetivo de “capacitar a agência humana e iluminar o mundo, seja pela socialização do saber escolar e a tradição cultural e científica, seja fundamentalmente pela reflexão e o exame de si mesmo e do mundo, o da conscientização através do diálogo” (GARCIA, 2002 p.42).

Deste modo, podemos perceber a engenhosidade de uma máquina que produz sujeitos. A escola Moderna age como uma maquinaria que contém muitas engrenagens que fazem a

máquina funcionar fabricando verdades sobre sujeitos. Bujes (2002, p. 39) escreve que a maquinaria escolar trabalharia por meio de “operações que implicam normatização dos fenômenos da vida, numa relação que tem a ver com o jogo de poder, mas que não implica em absoluto o uso de força ou coerção”.

Nos excertos extraídos das pesquisas que elenquei pude averiguar toda uma orquestração pedagógica funcionando para a fabricação de um sujeito crítico que fosse capaz de transformar a sua realidade, não importando se o trabalho desenvolvido pelo professor fosse com números, gestos, mapas, lápis de cor, etc., pois cada componente curricular, com a sua especificidade, deve ser capaz de construir um sujeito “iluminado, centrado”, com uma “consciência transformadora”. Todas as peças da engrenagem devem, assim no imperativo, funcionar afinada e ritmada para a fabricação deste sujeito. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCNs) encontramos:

O teatro no espaço escolar deve considerar a cultura dos adolescentes/jovens, propiciando informações que lhes deem melhores condições nas opções culturais e na interpretação dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem. O jovem encontra no teatro um espaço de liberdade para se confrontar por meio do diálogo e da representação com questões éticas como justiça e solidariedade (BRASIL, 1998, p. 89).

Nas pesquisas também pude encontrar fortes indícios de que o teatro seria uma das disciplinas “mais livres” da escola, e por isso ele conseguiria atingir feitos ficcionais e “transcendentais” que nenhuma outra disciplina, ou poucas disciplinas, poderiam atingir. É como se, ao fazer teatro, os alunos ultrapassassem as barreiras do seu próprio cotidiano, como se pudessem, ao dramatizarem, ser capazes de se autodescolar da realidade para entrar em uma “segunda natureza”. Silveira (2007, p.101, grifo meu), em sua dissertação, destaca:

É importante o *distanciamento em relação à realidade que o jogo proporciona aos alunos*, pois, assim, eles se permitem a refletir sobre a natureza humana “olhando de fora”, instigados a comprometerem-se com a sociedade para transformar a natureza humana e serem transformados. No processo de criação de uma “cena teatral”, *o aluno é livre para representar aquilo que pensa sobre a vida*, responsabilizando-se com o que pensa sobre si e o outro diante do mundo.

Também segue nesta mesma direção Carvalho (2008, p. 31, grifo meu), ao escrever: “podemos nos entender de um modo tão sutil [no jogo] que *ultrapassa o cotidiano*”. A mesma indicação é feita por Souza (2008, p. 28, grifo meu), ao dizer que “o jogo dramático facilita um tipo de experimentação sem os riscos da vida real, caracterizando-se pela concentração e o engajamento. *O aluno se torna uma espécie de sonhador acordado*”.

O posicionamento tomado pelos autores apresentados acima, de forma breve, indica que o teatro estaria imbuído de uma determinada transcendência. Sendo assim, os jogos dramáticos ou teatrais permitiriam um “distanciamento em relação à realidade” e que o sujeito poderia utilizar a linguagem teatral para “brincar com o real”, como se ao fazer teatro, os alunos tivessem a possibilidade de se distanciar da realidade. Uma das principais teóricas da metodologia dos Jogos Teatrais, a americana Viola Spolin (2008, p. 14, grifo meu) – no seu livro *Improvisação para o Teatro* – destaca que “em qualquer forma de arte *procuramos a experiência de ir além do conhecido*. Muitos de nós ouvimos o movimento do novo que está para nascer, mas é o artista que deve executar o *parto da nova realidade* que nós (plateia) impacientemente esperamos”. A autora demonstra que, ao fazer teatro, o sujeito seria capaz de ir além do conhecido, visando assim uma saída que pudesse ir a lugares não conhecidos e em direção a “uma nova realidade”. Seria capaz o sujeito ir, pensar ou imaginar o que ele não conhece? Como dito em outro momento, eu só posso escrever, imprimir, pintar e imaginar aquilo que conheço e sinto.

A expressão dramática ajuda-nos a compreender melhor a importância da situação pelos jogadores quando o imaginário conjuga com o presente. Em nossas práticas, uma improvisação e um jogo dramático que se desenvolvem a partir de um tema livre ou de uma situação fictícia não escapam a essa dimensão. A situação real intervém nas escolhas ficcionais, pesa sobre o desenvolvimento da improvisação numa proporção dificilmente imensurável (RYNGAERT, 2009, p. 198).

Na perspectiva wittgensteiniana que atribui à linguagem uma abordagem pragmática, assumo que não é viável que se possa “ir além do conhecido” ou trabalhar para “o parto de uma nova realidade”. Contrário a tudo isto, esta pesquisa está pautada pelas práticas sociais e culturais que emergem do nosso conhecido cotidiano. Desta forma, alinho-me à ideia de Condé (2004, p. 154) quando ele diz que “os critérios de racionalidade não estão mais ancorados em algo que transcende o conhecimento, em um tipo de fundamento último, essência lógica, etc., mas são constituídos nos jogos de linguagem, na gramática de uma

forma de vida”.

As narrativas educacionais, na área do Teatro e Educação, delimitadas nesta pesquisa, tendem a mostrar o teatro como um potente instrumento que conseguiria transformar a realidade; por isso, anunciam que o teatro seria um bom, senão o melhor, caminho para tornar a realidade mais bonita, pois, como bem sintetiza Freire (*apud* SILVEIRA, 2007, p. 86, grifo do autor), “temos que, em nossas práticas educativas, continuar anunciando uma realidade menos feia e mais humana”. Mais do que mirar em um sujeito ideal ou em uma realidade abstrata que seja “menos feia e mais humana”, instigo-me a enxergar nos jogos dramáticos, realizados pelos sujeitos desta pesquisa, como jogos de linguagem, já que os jogos dramáticos são práticas sociais. Neste caso, uma prática social na produção teatral na escola, pois, como brevemente explica Condé (*ibidem*, p. 86, grifo do autor), “uma variedade imensa de *usos*, uma pluralidade de funções ou papéis que poderíamos compreender como *jogos de linguagem*”.

Os jogos de linguagem estão associados às formas de vida. Podemos falar em diversos jogos de linguagem e também podemos falar em diversas formas de vida – formas de vida campesina, científica, escolar, religiosa. “O *Tractatus* tinha a visão de um único papel para linguagem, enquanto as *Investigation*³⁴ falam de inúmeros jogos de linguagem, cada um dos quais está embutido em sua própria rede de atividades” (HACKING, 2009, p. 238). Wittgenstein (IF, § 23), ao falar sobre jogos de linguagem, explicita que “representar teatro” também é um jogo de linguagem.

Tento tomar estes jogos dramáticos, como uma prática social efetiva e não como algo descolado, transcendental e “distanciado da realidade” (SILVEIRA, 2007, p. 101) que o jogo proporcionaria. Wittgenstein (IF, § 116) não nos deixa afastar do “solo áspero”, escrevendo: “nós reconduzimos as palavras do seu emprego metafísico para seu emprego cotidiano”.

As pesquisas aqui apresentadas suscitam a ideia de que a prática teatral na educação é uma “ferramenta para transformação social” para que os alunos apreendam a sua realidade para que possam analisá-la e transformá-la. Também fica evidente que o teatro é postulado como um espaço privilegiado para que o aluno pudesse sair de sua realidade, transcendendo-a, sendo possível se distanciar da própria realidade para enxergá-la de outra forma. O teatro, assim como a linguagem, seria tratado como uma suposta metafísica, que estaria sempre em busca de um ideal. Wittgenstein (IF, § 132) aconselha: “as confusões com as quais mais nos

³⁴ Mantenho *Investigations*, que é a grafia como consta na edição original de língua portuguesa.

ocupamos nascem quando a linguagem, por assim dizer, caminha no vazio, não quando trabalha”. Seguindo o filósofo, importante é poder enxergar os feitos que são trabalhados e produzidos no cotidiano, deixando a “confusão” de lado e se distanciando do teatro e da linguagem que tendem a ser erigidas em um ideal universal e abarcativo, onde há constantes tentativas de se distanciarem da linguagem “contaminada pelo cotidiano”.

Mais do que se “distanciar” da realidade, mais do que ser uma disciplina que consiga levar os alunos para uma “segunda natureza”, mais que tentem postular que o teatro transcende a realidade do cotidiano escolar, arrisco-me em ir para o lado oposto e dizer que o teatro foi “capturado” pela maquinaria escolar. Ao mencionar isto, quero dizer que um trabalho pedagógico e estético de teatro produzido na escola faz emergir uma prática teatral que pertence, especificamente a forma de vida escolar, que guardam semelhanças de família com os jogos de linguagem da forma de vida teatral.

as semelhanças podem variar dentro de um determinado jogo de linguagem ou ainda de um jogo de linguagem para outro, isto é, essas semelhanças podem aparecer ou desaparecer completamente dentro de um jogo de linguagem, ou ainda aparecer ou desaparecer na passagem de um jogo de linguagem para outro (CONDÉ, 2004, p.54).

Duarte (2009) nos explica que não seria possível pegar os jogos de linguagem de uma determinada forma de vida e transladar para outra forma de vida e estes jogos de linguagem permanecerem idênticos, como se os jogos de linguagem tivessem um núcleo duro/rígido, abarcador que coubesse em qualquer forma de vida. “Todos os jogos de linguagem – sendo práticas sociais – possuem significados dentro da forma de vida que os abriga” (ibidem, p. 153). Os jogos de linguagem, passando de uma forma de vida para outra, teria os seus significados modificados também. “Assim, os significados produzidos por um jogo de linguagem, que é plenamente satisfatório dentro de uma situação extraescolar, poderiam não funcionar satisfatoriamente quando transferidos para uma situação escolar” (ibidem, p. 154).

A gramática escolar dita como deve funcionar uma apresentação de teatro ou dança, a expressão de uma música, do desenho. A gramática escolar com as suas regras se espalha por todo corpo social, espacial e temporal da instituição escolar. Para Wittgenstein, a gramática é o produto de uma prática social de uma forma de vida específica; segundo este pensador, “‘seguir regra’ é uma *práxis*” (IF, § 67, grifo do autor).

O teatro que é feito na escola está impregnado pela gramática da maquinaria escolar, seus jogos de linguagem guardam semelhanças de família com o de teatro que é feito em situações extraescolar, na forma de vida teatral. “O que é bom para o *training* cotidiano de um ator pode não ser bom para os não especialistas” (RYNGAERT, 2009, p. 78). Cada jogo de linguagem tem seus significados sustentados na forma de vida específica que o aloca. Sobre jogo de linguagem, Condé (2004, p. 89) escreve que “um jogo de linguagem que é plenamente satisfatório dentro de uma determinada situação pode não ser em outra, pois ao surgirem novos elementos as situações mudam, e os usos que então funcionavam podem não mais ser satisfatórios em uma nova situação”.

Para mostrar o fluxo, a dinamicidade da linguagem, Wittgenstein (IF, § 18) chega a comparar a linguagem com uma velha cidade, “uma rede de ruelas e praças, casas novas e velhas, e casas construídas em diferentes épocas; e isto tudo cercado por uma quantidade de novos subúrbios com ruas retas e regulares com casas uniformes”. Por aí podemos seguir, pois algumas casas podem ser destruídas para dar lugar a prédios, outras casas podem ser reformadas, novas ruas podem ser feitas, canteiros e jardins podem ornamentar as ruas, toda esta analogia serve para mostrar “uma complexa rede de ações e significações cambiantes que podem interconectar-se num interior de um mesmo jogo de linguagem ou ainda entre outros jogos de linguagem” (CONDÉ, 2004, p. 54).

Ryngaert (2009) dá um exemplo de que se um jogo e ou exercícios dramáticos que funcionam no Teatro do Oprimido³⁵ ao serem empregados em outras práticas, podem perder seu sentido, se “tirados de seu contexto, de seu significado ideológico primeiro, às vezes se reduzem a alguns momentos mecânicos, a rituais que perdem boa parte de seu sentido” (RYNGAERT, 2009, p. 78). Ou seja, ao se fazer uma simples transposição de uma determinada prática social, quer dizer, de um jogo de linguagem para uma outra forma de vida, não significa que a prática terá seu sentido garantido na outra forma de vida.

estes vaivéns entre diferentes códigos colocam bem os problemas da transposição e de suas consequências artísticas. No interior de uma mesma prática, essas diferenças retomadas são a ocasião de desavenças e de interrogações que fazem com que os jogadores descubram a complexidade de problemas de códigos e os diferentes tipos de relação com a realidade (idem, *ibidem*, p. 150)

³⁵ Detalhes sobre o Teatro do Oprimido foram apresentados no capítulo ato 1.

Em resumo, a racionalidade escolar captura o teatro e imprime suas marcas nesta prática, dizendo de outra forma, que as regras que instituem a gramática escolar capturam o teatro também. Sendo assim, o teatro *na* escola é efetivamente teatro *da* escola, um teatro que segue as regras da gramática escolar. O teatro da escola tem as suas características específicas que são inerentes aos códigos praticados, compartilhados e pertencentes à forma de vida escolar.

Ao afirmar que a maquinaria escolar imprime sua gramática na prática teatral da escola, não quero afirmar, que nada escapa à lógica desta maquinaria, que tudo está completamente trancafiado. Há pontos de resistência, há linhas de fuga. Como escreve Deleuze (1992, p. 49): “fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga [...] fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vaziar como se fura um cano”. Fazer vaziar é ter a possibilidade de fazer com que a escola ande em um ritmo diferente daquele que é imposto pela máquina. Há fluxos que escapam; há movimentos e espaços que podem fazer a escola dançar outros ritmos.

“Agarrei-me” a Wittgenstein para manter meus “pés no chão”, pois, como ele bem nos explica, “falamos dos fenômenos espaciais e temporais da linguagem, não de um fantasma fora do espaço e tempo” (WITTGENSTEIN, IF, §108). Os jogos dramáticos realizados pelos alunos por ora parecem simples e “óbvios” ou, como menciono no início do texto, “sujos” que por ora demonstram o cotidiano destes alunos na escola. Lembro-me que no término das gravações dos jogos dramáticos fiquei um pouco decepcionado, como professor de teatro, com as cenas que os alunos criaram, pois as achava esteticamente criticáveis e empobrecidas do ponto de vista da forma de vida teatral. Depois das leituras que realizei, vi que a minha percepção em relação ao objeto de estudo e aos sujeitos desta pesquisa, inclusive eu mesmo, foi mudando.

De modo, neste capítulo-ato mostrei os caminhos que trilhei na construção do material de pesquisa, bem como os instrumentos que utilizei. Descrevi as etapas do processo da construção dos jogos dramáticos e como dois deles, primeiramente marginalizados, posteriormente entraram em cena, também sendo analisados. Neste processo também pude descrever sobre a minha conduta como professor e algumas tensões entre as posições de professor e pesquisador que ocupei na feitura da pesquisa. Pude observar, por meio do detalhamento da revisão bibliográfica que o teatro, nos livros e documentos examinados, é considerado como uma disciplina que tem a possibilidade de fazer o sujeito se desprender da

própria realidade. Orientando-me em uma direção distinta, pude enxergar outra possibilidade para o teatro dentro da escola. Pude ver que a forma de vida teatral não foi simplesmente para dentro da escola e lá continuou com os seus mesmos jogos de linguagem, mas que, ao adentrar pelos muros da escola, o teatro foi apreendido pelo sistema educacional. Por isso o teatro não está na escola, o teatro é da escola. Este teatro funciona segundo as regras e gramática da maquinaria escolar.

CAPÍTULO-ATO 4: CUIDADO, GAYS NO PÁTIO – CENAS HOMOFÓBICAS

Quando falo de linguagem (palavra, frase, etc..) devo falar a linguagem do cotidiano. Seria essa linguagem talvez muito grosseira, material, para aquilo que queremos dizer? E como se forma então uma outra? – E como é espantoso que possamos fazer alguma coisa com a nossa

Ludwig Wittgenstein

Ao abrir este capítulo-ato em que dou continuidade à análise do material de pesquisa produzido, fui levado a pensar na linguagem “grosseira” à qual se refere Wittgenstein. Fiquei surpreso pelo que pude observar ao andar pelo labirinto da linguagem cotidiana destes alunos. O exercício analítico vai ao encontro do que Louro (1997, p. 63, grifo da autora) sugere, pois temos que lançar um olhar apurado para “as práticas rotineiras e comuns, os gestos, as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*”. Os jogos de linguagem praticados naquela forma de vida escolar, por meio dos jogos dramáticos, conduziram-me a muitos becos, que me desviaram a outros caminhos. Ao me debruçar sobre o material de pesquisa, o direcionamento do olhar se ampliou consideravelmente. Aqui mostro uma análise, uma leitura, aquela cujo olhar me permitiu realizar. Sem dúvida, esse é um caminho entre os muitos outros possíveis.

Ciente disso, fui traçando as balizas para a análise, para que o andar no labirinto não fosse apenas uma divagação sobre o material de pesquisa, “puro descaminho”. Primeiramente foi necessário focar a visão no que fora dito, nos gestos e movimentos, esquivando-me das interpretações e da busca do sentido/significado no que estaria oculto e escondido na materialidade das coisas. Em minha tentativa de operar sobre o material de pesquisa, procurei ver o que estava à mostra, porque “o que está oculto não nos interessa” (WITTGENSTEIN, IF, § 126) ou, como indica Veiga-Neto (2007, p. 123), desde uma perspectiva foucaultiana,

O que mais interessa, então, é tomar o texto menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais ”pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo

que o cerca”, de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida.

Ao tomar o dito, nos jogos dramáticos, tive o cuidado de não julgar se o acontecido era verdadeiro ou falso, até porque, acompanhando as teorizações escolhidas, estou assumindo que a “verdade” é uma construção datada social e culturalmente, “a verdade se forma, onde certo número de regras de jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber” (FOUCAULT, 2002, p. 11).

Na análise que empreendi do material de pesquisa produzido, destacou-se a temática da homofobia, o modo como foram posicionados os gays/homossexuais nos jogos dramáticos, especificamente quando da realização do jogo dramático “No Pátio”, descrito no capítulo anterior. Pude constatar que os personagens *emos* – identificados pelos alunos como gays – foram submetidos reiteradamente a agressões e humilhações, demonstrando uma atitude homofóbica.

Tendo sugerido aos dois grupos de alunos o tema escola, aquele que, posteriormente, denominei “No Pátio”, iniciou-se o jogo conversando e trocando ideias sobre como desenvolvê-lo. Primeiramente, os alunos decidiram que as cenas aconteceriam no momento do intervalo, no pátio da escola. Depois do local decidido, entrou em discussão qual seria o conteúdo do jogo dramático. De imediato, uma ideia surgiu: queriam gozar alguém.

Menino 3: Tipo, eu tenho uma ideia. Tem dois amigos novos e eles tão chegando e tem outros alunos e veem e começam a gozar da cara deles, entende?

[...]

Menino 3: É... Tipo gozar do cara.

Menino 2: Vamo começar.

Uma pequena pausa.

A seguir, houve a discussão sobre quem seria “alvo”, os personagens que favoreceriam a gozação. Os personagens deveriam ser de fora, ou seja, dois amigos novos e que estivessem chegando à escola. O “Outro” seria um possível estranho, “que não se enquadra no modelo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 955), pois “normal é aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo” (ibidem. 956).

A discussão levou os alunos a decidirem que esses seres “de fora” seriam *emos*.³⁶

Menino 2: Tive uma ideia, Um emo, cara.

Menino 5: É. (Aponta para o Menino 2). Tu vai ser o **emo**.

Menino 1: É. E eu sou teu amigão, que nem tu [também um *emo*]

[...].

Menino 1: Não, eles dois. (Apontando para Menino 3 e Menino 2.) Vocês vão ser **os rival**.

Menino 5: E eu sou o **emo**.

Após os alunos decidirem que os *emos* seriam os personagens centrais, houve a concordância de que eles deveriam ter “dois rivais”. Eles seriam “os diferentes”, que chegaram à escola, os estranhos, descritos por Bauman (1998, p. 27):

os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em todos os três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, fazendo tudo isso geram a incerteza, que por sua vez dá o mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos.

Aqui é importante referir as posições de Ryngaert (1981), quando argumenta que, ao praticarem jogos dramáticos, os estudantes podem se servir dos mesmos para manifestar questões conflituosas do seu cotidiano, que dificilmente poderiam ser abordadas em outros

³⁶ “Emo” se origina da palavra inglesa *emotion*, que se originou do *emotional hardcore*, estilo de música punk que junta o som pesado (característico do rock) com letras românticas. Conforme Cotes (2010), “apesar de terem se inspirado no punk, os emos só encontram precedente nos hippies dos anos 60, que também praticavam a livre expressão dos sentimentos”. O estilo de vestimenta deles se caracteriza por roupas escuras estampadas com desenhos animados, ou usam roupa bastante colorida, principalmente as calças com cores berrantes, calçam tênis All Star e suas marcas são os cabelos: usam a franja em cima dos olhos. A expressão tem sido usada, entre os alunos da escola – mas não somente entre eles – para se referirem àqueles jovens que têm suas atitudes consideradas emotivas, que em nossa cultura sexista são atribuídas às mulheres e que acabam sendo identificados como homossexuais (“gays”, na linguagem dos estudantes).

momentos ou espaços dentro da escola. Para o autor, esse espaço de expressão que o jogo garantiria, talvez pudesse levar os alunos a romperem o silêncio que está instalado na escola.

Louro (2007) também se refere ao que é silenciado na escola. Mostrando a importância de que os professores estejam atentos a isso, destaca a homossexualidade como exemplo deste silenciamento institucional. Explica que, ao não serem nomeados, talvez haja a pretensão de que sejam “eliminados” ou, pelo menos, “se pretenda evitar que os alunos e alunas “normais” os conheçam e possam desejá-los/as” (LOURO, 2007, p. 68).

Um aspecto que chamou especial atenção foram as recorrentes agressões as quais os gays foram submetidos em todas as etapas do jogo dramático. Os diálogos apresentados nos próximos excertos apontam para isso:

Menino 1 e Menino 5 entram e sentam nas cadeiras (como se fosse o banco do pátio).

Menino 2, Menino 3 e Menina entram e começam a rir de Menino 1 e Menino 5.

Menino 3: Ai, **viadinho**.

Menina: Ai, seu **gayzinho**.

Começam a cena novamente.

Menino 2, Menino 3 e Menina entram e começam a rir de Menino 5 e Menino 1 que estão sentados.

Menino 1 se levanta e Menina o empurra para que ele volte a ficar sentado.

Menina: E tu? Senta aí, seu **viadinho**.

Menino 3: Bah, olha esses **viadinhos**, vamos fazer uma coisa com eles. (*Apontando e rindo deles.*)

Menino 3 e Menino 2 estão cochichando, apontando e rindo dos alunos novos.

Menino 3 (*apontando para os alunos novos*): Os novos colegas é um bando de **viadinhos**. Olha o tipo!

[...].

Menino 2: Bando de **viadinhos**, vão embora.

Menino 3: Vão embora seus *emos*.

Menino 5: Vai embora, **boiola**.

Menino 3: Seus **puto**.

Menina: Seus **nerds**.

Os excertos acima explicitam constantes humilhações às quais os “outros” foram submetidos nas encenações. Palavrões tais como “puto, boiola, gaysinho e viadinho” foram endereçados aos gays, uma nomeação desqualificadora dos homossexuais, pois, desde a perspectiva teórica que embasa este estudo, sabemos que a linguagem mais do que comunicar, mais do que fazer um elo entre o interior e exterior do sujeito, mais do que um instrumento que traria um reflexo em si, do mundo, a linguagem constrói o mundo, constrói a realidade e constrói aquilo de que se fala (ou aquilo de que se cala).

Rosemeri Aquino Silva (2006, p. 123), na sua tese de doutorado, *Identidades Heterogêneas na Contemporaneidade Violenta: um estudo a partir de uma sala de aula singular*, escreve em relação aos “palavrões”:

o que interessa é o caráter ou efeito da ofensa, que diz respeito a sua carga de violência, ao “rastros” que a expressão carrega, a representação social carregada que recai nos ombros do indivíduo, discriminando-o e condenando-o pela sua condição, através da expressão “viado”. Essa violência marca o lugar da objeção, tanto aqueles que assistem tal manifestação como à pessoa para quem ela direcionada.

As manifestações que emergem destas práticas de sala de aula são concomitantemente produto e produtor de relações de poder, que engendram o posicionamento dos sujeitos nas práticas discursivas. Durante o jogo dramático, contabilizei que os alunos pronunciaram a palavra “viado” 28 vezes e que somente na encenação, no momento da apresentação, ela foi enunciada 16 vezes. Wittgenstein (IF, § 546) rapidamente dispara: “palavras são também atos”.

A sexualidade aceitável e dominante seria a heterossexualidade que “é concebida como ‘natural’ e também como universal e normal” (LOURO, 1999, p. 17). A homossexualidade seria a sexualidade desviante. Os xingamentos, neste jogo dramático,

funcionariam como uma demarcação de poder, pois eles têm a função de classificar, de forma humilhante, o desviante, de modo que “seus gritos ajudam a produzir a posição objeto dos homossexuais” (SILVA, 2006, p. 124). Podemos ver que neste jogo dramático os xingamentos teriam a função de posicionar os sujeitos homossexuais de um modo ridicularizado e como “inferiores”. Silva (ibidem, p. 116) bem resume esta ideia, escrevendo que “numa sociedade na qual a heterossexualidade é o padrão de referência dominante, ser homossexual implica ocupar mais amplamente uma posição de inferioridade”.

Os palavrões e as constantes humilhações aos quais “os outros” foram submetidos evidenciam que as oposições binárias – eu/outro, nós/eles –, não é uma simples divisão simétrica de forças. Silva (2007, p. 83) explica que “em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa”.

O próximo excerto mostra outra maneira de “os outros” serem posicionados, que seria o que chamo aqui de “espaço”, como se os gays não pudessem ocupar qualquer lugar, como se os sujeitos homossexuais fossem impedidos, não desejados naquele espaço, daquela escola.

Menina e Menino 2 estão sentados olhando os colegas novos que entram em cena.

Menino 4 e Menino 1 que são os alunos novos estão de pé conversando.

Menino 3 e Menino 2 apontam e ficam rindo dos alunos novos.

*Menino 3 (apontando para eles): Os novos colegas é um bando de “viadinhos”. Olha o tipo. **Por que eles vieram pra um colégio desses?** (Falando com os alunos novos) Olá.*

Menino 5 e Menino 3 rodeiam e ficam vaiando o Menino 1 e o Menino 4

Menino 2: Bando de viadinhos, vão embora.

Menino 3: Vão embora seus emos.

Menino 3 e Menino 5 vão para onde estão o Menino 2 e a Menina. Eles começam a cochichar, apontar e rir do Menino 1 e Menino 4.

Menino 3: Voltem para o colégio de vocês.

Menino 5: Vai embora, boiola.

Menino 3: Seus puto.

Menino 1 chora e seu amigo que é o Menino 4 oferece seu ombro. Os dois ficam chorando abraçados.

A delimitação do espaço no qual os “estranhos” não têm vez fica bem claro. Daí a indagação dos personagens – “Por que eles vieram pra um colégio desses?” –, como se estivessem procurando respostas pelo aparecimento de sujeitos que não seriam iguais a eles. Para manter “a ordem” intacta, nada melhor do que um determinado distanciamento dos “diferentes”:

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática (LOURO, 1999, p. 29).

Fica claro nas falas dos personagens que a aproximação pode ser perigosa. Por isso o desejo da distância, o não querer que os gays permaneçam no mesmo espaço, como se assim evitassem um contágio ou uma adesão a práticas homossexuais. Os personagens não cessaram de repetir e gritar para os gays – “voltem para o colégio de vocês!”, “vão embora, bando de viadinhos!”. Percebi que havia uma determinada necessidade de distanciamento dos “novos alunos que era um bando de viadinhos”, os demais personagens gritavam para que os gays voltassem para o outro colégio deles, pois ali naquela escola não havia espaço para “os outros”.

O distanciamento se torna importante para que não se tenha contato, pois a aproximação pode gerar uma empatia pelo “o outro” e esta empatia poderia levar ao “contágio”, como se a homossexualidade, a sexualidade desviante, pudesse contagiar e tirar o outro da “rota” da sexualidade “correta”. Um estudo publicado em 2004³⁷ pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) mostrou que aproximadamente 40% (quarenta por cento) dos alunos entrevistados não gostariam de ter homossexuais como colegas, e mais de 35% (trinta e cinco por cento) dos pais prefeririam que os homossexuais não fossem amigos ou tivessem contato com seus filhos.

Em relação ao distanciamento que os alunos “normais” pretendem ter dos

37 CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena B. da. Juventudes e sexualidade. Brasília: Unesco/Brasil, 2004. A pesquisa levou em conta as respostas de mais de 16 mil estudantes de escolas públicas de treze capitais brasileiras.

homossexuais, podemos ver que o jogo dramático está marcado por relações de poder. Foucault (2005, p. 158) explica que as relações de poder “passam pelo saber e que naturalmente, quando se quer descrevê-las, remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território”. Sobre a escola e a propagação dos discursos, o filósofo francês escreve: “o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra, senão a qualificação e uma fixação dos papéis” (FOUCAULT, 2009, p. 44).

No jogo dramático “No Pátio” também foi possível ver atitudes homofóbicas não verbais, onde os alunos, por meio de gestos, movimentos, expressavam tais atitudes. Como escreve Ryngaert (1981, p. 61): “o jogo dramático funciona como linguagem, onde não está tudo subordinado à linguagem falada”.

*Menino 1 chora, seu amigo, o Menino 5 oferece seu ombro. Os dois ficam **chorando abraçados**.*

Reiniciam a cena.

*Menino 5 entra e vê os alunos novos conversando. **Eles ficam um encostando (passando a mão) um no outro**.*

Agora podemos ver os próprios personagens *emos* fazendo brincadeiras tipicamente de meninas.

*Menino 4 e Menino 1 entram em cena e estão **brincando de bater as mãos**.*

A sensibilidade que os personagens demonstram parece ser considerada como uma sensibilidade “suspeita”, que não corresponderia a uma sensibilidade masculina, uma vez que “de modo especial, as expressões físicas de amizade e afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais” (LOURO, 1999, p. 27). Daí decorre uma vigilância intensa na ação dos meninos. Como comenta Silva (2006, p. 163), “no homossexual procura-se marcas, características, jeitos que o denunciem”. Nos jogos dramáticos quando os personagens masculinos demonstram algum tipo de sensibilidade logo

são motivos de deboche.

Eles começam a cena do lugar que eles indicaram.

Menino 3 e Menino 2 começam a gozar do Menino 5 e do Menino 1 que estão sentados.

Menina: Ai, que **bonitinhos, porque vocês não se beijam?**

Menino 3: Ai, **que coisinha bonitinha.**

A demonstração de sensibilidade, principalmente entre os meninos, parece vir “grudada” com a homossexualidade. As demonstrações de sensibilidade dos “alunos novos” são motivo para que os alunos sejam humilhados. Os personagens falam, em tom de deboche, “que bonitinhos, porque vocês não se beijam?”, “ai, que coisinha bonitinha”. Sobre isso escreve Louro (1999, p. 28): “a homofobia funciona como mais um importante obstáculo à expressão de intimidade entre homens. É preciso ser cauteloso e manter a camaradagem dentro de seus limites, empregando apenas gestos e comportamentos autorizados para o ‘macho’”.

Ao jogar, ao se expressarem sobre os “diferentes”, os alunos estão inserindo-se na ordem do discurso; estão concomitantemente produzindo verdades e mostrando como estão assujeitados por tais verdades. Como mostra Foucault: “a verdade é deste mundo” (FOUCAULT, 2005, p. 12), isto é, as verdades são construções sociais. A verdade está “circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (ibidem, p. 13), sendo entendida como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (ibidem, p. 13).

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade (FOUCAULT, 2005, p. 179).

Os próximos excertos dão visibilidade à agressão física a que os gays também foram submetidos no jogo “No Pátio”:

*Menino 2, Menino 3 **começam a bater** no Menino 5 e Menino 1.*

Menino 4 entra e tenta separar a briga.

Menina: Eu posso dar minha opinião? Acho que vocês **não devem vir chegando logo querendo quebrar eles** [os emos].

Menina 3: **Empurra.** [Mandando empurrar os emos].

Menina: Oh, chega aí, chega aí. *(Ela fala para os Menino 2 e Menino 3).* Eles tão tirando com a nossa cara, **vamo pegá** eles.

Menino 2 e Menino 3: Vamos, vamos.

*Começam a **brigar** novamente.*

Menino 5: Daí, os dois vêm correndo e **chutam eles.**

Menino 3: Sim, a gente **chuta** eles. Tá, ou você, Menino 2, corre atrás deles. Daí, a gente **chuta.**

Menino 3: Bah, olha esses “viadinhos”, **vamos fazer uma coisa com eles.** *(Apontando e rindo da cara deles)*

*Começam a se **bater e a pular um em cima do outro.***

Menino 2 *(para Menina)*: Vamos dar um **bico** neles. [bico é chute]

Menina: Tá, a hora que tipo vocês vão e **chutam** eles, eu fico aqui parada e vocês entram de lá, tá? Aí, tipo eles **começam a cair no chão** e eu vou ver o que aconteceu, daí, eu vou ajudar eles.

Menino 2: Vamo **chuta** ou não vamo?

Menino 3: **Chuta.**

*Menino 2 e depois o Menino 3 dá um **chute** em cada um.
Menino 1 e Menino 4 caem no chão.*

Menino 1 (*falando para o Diretor*): Foi vocês que me **chutaram.** (*Apontando para o Menino 3*) Foi ele, foi ele.

*Menino 5, Menino 3 e Menino 2 **chutam** os alunos novos.*

Isto que os alunos demonstram nas cenas, com agressões físicas e humilhações contra os “diferentes”, os homossexuais, vemos proliferar cada vez mais nos meios de comunicação. A revista *Época*, na reportagem *Punks no Jardim de Infância*³⁸, mostra relatos sobre agressões contra *emos* dentro das escolas. A matéria da revista traz o exemplo de um adolescente que, depois de ter publicado no Orkut – o maior site de relacionamento do Brasil – uma foto sua beijando outro colega, também do sexo masculino, foi alvo de contínuas agressões e, inclusive, teve de transferir-se de escola e mudaram de cidade para tentar aliviar o seu sofrimento e o sofrimento da família. .

Apesar dos avanços da discussão sobre sexualidade dentro da escola, principalmente nas disciplinas Ciências e Biologia (LOURO, 1999), a homossexualidade ainda não tem espaço para a discussão em nosso cotidiano escolar. Esse é um assunto silenciado, “sendo que, muitas vezes, os professores não apenas silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 277 e 278).

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar, e *incorporado* por meninos e menina, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes rejeite o indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte da

³⁸ Matéria pública pela edição eletrônica da revista *Época*. Disponível em: <<http://grem.io/8te>>. Acesso em: 23/08/2010.

vezes, não tocar) (LOURO, 1997, p. 61, grifo da autora).

Por estes caminhos vamos aprendendo a ser menino e menina. Também aprendemos o certo e o errado. Aprende-se que heterossexualidade é a sexualidade certa e o “outro”, a homossexualidade, o desviado é o errado, indecente. Seria a homossexualidade um monstro³⁹ que foi posto dentro de cada um de nós? Seria por isso fazer-se necessário o distanciamento e a vigilância constante em relação aos gays? O contato e a simpatia com o homossexual alimentariam este monstro escondido no espírito e nas entranhas de cada uma e cada um de nós? A alimentação deste monstro faria com que ele crescesse e pusesse em risco a nossa “normalidade” sexual, manchando e por último domando a nossa heterossexualidade? Brigas, tapas, alvoroço, empurrões, cochichos, apontamentos, gozações, agressões, chacotas, risos, deboches – por acaso esses seriam alguns dos pesos que deveriam os “estranhos” carregar pelo fato de “invadirem” nosso pátio, pondo para sacolejar nossas “normalidades” de gênero, de etnia ou classe?

Tantos caminhos eu poderia ter seguido ao analisar o material de pesquisa; tantas outras coisas poderiam ser estudadas, dentre tantos outros que apareceram, porque escolher especificamente este recorte? A resposta que tenho como professor e pesquisador é a seguinte: Essa foi a escolha que, neste momento de minha vida acadêmica e profissional, pareceu-me a mais pertinente.

³⁹ Quero ressaltar que não há uma essência homossexual dentro de cada um de nós. A sexualidade não é natural, ela é construída dentro de cada um e de cada uma. Assim como não há nenhum monstro homossexual ou um santo heterossexual dentro de nós. Se houver um monstro e um santo dentro de nós, eles foram inventados e não são “naturais”.

CAPÍTULO-ATO 5: FECHAM-SE AS CORTINAS

O andarilho

*Um andarilho vai pela noite
A passos largos;
Só curvo vale e longo desdém
São seus encargos.
A noite é linda –
Mas ele avança e não se detém.
Aonde vai seu caminho ainda?
Nem sabe bem.
[...]
A boa ave se cala e pensa:
“O que lhe fez minha flauta mansa,
Que fica ainda?
O pobre, pobre homem da andança!”*

Friedrich Nietzsche

Hora de finalizar. Há um momento em que a caminhada deve ser encerrada, mesmo que seja uma pequena pausa. Instante de olhar para trás a fim de observar o percurso que se fez. Há uma enorme variedade de caminhos a serem percorridos e há também uma enorme variedade de jeitos de andar na estrada percorrida. Depende muito do pedestre, das condições da estrada, das parcerias encontradas não longo do caminho, do uso que se faz do material ao “andarilhar”.

No lugar de escolher uma estrada conhecida, pus-me a ser um andarilho, aquele que anda, a princípio, sem rumo. Se alguém tivesse, no início, perguntado-me “Por onde caminharás?”, o indagador, talvez perplexo, concluiria: “ele nem sabe bem.” No *Foyer* escrevi que queria saber o que os alunos expressariam nos jogos dramáticos que eles criassem. Aonde chegaríamos? A produção do material de pesquisa, os jogos dramáticos funcionaram como um labirinto cheio de surpresas: caminhos pouco definidos, nada seguros e uma longa estrada a trilhar.

No andarilhar fui fazendo alianças para a construção da pesquisa. Escutava Deleuze (1998, p. 83): “o que é importante não são nunca as filiações, mas as alianças e as ligas; não são os hereditários, os descendentes, mas os contágios, as epidemias, o vento”. Alianças com colegas, professores, alunos, com autores. Autores que fizeram o cérebro ranger e os dedos rabiscar, ou melhor, correr pelo teclado do computador alianças que forçaram os olhos a deslizarem diferentemente na paisagem do cotidiano para tentar ver aquilo que a gente “faz sempre igual”. Por isso estive atento às palavras de Nietzsche (2006, p. 223): “o que é conhecido é o que há de mais habitual é o que há de mais difícil a considerar como problema, a ver por seu lado estranho, distante, ‘exterior a nós próprios’”. Olhar para o próprio cotidiano e tentar ver seu lado estranho é um exercício que demanda um esforço quase que visceral, pois seria como despir a pele do próprio corpo para causar uma estranheza aos olhos e ao mesmo tempo ao próprio corpo. O resultado de todo esse meu esforço está apresentado neste texto, no qual busquei expressar os (des) caminhos percorridos. A organização da dissertação teve o intuito de dar conta disso. No capítulo-ato de introdução descrevi os motivos que me levaram a estudar o tema aqui proposto, bem como o meu encontro com o teatro, as pedradas que forçaram a me encontrar com autores com os quais fiz alianças. Na introdução também está a revisão bibliográfica que realizei. Neste capítulo-ato ainda apresento o objetivo da pesquisa, além das perguntas que foram as balizas que direcionaram a investigação. Creio que o objetivo, juntamente com as perguntas, não são estanques e estáveis na feitura da pesquisa; dão-nos rumos, mas não podem nos cegar. Aí reside a arte do encontro no ato da pesquisa: o material de pesquisa, as leituras, as aulas, podem sugerir caminhos, que por vezes, sequer conseguimos enxergar.

No segundo capítulo-ato descrevi inicialmente sobre a “virada linguística” e o referencial teórico, os pensadores e as ferramentas teóricas que ajudaram a engendrar a pesquisa, a saber: Wittgenstein, Foucault e Ryngaert. A pesquisa se pautou por tentar enxergar o que estava visível; não estive interessada em ver o que estava escondido ou “oculto” nos ditos do material de pesquisa. Deleuze (1998, p. 60) escreve que Wittgenstein seria, talvez, o único filósofo que se aproximaria de Foucault, em relação à sua filosofia analítica, “se destacarmos em Wittgenstein uma relação original com o visível e enunciável”.

No capítulo-ato seguinte, escrevo sobre os procedimentos metodológicos, o material empírico, o local da pesquisa, os participantes e as etapas da construção, dos jogos

dramáticos. Aqui entrou em cena a revisão bibliográfica que me ajudou a trazer outros olhares e colocar “sob suspeição” o ensino de teatro, seus objetivos e a conduta do professor. Na revisão bibliográfica encontrei que o teatro feito na escola possibilitaria criar uma “nova realidade”, como se, por meio da linguagem teatral, fôssemos capazes de transcender nosso cotidiano. O teatro na educação também serviria como um instrumento para a “salvação” do mundo e da própria escola, como uma engrenagem capaz de transformar a realidade. Ao contrário disso, em minha pesquisa os jogos dramáticos não foram encarados como simples exercícios de ficção: foram vistos como produtos de relações de poder e, também, como produtores de tais relações. Os alunos, ao encenar e interpretar por meio dos jogos dramáticos, estão instituindo e sendo instituídos por verdades sobre a escola, sobre a sexualidade, sobre a vida. “Quem interpreta não descobre a ‘verdade’; quem interpreta a produz” (CORAZZA & TADEU, 2003, p. 40).

Esse capítulo-ato encerra com a resposta que pude dar à primeira questão de pesquisa. Argumentei, então, que o jogo dramático ou, de modo mais geral, o teatro, ao entrar na escola, não é apenas uma ida dos jogos de linguagem da forma vida teatral para dentro da escola, pois o teatro foi capturado pela maquinaria escolar. O teatro na escola passou a funcionar conforme sua racionalidade, com os jogos de linguagem específicos da forma de vida escolar. Em síntese, concluo que o teatro que é praticado *na* escola é, efetivamente, o teatro *da* escola. Dito de outro modo: o teatro praticado na escola, com suas especificidades pedagógicas e estéticas, pertence à forma de vida escolar, mesmo que o teatro da escola apresente semelhanças de família com a forma de vida teatral. Quando me lancei a pesquisar, andava em busca de estudar o teatro *na* escola. No caminho, deparei-me com o teatro *da* escola.

No capítulo seguinte, intitulado “Cuidado, gays no pátio da escola – cenas homofóbicas”, desenvolvo a análise de uma parte específica do material de pesquisa, a saber, do jogo dramático “No Pátio”. Discuto sobre homofobia, ações de agressão contra os personagens gays, humilhações e agressões a eles; questões que emergiram nesse jogo. Respondendo à segunda questão de pesquisa, mostrando como aquele jogo dramático estava marcado pela homofobia muito presente em nossa sociedade sexista. Ao fazer o exercício analítico, dei-me conta de que, mais do que o ato de professorar, ele é um ato eminentemente político e que a escola “não apenas transmite conhecimento, nem apenas o produz, que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe” (LOURO, 1997, p. 85). Vendo a escola por esta ótica, creio que a profissão docente pode fazer parte de lutas contra qualquer forma de preconceito, seja ele de ordem econômica, de gênero, de

sexualidade, étnica e tantos outros. Também me dei conta de que o preconceito, e neste caso específico, o sexismo, está tão presente, tão naturalizado no cotidiano que, às vezes, nem percebemos que seja um preconceito, porque “todo dia fazemos sempre igual”.

Olhando para trás, vejo que muitos jogos dramáticos, muitas peças em minhas aulas de teatro, tiveram inúmeras cenas que retratavam os homossexuais de uma forma humilhante e que esses serviram como alvo de gozações. A pesquisa me fez e me faz ver a educação de uma maneira diferente, com um olhar mais atento e menos “omisso”, cada vez mais tentando adotar “uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar a conformidade com o ‘natural’” (LOURO, 1997, p. 86).

Considero a professor e o professor como intelectuais, que seus atos são políticos, já que as verdades também são construídas e instituídas por nossas práticas, condutas, ações e não ações no cotidiano escolar, cultural e social. Foucault (2005, p. 10), ao se referir ao intelectual, escreve: “o intelectual no sentido político, e não sociológico ou profissional da palavra, ou seja, aquele que faz uso de seu saber, de sua competência, de sua relação com a verdade nas lutas políticas”.

Antes de iniciar o mestrado, a minha visão de professor estava tomada pela “ilusão” de um teatro, de um jogo dramático ideal. Mas minha visão começou a mudar gradativamente e se consolidou quando me encontrei com este dizer de Wittgenstein (IF, §105): “se acreditamos que devemos encontrar aquela ordem, a ideal, na linguagem real, ficaremos insatisfeitos com aquilo que na vida cotidiana, se chama ‘frase’, ‘signo’”. A partir desse momento pude permutar a insatisfação provocada por mirar o ideal com a satisfação ao cotidiano. Dei-me conta de que eu estava tentando alçar um voo tão inflado “como um balão que escapa das mãos de uma criança e flutua por um céu magnífico e inalcançável”⁴⁰ (DIAZ, s/d, p. 7). Com o olhar mais voltado para o cotidiano, novamente ouvi Wittgenstein: “caímos numa superfície escorregadia onde falta o atrito, onde as condições são, em certo sentido, ideais, mas onde por esta mesma razão não podemos mais caminhar; necessitamos então o *atrito*. Retornemos ao solo áspero” (IF, §105, grifo do autor). Deixei de mirar a linguagem ideal, o sujeito ideal, a arte e a escola ideal, deixei a miragem de lado, para olhar linguagens, sujeitos, artes e escolas “deste mundo”, aqueles que existem em nosso simples e “sujo” cotidiano.

É hora de finalizar. As cortinas vão se fechar, as luzes vão se apagar neste exato

⁴⁰ No original: “De manera similar a un globo que se escapa de las manos de un niño y flota por un cielo magnífico e inalcanzable”. (Trad. minha.)

momento, mas o trabalho e a luta contra o preconceito de todas as ordens que estão por aí, no solo áspero, tem que continuar.⁴¹

⁴¹ Trocadilho com a letra da música “O bêbado e o equilibrista” de composição de João Bosco e Aldir.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Sávio de Oliveira. **A cena ensina**: uma proposta pedagógica para a formação de professores de teatro. Natal: UFRN, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BELEI, Renata Aparecida *et al.* **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. In: Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [30]: p. 187-199, jan./jun., 2008.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **O teatro do oprimido e outras poéticas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

BOCASANTA, Daiane Martins. **“A gente não quer só comida”**: Processos educativos, crianças catadoras e sociedade de consumidores. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2009.

BOY, Tania Cristina dos Santos. **Teatro Estudantil**: As Tecnologias do Eu e a Constituição de si. Sorocaba: UNISO, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, 2007.

BROOK, Peter. **A porta aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, Rita de Cássia de. **Jogos Teatrais: Um Caminho para a Expressão de Valores com Adolescentes**. Salvador: UFBA, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena B. da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco/Brasil, 2004.

COHEN, Renato. **Work in Progress na Cena Contemporânea**. São Paulo, 1998.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna**. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, 2004.

_____. **Nietzsche e Wittgenstein: Semelhanças de Família**. In: Olímpio José Pimenta Neto; Miguel Angel de Barrenechea (org.). *Assim Falou Nietzsche*. 1 ed. Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Wittgenstein: linguagem e mundo**. São Paulo: Annablume, 1998.

CORAZZA, S. M. **O que faz gaguejar a linguagem da escola?** In: ALVES-MAZZOTTI, A.; VEIGA-NETO, A. *Linguagens, espaços e tempo no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CORAZZA, S. M. **Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 103-128.

COTES, Paloma. **O estilo emo**. *Revista Época*. Disponível em: <<http://revistaepoca>>. Acesso em: 13 de jan. 2010.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 3**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. e PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p.

_____. **A imanência: uma vida...** Educação e Realidade, Porto Alegre, v.27, n.2, p.10-18, jul./dez. 2002.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

L'ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze. Entrevista com Gilles Deleuze. Edição: Brasil, Ministério de Educação. Paris: Éditions Montparnasse, TV Escola, 2001.(1997). 1 videocassete, VHS, color.

DÍAZ, Esther. **Ludwig Wittgenstein: un pensador de la diferencia**. Disponível em: <<http://grem.io/8us>>. Acesso em: 15 de maio 2010.

_____. **Entre la tecnociencia y el deseo**. La construcción de una epistemología ampliada. Buenos Aires: Biblos, 2007.

_____. **La sexualidad, esa estrella apagada. Sexo y poder**. Barcelona, Editorial Azul, 2009.

_____. **Michel Foucault: los modos de subjetivación**. Buenos Aires, Almagesto, 1993.

_____. **Posmodernidad**. 3. ed. Buenos Aires: Biblos, 2005.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DUARTE, Claudia Glavam. **A “realidade” nas tramas discursivas da Educação Matemática Escolar**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **A análise do discurso: para além de palavras e de coisas**. Revista Educação e Realidade, v.20, n.2, jul./dez.1995.

_____. **Foucault e a análise do discurso de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 197-223, Nov. 2001.

_____. **Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.29, n.1, jan./jul. 2004.

_____. **Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em Educação**. Revista Brasileira de Educação. [online]. 2002, vol. 20, p. 83-94. Disponível em: <<http://grem.io/8ut>>. Acesso em: 30 de ago. 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **A verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

_____. **Microfísica do poder**. Trad. e org. de Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

_____. **O Sujeito e o poder**. In DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória Filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FUCHS, Ana Carolina Müller. **Improvisação teatral e descentração**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

GIL, J. P. A. 1999. **Para além do Jogo**. Tese de Doutorado, Santa Maria, UFSM. 1999. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1999.

GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário Wittgenstein**. Tradução de Helena Martins. Rio de

Janeiro: Zahar, 1998.

GONÇALVES, Jean Carlos. **A Escola em Discurso: Análise Enunciativa de um Exercício de Improvisação Teatral**. Blumenau: FURB, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Blumenau, 2008

HACKING, Ian. *Ontologia histórica*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

HALL, Stuart. **“Quem precisa da identidade?”** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, 2007.

HAUER, Rafael Maurício. **Linguagem teatral e aquisição de conteúdos escolares: uma perspectiva cultural e histórica**. Curitiba: UFPR, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2005

HEALTON, John. **Wittgenstein para principiantes**. Buenos Aires: Eras Nascente SRL, 2002.

HEBECHE, Luis. **“Não pense, veja!”** Sobre a noção de “semelhanças de família em Wittgenstein. 2007. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/veja.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2009.

HOLLER, Simone Ester Klein. **História da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aroni Aloísio Mossmann**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Insituto de Educação Superior de Ivoti, Ivoti, 2007.

JODOROWSKY, Alejandro. **O objetivo do teatro**. Artigo publicado no site de revista eletrônica Contracampo. Disponível em: <<http://grem.io/8v0>>. Acesso em: 20 ago. 2010. (Publicado originalmente em *City Lights Journal*, nº 3, pp 72-73. Editado por: Lawrence Ferlinghetti, City Lights Books, 1966. Traduzido do inglês por Tatiana Monassa.)

KNIJNIK, Gelsa. **Educação matemática e diferença cultural: o desafio de “virar ao avesso”** saberes matemáticos e pedagógicos. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – VIII ENDIPE, 2006, Recife, 26 de abril de 2006. (Palestra.)

_____; SILVA, Fabiana Boof de Souza da Silva. **“O problema são as fórmulas”**: um estudo sobre os sentidos atribuídos à dificuldade em aprender matemática. *Cadernos de Educação* (UFPEl), Pelotas, RS, v. 30, p. 63-78, jan./jun. 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Pedagogias da Sexualidade**. In: **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOIZOS, P. (2002). **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa**. & G. Gaskell, G. (org.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 137-155). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes, 2002.

LULKIN, Sérgio. **O riso nas brechas do siso**. Porto Alegre: FATED/UFRGS, 2007. (Tese.)

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA M. Terezinha. **Didática do ensino da arte- a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer**. São Paulo: FTD, 1998.

MELO, Adélio. **Pragmatismo, pluralismo e 'jogos de linguagem' em Wittgenstein**. *Revista da Faculdade de Letras- Série de Filosofia*, 8 (1991), p. 57-84. Universidade do Porto: Portugal.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia Ciência**. Antonio Carlos Braga. 2.ed. São Paulo: Escala, s/d.

_____. **Genealogia da moral**. Tradução Antonio Carlos Braga. 2.ed. São Paulo: Escala, 2006.

_____. **Obras incompletas**. In: Col. Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PALHANO, Palmira Rodrigues. **O Movimento de Ordem e Desordem na Linguagem Artística**: As vivências contidas no exercício do fazer teatral. João Pessoa: UFPB, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Federal da Paraíba, 2006

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença (uma introdução)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

PINHEIRO EM, KAKEHASHI TY, ANGELO M. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas**. Rev Lat-am. Enfermagem 2005; 13(5): p. 717-22.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral**. Revista Comunicação e Educação, São Paulo, v. 15, p. 45-54, 1999.

_____. **O Lúdico e a Construção do Sentido**. Revista Sala Preta n.1. Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, São Paulo, 2001.

_____. **Para desembaraçar os fios**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre: UFRGS, setembro 2005. Dossiê Ensino de Arte.

_____. **Sinais de teatro-escola**. Revista Humanidade. n° 52, nov. 2006. p. 109-115.

REYNA, Carlos Pérez. **Vídeo & Pesquisa Antropológica: encontros & desencontros**. 1997. Disponível em: <<http://grem.io/8v1>> Acesso em: 20 ago. 2009.

RYNGAERT, J. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SANTOS, Eduardo Neves Ferreira. **Os Jogos Teatrais como Suporte na Travessia Adolescente**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005. Dissertação (Mestrado em Teatro), Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

SCHÜLER, Donald. **Heráclito e seu (dis)curso**. Porto Alegre: L&PM, 2000.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Tradução: Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM, 1998.

SILVA, Amirtes Menezes de Carvalho e. **A Ação Pedagógica do Teatro**. Campo Grande: UFMS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003.

SILVA, Diva Mari Marinho da. **Teatro na escola: a percepção dos alunos do ensino médio sobre uma experiência na Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste-RO**. Cuiabá: UFMT, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, 2008.

SILVA, Joana Izabel da. **Misterioso, mas não indecifrável: um estudo sobre a aprendizagem na iniciação teatral**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado em Teatro), Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SILVA, Rosimeri Aquino da. **Identidades heterogêneas na contemporaneidade violenta: um estudo a partir de uma sala de aula singular**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programade Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Dr. Nietzsche, curricularista** – com um pequena ajuda do professor Deleuze. In: CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 35-57.

_____. **O Adeus às metanarrativas Educacionais**. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da Educação*, 2002, p. 247-258.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. **O jogo teatral na construção de sujeitos**. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Mônica Menezes de. **Jogos dramáticos, educação e ética**: diálogo socioantropológico, a partir de um estudo de caso, numa escola municipal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999. Teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005

VALLE, Gabriel. Dicionário latim-português. São Paulo: IOB-Thomson, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPEd, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003. Número especial.

_____. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Nietzsche e Wittgenstein**: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, S.; SOUZA, R.M. (org.). *Educação do preconceito*: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Átomo & Alínea, 2004. p. 131-146.

_____. **Olhares...** In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.23-38.

_____; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e Governamentalidade**. In: Educação & Sociedade. Campinas, vol.28, n.100 –Especial, 2007, p. 947-963.

WAGNER, Dyrce Maria Koury. **Ivoti**: como foi e como foi... como é... Ivoti: Amstad, 1997. 2ed.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores.)

ZORDAN, Paola. **Arte e Geo-educação**: perspectivas virtuais. Tese de Doutorado. Porto Alegre, PPGEDU da UFRGS, 2004.

_____. **Aulas de artes, espaços problemáticos**. In: 30 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007, Caxambu-MG. Anais da 30 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu.