

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

Caroline Vetori de Souza

**TEATRO COM JOVENS EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE:  
A construção de um espaço de escuta**

Porto Alegre

2017

Caroline Vetori de Souza

**TEATRO COM JOVENS EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE:**

**A construção de um espaço de escuta**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Teatro apresentado ao Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Licencianda em Teatro.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Co-orientador: Doutorando Davi Freire Giordano (PPGAC/UFRGS)

Porto Alegre

2017

### CIP - Catalogação na Publicação

Vetori de Souza, Caroline

Teatro com jovens em situação de cárcere: a construção de um espaço de escuta / Caroline Vetori de Souza. -- 2017.

64 f.

Orientadora: Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Coorientador: Davi Freire Giordano.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Licenciatura em Teatro, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Artes Cênicas. 2. Escuta. 3. Pedagogia do Teatro. 4. História Oral. 5. Teatro na prisão. I. Santos, Vera Lúcia Bertoni dos, orient. II. Giordano, Davi Freire, coorient. III. Título.

Caroline Vetori de Souza

**TEATRO COM JOVENS EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE:  
A construção de um espaço de escuta**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Teatro apresentado ao Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Licencianda em Teatro.

Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Nome do professor - instituição

---

Nome do professor - instituição

---

Nome do professor - instituição (orientadora)

## AGRADECIMENTOS

Ao estar prestes a encerrar esse ciclo de formação se faz necessário expressar a gratidão, através de algumas palavras, àquelas e àqueles que tornaram o percurso mais florido e deram sustentação aos meus passos cambaleantes e ávidos por novos caminhos. Escolhi ofertar um agradecimento específico nesse espaço somente aos que estiveram presentes na tessitura desse trabalho.

Agradeço...

ao meu parceiro de caminhada, Felipe Milanezi, pela afetuosa parceria. Esse trabalho, certamente, não aconteceria se não contasse com você. Sabes o quanto te admiro como amigo, parceiro e profissional. Tua força e persistência em lutar por uma sociedade melhor me faz acreditar que ainda é possível e que nossa prática tem que estar alinhada a essa busca. Muito obrigada por todas as leituras, apontamentos, palavras de incentivo, abraços apertados, compartilhamento de sonhos e insônias;

a minha orientadora, Vera Bertoni, por acreditar nesse trabalho e embarcar comigo nessa. Um olhar sempre afetuoso e atento que me acompanharam. És uma inspiração de mulher, professora, pesquisadora que me impulsiona a sonhar. Ao meu co-orientador, Davi Giordano, pelo acompanhamento e orientação sempre pontuais, recheados de entusiasmo e brilho nos olhos;

ao Departamento de Arte Dramática, seus professores e funcionários, que me oportunizaram essa formação. Em especial, ao professor Clóvis Massa que me oportunizou uma possibilidade que mudou minha trajetória e da qual esse trabalho também é fruto. Sou extremamente grata. Será sempre uma inspiração de inteireza, de docente, de ser humano que cotidianamente compartilha sonhos, teatro e educação;

aos meus amigos por me acolherem e me amarem como eu sou. São inúmeras as contribuições de vocês, subjetivas e objetivas. Segui, pois tinha vocês por perto para me lembrar que seria possível. Em específico quanto ao trabalho, gostaria de agradecer todos que doaram tempo de vida na leitura deste. Em especial, aos amigos Jeferson Cabral e Carina Corá pela profunda generosidade. Ainda, as amigas Priscila Jardim e Samanta Della Passe que essa graduação me presentou e que foram porto seguro, alento e devaneio durante nossas trajetórias de finalização de curso. Também, à professora que a extensão universitária proporcionou que eu conhecesse e que hoje posso chamar de amiga, Raquel Raimondo, por

ajudar que esse trabalho se materializasse efetivamente, dando suporte para que as palavras pudessem nascer;

à FASE e ao CASEF que acolheram minha proposta de oficina voluntária e, assim, viabilizaram essa pesquisa, bem como meus primeiros passos como docente. Em especial, as adolescentes que pude encontrar nesse caminho e que me fortaleceram a consciência do poder da educação e do teatro. Aprendi muito com vocês. Que possamos seguir lutando por amanhã melhor;

aos meus familiares pelo apoio mesmo distante e pela paciência por minha ausência. Foi um caminho árduo, mas chegamos. A minha mãe, Lorete Vettori, pela força constante. Ao meu pai, Luis Carlos Rodrigues de Souza, pelo brilho nos olhos e estímulo contínuo para que eu seguisse aquilo que faz meu coração pulsar. Inspiro-me muito em ti. Sou extremamente grata pelo amor de vocês;

à sociedade brasileira que, através da UFRGS, que é uma universidade pública, viabilizou minha formação. Ainda, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRGS pela concessão dos benefícios que proporcionaram que eu pudesse prosseguir estudando.

*Um abrigo onde se esconder quando estiver se afogando na chuva, ou sendo quebrado pelo frio, ou sendo revirado pelo vento?  
Um refúgio?  
Uma barriga?  
Temos um esplêndido passado pela frente?  
Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida.*

Eduardo Galeano

## RESUMO

A pesquisa, intitulada *Teatro com Jovens em Situação de Cárcere: a construção de um espaço de escuta*, apresenta uma análise sobre a potencialidade do teatro em sua interface com jovens que cumprem medidas socioeducativas de internação na *Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE)*, em específico as jovens do sexo feminino. Através de uma oficina, em caráter de formação artístico-pedagógica, este trabalho se constitui como um diálogo necessário para potencializar debates sobre a potência do teatro em âmbitos de ensino não-formal, ao investigar a relação entre histórias pessoais, memórias, depoimentos orais e, ainda, as noções de presente e futuro com as jovens alunas em situações de conflitos, como privação, opressão, desejo por liberdade, dentre outros. Soma-se ao trabalho a noção de escuta como norteadora da prática docente, tanto em relação aos materiais pessoais elencados pelas jovens, quanto em relação às reverberações da prática, traçando outros caminhos no diálogo com as alunas.

**Palavras-chave:** Artes Cênicas; Escuta; Pedagogia do Teatro; História Oral; Teatro Documentário; Teatro na Prisão.



## ABSTRACT

The research entitled *Theater with Youngsters in Prison Situation: the creation of a space for listening* presents an analysis on the potential of theater in its interface with young people who fulfill socio-educational measures interned in the *Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul* (FASE), in particular, the young female. This work constitutes a necessary dialogue to potentiate debates about the power of theater in non-formal teaching environments through a workshop, characterized an artistic-pedagogical training. The research investigates the relationship between personal histories, memories, oral testimonies, as well as the notions of present and future with the young girls in situations of conflicts such as deprivation, oppression, desire for freedom, among others. The notion of listening as a guide for teaching practice is added to the work, both in relation to the personal materials listed by the youngsters and in relation to what the practice reverberates making it possible to trace other ways of dialogue with the students.

**Keywords:** Performing Arts; Listening; Pedagogy of Theater; Oral History; Documentary Theater; Theater in Prison.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: fachada do CASEF.....	37
Figura 2: desenho feito por uma das alunas no encontro relatado.....	44
Figura 3: desenho feito por outra aluna no encontro relatado. ....	45

## **LISTA DE SIGLAS**

BIC – Bolsa de Iniciação Científica

CASEF – Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino

DAD – Departamento de Arte Dramática

ECA – Escola de Comunicações e Artes

FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo

ICPAE – Internação com Possibilidade de Atividades Externas

IPSAE – Internação Sem Possibilidade de Atividade Externa

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PEMSEIS – Programa de execução de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade

RS – Rio Grande do Sul

SESC – Serviço Social do Comércio

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

TEN – Teatro Experimental do Negro

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1. CAPÍTULO I</b> .....	<b>16</b>
1.1. NA BUSCA DE ABRIR CAMINHOS .....	16
1.2. MORDIDA EMANCIPADORA OU A TRAJETÓRIA DE BRANCA DE NEVE: da saída da floresta umbilical ao encontro com o outro .....	18
<b>2. CAPÍTULO II</b> .....	<b>30</b>
2.1. PÉS QUE TECERAM TRILHAS ANÁLOGAS .....	30
2.2. MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS .....	33
2.3. CASEF .....	35
<b>3. CAPÍTULO III</b> .....	<b>42</b>
3.1. OS TROPEÇOS DE UMA ESTRANGEIRA MÍOPE .....	42
3.2. TEMPO QUE GESTA SONHO .....	50
3.3. TEMPO DE APROPRIAÇÃO .....	52
3.4. TEMPO ENQUANTO PONTE, POTÊNCIA, PRESENÇA .....	55
<b>4. À PROCURA DE RETICÊNCIAS</b> .....	<b>58</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasce da minha inquietação em relação ao teatro e suas potencialidades. Notadamente, olho para os caminhos que o teatro abriu em minha vida e atesto para seu poder de transformação. Sou egressa do ensino público precarizado de uma cidade que possuía poucas perspectivas para o meu futuro. Realizei meus estudos universitários como cotista, que, possivelmente, sem o sistema de cotas, não teria entrado na universidade. O teatro abriu outras janelas e portas, onde percebi que outras formas de habitar o mundo poderiam ser possíveis. Contudo, ao pensar o caráter coletivo do teatro, vem à tona uma ânsia por descentramento, ou seja, não me basta apenas analisar o impacto deste na minha trajetória, mas compreender quais suas implicações em outras pessoas. Assim, busco tensioná-lo, provocá-lo, desordená-lo, tirando-o de espaços tradicionalmente restritos a ele, justamente por acreditar em suas múltiplas formas de existência e de potencialidade, buscando abrir espaços de debate sobre sua finalidade, alinhando-me à compreensão de que seu acesso deve ser deveras democratizado.

O teatro é capaz de construir um espaço singular, no qual o indivíduo pode entrar em contato mais profundo consigo, com os outros e com o mundo por outras óticas, através desse contato efetivo e afetivo com o outro, tecendo críticas que geram um descentramento ao ampliar as suas perspectivas. Quais são as reverberações do teatro em contextos de privação de liberdade? A partir de tal provocação, busquei, através deste trabalho, compreender a importância de desenvolver processos artístico-pedagógicos com sujeitos em privação de liberdade, uma vez que em tais situações encontramos instituições reguladoras, nas quais o indivíduo encontra-se assujeitado. Acredito que através do teatro se possam abrir fissuras em tal contexto, criando, através do coletivo, respiros de liberdade e sensibilidade em um espaço que, por vezes, pode ser hostil à prática artística.

A minha pesquisa, da qual se originou o trabalho intitulado *Teatro com Jovens em Privação de Liberdade: a construção de um espaço de escuta*, compartilha uma vivência sobre as potencialidades pedagógicas do teatro, visto em contextualização de ensino não-formal, a partir de uma oficina realizada com jovens que cumprem medida socioeducativa de internação no *Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF)*, da *Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE)*.

A perspectiva do trabalho é refletir sobre os caminhos possíveis dentro da pedagogia do teatro no contexto contemporâneo em suas ações sociais com base em metodologias de sensibilização com inspiração na história oral, compreendida enquanto possibilidade a partir do teatro documentário<sup>1</sup>, lançando mão de memórias e depoimentos pessoais, pautando-se na escuta enquanto noção norteadora para o trabalho docente.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro é composto por dois subcapítulos, sendo eles: *Na busca de abrir caminhos* e *Mordida emancipadora ou a trajetória de Branca de Neve: da saída da floresta umbilical ao encontro com o outro*. Em *Na busca de abrir caminhos* relato sobre o processo de pesquisa, traçando sua metodologia. Em *Mordida emancipadora ou a trajetória de Branca de Neve: da saída da floresta umbilical ao encontro com o outro* teço um memorial buscando aproximar minha trajetória pessoal de conceitos da área de formação e, ainda, brincar com a noção de memória que se dá no presente, ou seja, através da narrativa traço uma suposta linha que compõe minha identidade em construção como docente.

O segundo capítulo é composto por três subcapítulos, sendo eles: *Pés que teceram trilhas análogas*, *Medidas socioeducativas* e *CASEF*. Em *Pés que teceram trilhas análogas* discorro sobre algumas pesquisas desenvolvidas em contexto de privação de liberdade, visando embasar a prática e apontando para características na abordagem que me interessam nesta pesquisa. Em *Medidas socioeducativas* trago um pouco da história de criação delas, especificando, assim, o contexto no qual trabalhei. Fechando o capítulo, com *CASEF*, faço uma descrição do local, bem como da primeira fase de trabalho que foi de aproximação e criação de vínculos. Esse capítulo possui uma tônica distinta dos outros dois que compõem o trabalho, visto que neste o traço poético fica menos evidente por considerar que há uma concretude no que é abordado, aludindo ao contexto onde o poético está, por diversos motivos, diminuído.

O terceiro capítulo é composto por quatro subcapítulos, sendo eles: *Os tropeços de uma estrangeira míope*, *Tempo que gesta sonho*, *Tempo de apropriação* e *Tempo enquanto ponte, potência, presença*. Em *Os tropeços de uma estrangeira míope* relato e reflito sobre o trabalho prático desenvolvido, apontando para minha proposta inicial e suas reverberações no campo. Em *Tempo que gesta sonho* relato e reflito sobre a noção de futuro para a criação. Em

---

<sup>1</sup> “Teatro que só usa, para seu texto, documentos e fontes autênticas, selecionadas e ‘montadas’ em função da tese sociopolítica do dramaturgo” (PAVIS, 2005, p. 387). No entanto, a noção se expandiu, assim como a compreensão em relação ao estatuto dos documentos e fontes, abarcando, por exemplo, a história oral dentro da desta poética.

*Tempo de apropriação* aponto para as experiências a partir da memória. Já em *Tempo enquanto ponte, potência, presença*, reflito sobre a noção de presente como catalizadora dos outros tempos e, ainda, como convite à escuta do eu-docente.

## 1. CAPÍTULO I

### 1.1. NA BUSCA DE ABRIR CAMINHOS

Ao buscarmos a origem da palavra metodologia e nos lançarmos na direção da palavra método, descobrimos que esta “descende do grego – *metá*, pelo, através e *hodós*, caminho” (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 146). Desta forma, alinhada a essa compreensão, a metodologia aqui expressa advém do trajeto percorrido ou da busca de abrir este caminho.

Primeiro, começo expondo que assumo plenamente minha perspectiva em relação ao trabalho, pois este se dá a partir da minha ótica e, ainda, a partir da minha memória, visto que no campo tive uma série de impeditivos quanto ao uso de máquina fotográfica, filmadora, gravadores e afins, em decorrência das características da instituição, que é de cumprimento de medida socioeducativa, logo, trabalha com menores de idade (sujeita a implicações legais quanto ao uso de imagens e assemelhados).

Assim, assumo que esta é a minha perspectiva em relação à prática desenvolvida e que mesmo as histórias que me foram contadas pelas adolescentes, por mais que eu tente transmiti-las “fidedignamente”, não posso negar que elas estão atravessadas por minha escuta que tem suas limitações, bem como meu ponto vista como um todo.

Como entendi que minha sensibilidade estaria guiando a pesquisa, seja através de seu registro, como da prática em si, por pautar-me na noção de escuta para a atuação docente, compreendi a pertinência de esmiuçar, primeiramente, aspectos da minha memória em meu tempo presente, que consiste na elaboração/gestação da docente que virei a ser – talvez a própria docência seja essa zona movediça e esse estado de vir a ser. Deste modo, iniciei o trabalho instigando a criação a partir de histórias pessoais, através da tecitura de um memorial, para poder me apropriar de modos de lidar com esses terrenos tão instáveis, tal como investigar modos de narrar com sensibilidade.

Ao tecer esse memorial, busquei formas de me aproximar a conceitos caros ao trabalho na tentativa de traçar diálogos para além de mim, ou seja, dinamizar o entendimento de que o individual, quando compartilhado, deve construir pontes de contato com outrem.

Posteriormente, lancei-me a campo. Levava comigo uma porção de inquietações: enamorada da história oral, queria compreender como as memórias de vida das minhas alunas



poderiam ser disparadores artísticos e também pedagógicos. Como me deparava com inúmeras pesquisas a partir de biografias e autobiografias voltadas apenas ao profissionais da área, queria experimentar tais poéticas no campo pedagógico para compreender sua potência.

Lancei mão do uso de caderno de campo, no qual busquei colocar minhas impressões logo após os encontros. O próprio documento no qual escrevi o trabalho tornou-se esse repositório das minhas impressões durante o trabalho. Minha escrita, então, deu-se juntamente com esse processo, trazendo consigo o fluxo deste.

Apesar de ter a consciência de que não teria as vozes das jovens com as quais trabalhei registradas no trabalho, queria ter a presença delas impressa de alguma forma. Assim, faz parte deste trabalho alguns vestígios dos nossos encontros: folhas brancas, marcadas de lápis de escrever. Um pouco delas, portanto, ecoa materialmente no trabalho. Esses vestígios, ainda, foram basilares para a mudança de perspectiva em relação à pesquisa, como compartilharei nas páginas que seguem, na concretização de um diálogo entre alunas e professora.

A pesquisa realizada, sobre a qual reflito neste texto, alicerça-se na escuta. A metodologia, por sua vez, também partiu da escuta, visto que o trabalho se modificava ao passo que se relacionava com os sujeitos da pesquisa, sendo constantemente revisto. Desta forma, trago o percurso com seus tropeços e respiros, ou seja, busco trazer ao trabalho a vitalidade da qual ele é fruto.

Como discorre Ribeiro (1999, p. 190), “não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme”, em seu texto homônimo. Assim sendo, um tanto das palavras vem dar corpo a esta futura pesquisadora e professora em formação, no sentido de dar forma e conteúdo a si, que busca dar seus primeiros passos num terreno nada firme. Neste processo de escrita, então, as palavras operam como uma lupa através da qual os atravessamentos são observados e analisados. O motor de pesquisa reside na inquietação quanto às teorias, entendendo-as de forma não dicotomizada com a prática, e a fricção destas numa inserção docente, buscando dar oxigenação a elas, ou seja, novamente passagem pelo corpo. Ainda quanto ao arcabouço teórico, atento-me a referenciais que, por vezes, são mais utilizados na atuação de atores e diretores, por compreender que há nessa relação uma possibilidade de construção interessante para a docência, entendendo os processos pedagógicos também como processos artísticos.

Um pé de cada vez. A terra não é firme, mas encontramos muitas mãos para nos apoiar. Cambaleantes, em movimento, sigamos vivos, logo, questionadores.

## 1.2. MORDIDA EMANCIPADORA OU A TRAJETÓRIA DE BRANCA DE NEVE: da saída da floresta umbilical ao encontro com o outro

A criança que fui chora na estrada.  
Deixei-a ali quando vim ser quem sou;  
Mas hoje, vendo que o que sou é nada,  
Quero ir buscar quem fui onde ficou.  
Fernando Pessoa

“Começo por contar histórias”<sup>2</sup>. Dou a mão a Eleonora Fabião (2008) pelo modo como ela aproxima arte, pesquisa e biografia. Nelas, histórias que me habitam ou que eu as habito, busco escutar a gênese daquela que me tornei. Essas reminiscências são tão potentes que forjaram este trabalho. Essa crença que o olhar para dentro de si pode traçar pontes de contato com o outro e, sobretudo, ao despertar nossa consciência enquanto seres históricos, despertamos nosso poder enquanto coautores da nossa trajetória.

Beth Lopes (2010, p.137) aponta que “lembrar não significa fidelidade aos fatos como eles realmente aconteceram. Está ligado ao imaginar, ampliar, omitir”. Então, não é que minha história toda se desenvolveu para chegar neste momento, de forma coesa, visto que a memória é esse ato de criação do presente, ou seja, não resgato a história, a recrio em função do *aqui* e do *agora*.

Uma vez que minha pesquisa possui como base o trabalho com as histórias contadas por minhas alunas, acredito que seja necessário escavar dentro do meu ser as memórias existentes. Assim, busco traçar esse caminho para compreender de que modo posso me aproximar das minhas alunas, inspirando-me na história oral, no teatro documentário e em outras poéticas que se assentam em biografias e autobiografias.

São meus olhos do presente que irão, supostamente, recompor o passado. De antemão, sei que muito do encontrado nessa escavação pode ter sido forjado, dotado de pitadas ficcionais, mas isso, pelo que eu saiba, não se deu conscientemente sendo obra do subterrâneo, que tem mania de tornar adubo tudo que é possível. Tem fome de florescer. E de

---

<sup>2</sup> Inspirada no texto da Eleonora Fabião (2008), em que a teórica da performance compartilha histórias de diferentes ações que ilustram o objeto de estudo que ela aborda em sua análise. Tomo como base essa proposta de relatos, uma vez que ela propõe uma estrutura interessante para entrelaçar teoria e prática – algo que considero cada vez mais necessário para as pesquisas em artes cênicas.

flor em flor, lembrar os frutos comidos nessa terra e, também os nascidos dela – descobrir os caminhos das se(mente)s.

Isso é válido para minha história e também em relação a esse processo artístico-pedagógico, no qual eu assumo meu ponto de vista e, obviamente, suas limitações. No subcapítulo *Na busca de abrir caminhos* abordei a questão metodológica de maneira mais detalhada e expus as limitações que me foram impostas durante o processo.

Desenvolvo, então, a primeira parte do TCC, que apresento a seguir, com base no formato de um memorial. Como trazer a minha experiência e não ficar nesse ato umbilical? Buscando sanar essa questão e tentar traçar outras rotas que não essa, tentei entrelaçar minha história com a compreensão de alguns conceitos que são caros a área.

Então, começo. Pelo que eu saiba ganhei o meu nome em decorrência da avó do meu pai, Luis Carlos Rodrigues de Souza, chamada Caroline. Penso nesse nome como uma evocação de um amor profundo. Fica evidente que meus pais não sortearam ou pesquisaram meu nome em algum catálogo de significados interessantes, pois ele é fruto do orgânico, do sentimento que não cabe na semântica. Pois bem, eis meu nome e um pouco das minhas raízes formadoras.

Bondía (2002, p. 21) aponta que

(...) as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.

Evoco suas palavras em relação a meu nome, pois, conforme descrevo a seguir, um dos exercícios recorrentes nos encontros com as meninas, era o de fomentar que elas dissessem seus nomes e os vinculassem a algum aspecto positivo. Tal exercício revela minha vontade de estimular nelas a apropriação do significado dos seus nomes (ou, ainda, sua resignificação), como metáfora para sua própria história e vida. Ainda, apesar da singeleza deste ato, acredito que a professora deva olhar e escutar atentamente cada uma das suas alunas, exaltando as singularidades na composição daquela turma específica.

Nasci na cidade de Sapucaia do Sul (RS), em 1991. Sei apenas alguns fatos sobre o dia: que vim a este mundo de um modo radical – nasci de cócoras. Sei, ainda, que minha mãe

fugiu do hospital para comer um *xis*<sup>3</sup> poucas horas após me parir. Gosto de pensar que já cheguei despertando algo bem objetivo, intervindo no mundo, nem que seja em proporções “micro”. Julgo cômica essa passagem e as leituras que faço dela, mas creio que essa memória me instiga a pensar nas ações que podemos despertar uns nos outros. Hoje refletindo sobre a situação das meninas, vejo que meu nascimento teve uma situação de isolamento, que, conclamando uma voluptuosa dose de ficção, pode traçar uma ponte de contato da minha trajetória com as meninas.

Na minha infância moramos em diversas casas. Casas de madeira, de aluguel, conferindo mutação à paisagem e aos estímulos – aponto para tais “dados” pois eles instigaram muito minha imaginação. Lembro-me de gostar de quadro e giz de cera, brincando de ser professora antes mesmo de começar a frequentar o ambiente escolar. Quando busco minhas memórias remotas sobre a infância, em relação ao nascimento do meu desejo de ser atriz e professora, chovem cacos. Tentarei maleabilizar esses cortantes fragmentos e tecer diálogos entre eles com meu fio do presente. Anos depois, durante minha formação, fui compreender a importância de estimular a *imaginação criadora*, fundamental para o trabalho com Jogos Dramáticos. Meus desenhos nos quadros seriam rabiscos de uma futura professora de teatro que eu buscava me tornar?

Segundo Bachelard (1998, p.17-18),

(...) a imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. [...] A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova.

Ao abordar a memória, como na passagem acima, enquanto potência criadora, compreendo a importância da imaginação na vida do indivíduo, pois através dela este pode transcender ao contexto no qual está fadado ou, sendo menos utópica, ou seja, mais realista, traçar algumas linhas de fuga.

Segundo os relatos dos meus pais, morávamos perto de uma Sede do Corpo de Bombeiros, na cidade de Esteio (RS), e lá, na parte gramada do terreno, havia muitas ovelhas. Pelo que me contam, eu passava por lá e ficava brincando com meus pais sobre o paradeiro das ovelhas, pois notava que ora elas ficavam evidentes, ora se escondiam. A brincadeira com as ovelhas mobilizava bastante a imaginação e o flerte com a atuação, pois desembocava em ações representativas. Percebo que nessa relação com os animais mexia com minhas ficções,

---

<sup>3</sup> *Xis* é uma expressão regional para um lanche tipicamente gaúcho: assemelha-se ao *cheeseburger*, contendo diversas opções de recheios e sendo prensado.

fomentava o senso figurativo e, ainda, estimulava o jogo dramático que eu viria entender muitos anos depois.

Nesse sentido, observo que a chamada *fisicalização*, aspecto apontado e trabalhado em diversos jogos propostos por Spolin (1987), também estava presente, complexificando a relação com a brincadeira, começando uma incursão por terrenos próximos ao teatral, porque a *fisicalização* visa uma compreensão a nível corporal, ou seja, propicia uma experiência concreta.

Pelo que recordo, o “Doutor” Carlos foi meu primeiro pediatra. Lembro que as idas ao médico tinham um “quê” a mais, pois eu ficava imitando o sinal da cruz rápido, ininterruptamente, e ele achava muito engraçado. Talvez aí resida alguma semente do colocar-se diante do outro, apresentando algo diferente da expressão da minha identidade, visto que eu não fora criada na tradição católica.

Rememoro também as brincadeiras com minha dinda Lenise Vetori. Em sua casa, ao som de *Dust in the wind*<sup>4</sup>, brincávamos de performar a música. Lembro-me da textura das almofadas, que eram minhas parcerias de performance, lembro de ser envolta por aquele som que eu não sabia o que significava. Não era a letra da música, mas algo inexplicável que me fazia pulsar de um modo distinto. Minha expressão, assim, se lançava para além do caráter representativo, trafegando pelo poético, pela dança e pela expressão corporal.

Acredito que eu era fã da personagem *Branca-de-Neve*, ou apenas era a referência em voga na época, logo, minha mãe confeccionou uma roupa da personagem para mim. Nas festas de aniversário, então, a temática era sempre essa, visando, acredito, reaproveitar a roupa. Vestida da princesa da *Disney*, eu era tomada por um sentimento mágico que me transportava para uma realidade na qual eu era por um dia aquela mulher que vivia cercada de sete anões e que vivia na floresta até ser envenenada. Ao observar as inúmeras fotos dos meus aniversários, acho extremamente engraçado me ver em poses bem inusitadas em comparação às demais crianças, diferenciação que, acredito, se dava propositalmente, pois ao vestir aquela roupa estava me permitindo performar outra identidade.

Minha mãe frequentava um centro espírita e eu costumava acompanhá-la, participando de uma espécie de escolinha de evangelização. Recordo de uma peça que fizemos, acho que eu tinha quatro anos. Foi minha primeira experiência mais formal em teatro. Contudo, não havia um professor da área. Funcionava como uma espécie de criação colaborativa em que todos nós ajudávamos em todos os aspectos (desde o ensaio até produção para apresentação

---

<sup>4</sup> Música de autoria da banda *Kansas*.

ao público). O teatro era concebido para ser apresentado em eventos específicos do calendário da casa, como muitas vezes acontece no contexto escolar e também de educação não-formal, como é o caso deste trabalho, no qual pediam que desenvolvessem com as jovens esquetes em função do calendário da instituição. Lembro-me que minha personagem era uma fada e que o figurino desta se somou com o da *Branca-de-Neve* para minhas brincadeiras em casa. Em outra peça, alguns anos após, recordo-me de interpretar uma personagem que era atropelada e aquilo ser o máximo para mim: cair no chão de um modo supostamente crível. Noto nesse episódio uma busca por uma verossimilhança e também por uma *fisicalização*<sup>5</sup>, em consonância com as fases do jogo teatral, segundo o epistemólogo Jean Piaget e a diretora de teatro Viola Spolin, teórica de jogos teatrais.

Ingresso na pré-escola (atual Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica) com cinco anos de idade e, já no primeiro estágio de formação, participo da apresentação teatral de celebração do Natal. Protagonizo a *Virgem Maria* e recordo do meu empenho em observar minhas bonecas, tentando achar a mais parecida com um bebê de verdade, que daria materialidade ao menino Jesus. Essa memória remonta a outras memórias e sentimentos: uma das minhas colegas, que representou a personagem da estrela, possuía um suntuoso figurino, que fazia um contraponto à vestimenta de Maria, que era extremamente simples, e do amor que eu sentia pela professora Ana, que fora responsável pela organização da apresentação e, acredito, concepção da esquete que apresentamos. Não lembro exatamente do processo de criação das cenas, mas a impressão e as sensações que tenho é que não se fomentava a autonomia nos participantes, ou seja, era assentado na *heteronomia*, conceito advindo da *Psicologia Genética*, de Piaget (1994), que abrange a obediência à regra sem a compreensão da mesma, apenas em decorrência da relação de poder e obediência.

Na quarta série, com as aulas já em andamento, mudo de escola, e logo ingresso numa montagem teatral. Como o trabalho já estava minimamente encaminhado, ganho o papel de “florzinha”, o que me deixou muito chateada. Não tinha a consciência de que todos os papéis são importantes para o todo da encenação. Isso, inclusive, hoje me traz o desafio de fazer os meus alunos compreenderem as múltiplas possibilidades de todos estarem presentes em cena independente de suas personagens e demandas de participação na condição de intérpretes. Com as jovens sempre busquei que todas se sentissem valorizadas em cena e pudessem, assim, aproveitar plenamente aquele momento.

---

<sup>5</sup> “O artista capta e expressa um mundo que é físico. Transcende o objeto – mais do que informação e observação acuradas, mais do que o objeto físico em si. Mais do que seus olhos podem ver. A ‘fisicalização’ é um desses instrumentos” (SPOLIN, 1987, p.14).

Nas séries seguintes do Ensino Fundamental, sempre busquei nos trabalhos das mais diversas disciplinas transformar as apresentações em formatos teatrais, ou, no mínimo, teatralizar diálogos, situações e afins. Minha escola não oferecia a disciplina de Teatro, mas sim a genérica disciplina de Artes, na qual me lembro de passar horas fazendo bolinhas de papel *crepom* para colar em desenhos já existentes, o que me frustrava muito. Sabia que a arte não poderia ser uma atividade tão mecânica quanto àquela que me era ofertada. Hoje sei o quanto isso me desperta a importância para compreender a real importância da Educação Artística, investindo em um trabalho sério com base na sensibilização, não sendo uma mera recreação ou entretenimento.

Próximo à oitava série, não recorro com exatidão quando aconteceu, uma professora de teatro, chamada Luciana, passou pelas turmas divulgando uma oficina que ministraria como atividade extracurricular. Obviamente me lancei à oficina. Não lembro muito de como se davam as aulas, recorro apenas de jogos com bolinha e outras atividades que estimulavam o foco. Algo que ainda fica muito marcado em minha memória era como a professora tinha uma presença bastante pontual, acompanhando atentamente o trabalho dos alunos e propondo práticas que diziam respeito ao que surgia na oficina. Isso me aponta uma busca de engajamento e máxima atenção aos meus alunos, alinhada à noção de escuta.

Num dos dias de oficina, a professora traz para a roda a proposta de irmos conhecer um grupo em Porto Alegre que ministrava oficinas de teatro. Assim, sou apresentada à *Terreira da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz*<sup>6</sup>, sem ter muitas informações do histórico do grupo e atuação do mesmo na capital gaúcha. A Terreira se situava ainda próxima à Estação Farrapos. Lembro-me do cheiro das cortinas escuras, do tablado, tudo com um astral diferente, enigmático, “denso”.

Regresso, sem a professora, em algumas semanas seguintes, àquele lugar. A aula era dada pelos atores Sandro Marques e Carla Moura. Fui arrebatada, me senti perdida. Eu, que em outros cursinhos era considerada uma das mais “experientes”, ali parecia um bebê. O tema da esquete que estavam trabalhando era a bomba de Hiroshima. Fora passado um charuto pela roda e colocado no centro um pedaço de carne para cheirarmos – ambos tinham uma proposta, uma busca que não recorro ao certo, algo como “sentir o cheiro da morte”. Fiquei perplexa com esse “outro” caminho de criação, precedente à passagem de uma estrutura, como uma peça dramática. Desta forma, o teatro se ampliou para mim, caracterizando-se como uma

---

<sup>6</sup> Grupo de teatro criado em 1978, que tem atuação na capital gaúcha até os dias atuais, através de sua produção teatral e de sua escola.

expressão potente para discutir questões de ordem social e política, algo que minha relação apenas com o mundo televisivo não disparara até o momento.

Apresento, com o grupo, essa esquete. Roupas pretas emprestadas, pés descalços, vamos para o Parque da Redenção<sup>7</sup>. Era muito marcante a força da rua, de estarmos todos juntos “nos jogando”, os professores ali, presentes, como todos nós. Depois, na minha formação de licenciatura, com as aulas sobre Viola Spolin, fui aprender sobre a importância de o professor participar das atividades junto com os alunos, criando, assim, uma relação mais horizontal.

Quanto a essa postura do docente, bem como suas reverberações, Spolin (2008, p. 29) aponta que “a oficina de teatro pode tornar-se um lugar onde professor e alunos encontram-se como parceiros de jogo, envolvidos um com o outro, prontos a entrar em contato, comunicar, experimentar, responder e descobrir”.

A memória mais presente, dessa primeira ida à rua, é a de ir comprar pipoca ao término da apresentação da esquete e a pipoqueira ficar com pena de mim, achando que eu era uma pedinte com vergonha. Como eu era muito jovem, tinha uns quatorze anos, aquilo foi demais para aquele momento da minha vida. Precisava de mais maturidade para algo tão intenso. Afasto-me por um tempo.

Na passagem da oitava série para o Ensino Médio, meus pais se separam. No ímpeto da rebeldia, própria da adolescência, somado à perspectiva de troca de escola, juntamente com a separação, nego a mudança e escolho seguir na mesma escola que sabia ser mais fraca no quesito ensino. Em decorrência do ensino precário ofertado, sinto-me desestimulada a ir para as aulas. No fim, acabo sendo reprovada por faltas, ficando mais um semestre na escola. Nesse momento, havia também a falta do teatro, o que, por consequência, tornava tal período da vida ainda mais difícil.

Em função de um tratamento médico, passei a viajar a Porto Alegre três vezes por semana, descendo na *Estação Mercado Público*, de onde me dirigia à *Santa Casa*. Nesse percurso conheço a *Cia de Arte*, espaço cultural da cidade, localizado no Centro Histórico, e ali descubro várias oficinas teatrais livres e de curta duração. Em uma delas, curiosamente, o professor nos dava aulas de dublagem. De modo geral, suas propostas visavam a verossimilhança e a imitação do artista dublado. Outra oficina que cursei na *Cia de Arte* foi com uma tríade de professores, pelo que eu sabia, os três em formação acadêmica. A oficina

---

<sup>7</sup> Também conhecido como Parque Farroupilha, localizado no bairro Farroupilha, é considerado o parque mais tradicional e popular da cidade de Porto Alegre.



também vislumbrava uma produção, as aulas pareciam ser bem planejadas e os professores eram atentos.

Foram, contudo, anos difíceis: comecei a engordar muito por causa de um medicamento que eu usava no tratamento de saúde, o que me deixava cada vez mais alheia à interação com os outros. Pode parecer irrelevante para alguns, mas essa situação me levou a ficar anos sem conseguir me olhar no espelho ou tirar fotos, ocasionando também no meu abandono pelo teatro, pela exposição natural que essa arte exige. Todavia, o teatro permanecia em meus horizontes, mas não mais cogitado como uma profissão a seguir. Comecei, não sei muito como, a pensar na possibilidade de cursar Jornalismo, e a supor que, através dele, eu poderia trazer novos pontos de vista, corroborando para “desmascaramentos”. A ideia de buscar outros pontos de vista dialoga com minha ânsia em relação às histórias invisibilizadas, às micro-histórias<sup>8</sup>, que ecoam, mas não encontram espaço de escuta. Além disso, hoje compreendo minha atuação como professora de teatro para essas pessoas que precisam expressar a sua voz e conclamam que a minha escuta seja deveras aberta, tornando essa relação frutífera e desafiadora para ambas as partes.

No último semestre do Ensino Médio, em consonância com o início de um cursinho preparatório para o vestibular da UFRGS, visando minha aprovação – única saída para continuar estudando –, meu pai me apresenta um folder da Formação de Atores da *Terreira da Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz*. Ele disse que titubeou em me apresentar tal possibilidade, visto que, se eu passasse no processo de seleção, eu não conseguiria prosseguir no cursinho. Abro o folder e fico fascinada com as diferentes disciplinas, além das práticas, várias teóricas – algo novo para mim. As memórias fortes do breve processo que participei vêm à tona e me instigam ainda mais a participar do processo seletivo.

Vou ao terreno da Rua João Alfredo, local onde seria construído o espaço do grupo, me informar sobre os detalhes da seleção e me deparo com o texto exigido para a prova. A obra *A Morte e a Donzela*, de Ariel Dorfman, cai em meus braços como uma bomba. Li o texto no susto, como quem adentra um universo fantástico. Preparo-me com os poucos recursos que tinha em casa.

Fiz o teste e foi um fracasso: apresento o monólogo para a banca e quando inicia o momento de perguntas sobre a obra e o contexto, começo a me perder na fala. Não sei sobre o que falar e o resto é um apagão em minha mente. Lembro-me da frase final de Paulo Flores: “se não passares, temos outras oficinas de caráter aberto”, que foi a minha certeza da

---

<sup>8</sup> Narrativas que partem do indivíduo, compreendendo e atentando para aspectos subjetivos, sem, contudo, estarem apartadas de um diálogo com o âmbito social.

reprovação. Saio chorando. Dois dias depois deveríamos ligar para saber o resultado. Com a certeza de que eu havia reprovado, não liguei, seguindo minha rotina. Na volta do cursinho, meu pai estava me esperando, na *Estação Sapucaia*. Não compreendi de imediato o motivo. Ele se dirigiu a mim e fomos descendo a passarela, quando ele disse “vai ter que desistir”. Pensei no ato que ele se referia ao teatro, e ele prosseguiu: “vai ter que desistir do cursinho para fazer o curso, pois não terás tempo o suficiente para os dois”.

Ingresso na Formação da Terreira da Tribo, em 2009. Meus colegas eram todos mais velhos que eu, e também mais experientes em teatro. Adentrei a Escola sem saber ao certo do seu projeto político-pedagógico e, com isso, fui surpreendida por uma “puxada de tapete” do meu “mundinho”, que possibilitou um descentramento. Chuva de fichas caindo e barulho de bolha estourando – uma enorme sinfonia fomentando meu crescimento para além da cena. Percebi, discursivamente, o teatro como lugar de transformação. A maioria dos professores atuava no grupo *Ói Nós Aqui Traveiz*, logo tive contato com os pressupostos discursivos do coletivo. Percebo que nesse momento comecei a ser tratada como uma artista e comecei a entender o sentido de profissionalização do teatro, que logo depois iria modificar toda a minha trajetória de vida e de profissão.

Nas aulas, havia espaços de fala e de discussão, algo que era novo para mim. Tomei, assim, ciência do poder da discussão como agregadora, auxiliando na desconstrução, praticando, assim, o constante exercício de sair da “zona de segurança” e me permitir dialogar com as diferenças. Percebi, ainda, a importância de saber me colocar e também de ouvir verdadeiramente o outro com esses momentos de troca com os colegas. As disciplinas que se debruçavam especificamente sobre questões históricas e políticas foram de profundo valor, pois nunca havia tido tal oportunidade. Contudo, aos poucos, fui como que despertando de um sono pesado e profundo, e fui caindo “sem paraquedas” em problemáticas que nos geraram e nos acompanham, enquanto seres humanos, enquanto seres históricos. Com isso, comecei a compreender o teatro de forma totalmente diferente, entendendo que a arte nos conecta conscientemente com as questões do mundo, atestando para a importância de uma formação que corrobore para a desconstrução de uma visão simplista, compreendendo o papel do artista para além da cena. Começo, assim, a entender o teatro enquanto pedagogia, enquanto um instrumento potente de transformação social.

Em 2010, no final do meu primeiro ano de Formação, eu estava engajada em mais duas outras oficinas do *Ói Nós*: a de Teatro Livre e a de Teatro de Rua – Arte e Política. Naquele contexto, o ator Paulo Flores me pergunta se eu tinha interesse de participar como

atriz da peça *O Amargo Santo da Purificação*, visto que algumas pessoas saíam. Assim, estreei com eles em um assentamento do MST, em Guaíba. Viajei com o *Ói Nós* com essa peça no circuito Palco Giratório<sup>9</sup>, do SESC, conhecendo assim inúmeras cidades e pessoas, além de apresentar a peça muitas vezes. Foi um ano muito marcante no qual me deparei com outras realidades. O outro, tão semelhante e tão diferente de mim, eu encontrava através do teatro. Foi algo novo, intenso e profundo. Mergulhei em mares abissais: tive medo, não soube em que segurar, fui tragada e daquelas águas não saí mais a mesma.

Durante as viagens, participei do começo do novo trabalho do grupo, a partir do texto *Viúvas*, de Ariel Dorfman, de 1981. Foi uma experiência profunda, na qual pude ver nascer um espetáculo, engajando-me na materialização do mesmo – desde a limpeza da Ilha das Pedras Brancas, local onde se daria a peça, até questões relativas à cena. A Ilha também conhecida como Ilha da Pólvora e Ilha do Presídio, pois foi local de um, sendo usado durante a Ditadura Militar. Creio que esse foi o momento no qual comecei a questionar via carne a questão da privação da liberdade, conscientemente, ao atuar naquelas celas em ruínas.

As experiências, no entanto, não fizeram do percurso um caminho tranquilo, a distância entre o discurso do grupo e a ação cotidiana começou a ser um ponto de reflexão. Após o baque dessa experiência, decido me afastar do teatro. Começo, desta forma, a cogitar outras possibilidades de cursos universitários, como Geografia, Engenharia Ambiental, Biologia, História, dentre outros. Em todas eu buscava um porquê que ultrapassasse minha realização particular, questionando suas implicações sociais. E depois de muitos questionamentos, optei pela História, atentando para sua importância em prol de formação cidadã como instrumento de uma consciência crítica e de transformação do presente.

Aprovada no concurso vestibular, ingresso no curso de Licenciatura em História, na UFRGS. Novamente, adentro em universo desconhecido, com poucas ferramentas para trafegar: alta carga de leitura, avaliações em formatos ainda não conhecidos por mim, necessidade de uma postura crítico-reflexiva que não fora instigada no Ensino Médio, dentre outros desafios. Contudo, encontro maneiras de me alocar nesse terreno novo e consigo lentamente caminhar. É curioso perceber que, novamente, adentro um processo formativo com uma visão e durante o mesmo pude ampliar minhas perspectivas nesse sentido, conhecendo outras nuances instigantes sobre este.

O curso de História, da UFRGS, desenvolve-se cronologicamente, partindo, assim, da pré-história para, no ano final, desembocar no contemporâneo. Apesar de gostar das primeiras

---

<sup>9</sup> Projeto nacional de circulação que promove o intercâmbio cultural.

disciplinas, meu desejo repousava no estudo da contemporaneidade, e logo comecei a questionar se estava na graduação “certa”, pois meu desejo de pensar a história era outro, o que hoje compreendo enquanto história oral. No início do segundo ano já estava desanimada com a graduação, deixando-a quase em segundo plano, pois, em decorrência da necessidade de manter-me financeiramente na capital, havia começado a trabalhar. No entanto, era muito difícil assumir uma mudança de curso após todo o percurso para conseguir a vaga na UFRGS. Com o apoio do meu parceiro de caminhada, Felipe Milanezi, que conheci no curso de História, comecei a refletir mais sobre e olhar no fundo dos olhos dessa questão e assumi que queria trocar de curso. No momento, eu frequentava trabalhos espirituais nos quais, após os ritos, abria-se uma espécie de mesa para desenho. Intensifica-se, assim, um gosto pelos papéis e materiais de pintura. E, decorrentemente, achei que seria uma boa escolha cursar Artes Visuais. Porém, não consigo transferência interna, e parto para um novo vestibular, mas como queria garantir que trocaria para outro curso, e demandava uma prova específica, peço transferência interna para teatro. Preparo-me teoricamente, mais que na prática, lendo vários artigos sobre a peça *Gota d’água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes, de 1975, em virtude da minha passagem pela História. Na prova de Teatro fui tomada por uma emoção muito grande, sentindo meu corpo pulsar – reavivar aquele amor que parecia adormecido por muitos sedativos que tentei dar a ele.

Não obtenho vaga por vestibular em Artes Visuais, mas aprovo em Teatro e ingresso no curso de Licenciatura em Teatro, da UFRGS, que também significou uma puxada de tapete, em vários sentidos, e uma feliz surpresa. O ambiente, em um primeiro momento, foi bem difícil para mim, pois sou tímida. Por ter vários colegas mais jovens e mais extrovertidos, sentia-me um “peixe fora d’água”, também em decorrência do estereótipo atribuído a “gente de teatro”. Aponto para isso, pois acredito que reverbera em minha relação com a instituição, bem como em minha atuação como professora que busca que o aluno se expresse de maneira confortável, não buscando caber no estereótipo a ele designado por fazer aulas de teatro.

No segundo semestre, tive a oportunidade de ingressar na Iniciação Científica, através da pesquisa *História e Perspectivas do Teatro em Porto Alegre*, sob orientação do prof. Dr. Clóvis Dias Massa. Através dela, comecei a compreender que a História poderia estar presente nos meus estudos de outro modo, através da história oral, que carrega consigo a sensibilidade e a pluralidade – pontos que eu sentia falta no trato da História na Academia. Integro a pesquisa até o final do curso (que se modificou e, a partir do último semestre,

intitulava-se *Dramaturgia e Sociedades: Escrituras do Teatro de Hoje nas Fronteiras da Ficção*) e, nitidamente, tal vivência se mostra muito importante para minha formação.

A história oral surge em oposição ao sistema das macro-narrativas, fazendo emergir vozes marginalizadas. Alinhado a esse saber e à minha trajetória, comecei a buscar relatos de sujeitos em situação de cárcere, trazendo à tona suas próprias vozes para uma composição dramática, no intento de não falar sobre, mas com esses sujeitos. Contudo, em decorrência da burocracia institucional dos presídios, atrelada às questões de segurança, principalmente, tive dificuldade de entrar em contato direto com os sujeitos, relacionando-me com materiais coletados por outros pesquisadores, como é o caso da obra de Maria Palma Wolff, *Mulheres e prisão: a experiência do observatório de direitos humanos da penitenciária feminina Madre Pelletier* (2007).

A *Fundação de Atendimento Socioeducativo* – FASE/RS, em contrapartida, mostrou-se aberta para meu trabalho como voluntária e fiquei instigada a trabalhar com as jovens. Procurei a instituição após a apresentação de trabalhos de estudantes da faculdade de Direito da UFRGS sobre a instituição. Comentei no grupo de pesquisa de dramaturgia, do qual a pesquisa acima referida integra, e a prof. Dra. Camila Bauer fala de um trabalho que outras alunas do curso de teatro estavam desenvolvendo em outros semestres no *Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino* (CASEF), através da extensão universitária. Contudo, com a mudança na diretoria do Centro, tracei outros contatos, dialogando, primeiro, com os coordenadores que não atuam diretamente nela. Após as devidas apresentações e envio de um breve material no qual apontava o que seria trabalhado nas oficinas, nasce a oportunidade de trabalhar com as jovens que cumprem medida socioeducativa. Assim surge o meu campo de atuação prática, de onde se origina e se desenvolve este Trabalho de Conclusão de Curso.

## 2. CAPÍTULO II

### 2.1. PÉS QUE TECEM TRILHAS ANÁLOGAS

A pesquisa em teatro no âmbito carcerário é um campo já aberto, sendo constituído por inúmeros trabalhos e projetos documentados. Assim, se faz pertinente mapear, mesmo que brevemente, o que tem sido desenvolvido, visando traçar características que são importantes para o presente trabalho e, com isso, também se relacionar com as construções dessas pesquisas para o campo da pedagogia do teatro, compreendendo de que modo posso contribuir, ainda, em meu contexto específico, com essa primeira aproximação. Desta feita, o presente capítulo pretende, para além de uma revisão teórica, construir um espaço de diálogo com tais pesquisadores que trilham territórios análogos.

Uma primeira questão importante para destacar é que o meu trabalho se dá em uma instituição de atendimento socioeducativo de jovens em conflito com a lei, que se difere, por sua vez, das prisões<sup>10</sup>. Entretanto, acredito que as pesquisas desenvolvidas em âmbitos carcerários são os conteúdos disponíveis que mais se aproximam da minha prática pedagógica. Visto isso, tratarei de explicitar, posteriormente, as características específicas de instituição de atendimento de medida socioeducativa. Deter-me-ei um pouco sobre a questão no próximo subcapítulo.

Primeiramente, ao pesquisar sobre as primeiras experiências no Brasil, em específico na cidade de São Paulo, identifiquei uma breve passagem sobre o trabalho desenvolvido por Abdias do Nascimento, fundador do *Teatro Experimental do Negro – TEN*. Magalhães (2017) aponta que Abdias tivera uma experiência em teatro em sua passagem na prisão na capital paulista, criando, com o apoio da direção da penitenciária, o “Teatro do Sentenciado”. “As peças teatrais tinham base na história de vida dos próprios detentos. Cabe mencionar que, além deles escreverem, os mesmos encenavam e montavam os cenários para a exibição das peças teatrais”. (SEMOG; NASCIMENTO. apud. MAGALHÃES, 2017, p.133). Tal

---

<sup>10</sup> Há, primeiramente, uma distinção quanto ao público de cada uma dessas instituições: um voltado ao atendimento de adolescentes e o outro de adultos. Ainda, há diferenciação em relação ao caráter da privação de liberdade: um voltado ao binômio vigiar e punir e o outro de caráter predominantemente educativo. Como esse trabalho não se propõe a avançar nessa questão, trago de forma breve e superficial essa explicação, apenas visando atentar que há diferenças basilares entre ambas.

característica será encontrada em outras pesquisas que mencionarei, demonstrando que as práticas artísticas desenvolvidas dentro desses espaços provocam por natureza o estímulo das histórias de vida como uma potência singular para tal contexto.

O projeto de extensão *Teatro na Prisão – uma experiência pedagógica em busca do sujeito cidadão*, da UNIRIO, criado em 1997, também representa uma pesquisa relevante nesse campo. O projeto se transformou ao longo dos anos, e, atualmente, configura o Programa de Extensão Cultura na Prisão, que é coordenado pelas professoras Doutoras Natalia Fiche e Viviane Narvaes. Tal projeto visa à formação dos discentes da instituição e constitui uma oportunidade de estágio para os alunos do curso de Licenciatura em Teatro. Nos primeiros anos de projeto as metodologias empreendidas eram diversas, bem como o material para a criação cênica. Esse caráter múltiplo dava-se pela rotatividade dos discentes, que atuavam pontualmente, mas também porque era desenvolvido em duas penitenciárias: Lemos Brito (com grupo masculino) e Talavera Bruce (com grupo feminino). Atualmente, as oficinas buscam estimular a aquisição da linguagem teatral e estimular a consciência para a cidadania em sua potência por transformação social.

A participação no projeto pode configurar o estágio dos discentes, fazendo, então, parte oficial da formação, corroborando para uma legitimação do campo de ensino não-formal, algo essencial para se pensar os atuais cursos de Licenciatura em Teatro no Brasil, uma vez que a maioria deles possui como foco o ensino formal, ou seja, o direcionamento da atuação profissional dos professores de teatro na disciplina de Artes-Teatro, pertencente ao currículo escolar.

Outro trabalho sobre este campo de pesquisa é a dissertação *Teatro e Prisão: dilemas da liberdade artística em processos teatrais com população carcerária*, de 2006, desenvolvida na USP. Este trabalho trata-se de uma referência importante na área, tanto pelo trabalho prático desenvolvido pelo prof. Dr. Vicente Concilio, sob orientação da profa. Dra. Maria Lucia de Souza Barros Pupo, como pelo mapeamento tecido pelo pesquisador em relação às experiências teatrais em prisões na cidade de São Paulo. Explicito algumas dessas experiências citadas na dissertação de Concilio, que considero pertinentes para se pensar esse trabalho.

Uma delas é o trabalho desenvolvido por Frei Betto, que era ligado à Teologia da Libertação<sup>11</sup>, sendo uma das experiências mais antigas em trabalho na prisão que se tem contato no território paulista que encontrei documentado. Centrava-se na dramatização da

---

<sup>11</sup> Movimento encabeçado no Brasil por Dom Helder Câmara, Dom Evaristo Arns, Frei Betto e Leonardo Boff que procuravam aproximar o catolicismo de ideias marxistas.

experiência de vida, quer dizer, os apenados expunham suas trajetórias naquele espaço limiar de ficção e realidade, onde os integrantes do grupo passavam por diferentes papéis, ampliando sua percepção das situações ao experimentar diferentes pontos de vista (CONCILIO, 2006, p.46).

A dramatização da experiência de vida encontra eco no presente trabalho visto que busquei, como relatarei no capítulo seguinte, fomentar que as meninas partissem das suas histórias pessoais para a criação de cenas. Esse olhar sobre suas trajetórias pessoais possibilita um momento muito fortuito, no qual o sujeito pode ver outros pontos de vista sobre sua própria história, bem como tem a possibilidade de criar outros rumos para aquela narrativa autobiográfica, apropriando-se da mesma e de seu papel enquanto protagonista de sua vida.

Segundo Barthes (1976, p.25), “o ser humano é essencialmente um contador de histórias que extrai sentido do mundo através das histórias que conta”. Mas que histórias são enfatizadas nesse contexto de privação da liberdade, visto que as histórias desses sujeitos acabam sendo tecidas por outros? Dado o contexto de julgamento, há um esvaziamento da sua singularidade, buscando reduzir aquele sujeito a uma categoria – por exemplo, a de marginal –, como é possível ser encontrado em abundância nas redes sociais. Por isso é importante estimular outra relação com as histórias.

Já o projeto *A arte como processo de recriação em presídios*, encabeçado por Maria Rita Freire Costa, ocorrido entre 1978 e 1983, era composto por uma equipe interdisciplinar. O projeto modificou-se ao longo dos anos, buscando atender mais ao desenvolvimento teatral do que às finalidades da instituição carcerária. Houve, então, uma ênfase na qualidade artística, extrapolando, como aponta Concilio (2006, p.49), o nível de sua utilização como processo reeducativo. Pertinente observar essa compreensão na prática de que as questões estéticas possuem por si aprendizados pertinentes aos sujeitos envolvidos no processo criativo.

Outro trabalho interessante de ser mencionado foi o desenvolvido por Roberto Lage, em parceria com Ruth Escobar, na década de 1980. Roberto Lage, que já possuía experiência em prática de teatro no sistema prisional, conseguiu viabilizar o projeto pelo nome consagrado de Ruth Escobar. O trabalho era desenvolvido através de analogias, de aproximações às referências dos próprios presos, ou seja, o ponto de partida era o universo do próprio integrante. Essa forma de criar laços afetivos com os participantes e de valorizar seu contexto específico é um traço que me interessa, pois acentua a importância do trabalho com as histórias pessoais, através de um percurso sensível, onde se efetiva a compreensão do saber



do outro. Há, assim, a materialização da *ecologia de saberes*, proposta por Boaventura de Souza Santos (2007, p. 4), “na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos [...] A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento”.

Ainda, tal postura de aproximação democratiza o acesso ao teatro estimulando o contato dos participantes com linguagem cênica, visto que a maior parte da população não possui acesso a formas de vivência no campo da arte educação.

Não poderia deixar de mencionar o trabalho desenvolvido por Boal em diversas penitenciárias e também com jovens em conflito com a lei. Sobre o trabalho desenvolvido, dialoguei com a análise do próprio autor, na qual são apontadas questões quanto ao fazer teatral em tais contextos. Para Boal (2003, p.145), “nossa função é ajudá-los a compreender as ações que, no passado, praticaram, para que possam, no presente, inventar outro futuro e não aquele que antes desejavam ou que parecia inevitável”. Novamente, temos a questão do olhar para o passado na busca de recriação deste, aspirando à construção de outras possibilidades existenciais. Esta referência, especificamente em relação aos jovens, se fará presente em outros momentos deste trabalho.

## 2.2.. MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Ao trazer no capítulo precedente pesquisas análogas, pautando-as na característica da privação da liberdade enquanto ponto comum com o contexto deste trabalho, considero importante esclarecer alguns aspectos em relação às medidas socioeducativas.

Previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>12</sup>, no artigo 112, as medidas socioeducativas possuem diversas características. Dentre elas, há a medida socioeducativa de internação, que é o caso das jovens com quem tive contato e com as quais trabalhei; em específico, ainda, as jovens em medida de internação sem possibilidade de atividade externa (ISPAE)<sup>13</sup>.

Conforme o Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul – PEMSEIS (2014, p. 19),

---

<sup>12</sup> Lei nº 8.069/90.

<sup>13</sup> No CASEF as duas formas mais comuns de internação são: Internação com possibilidade de atividade externa (ICPAE) e Internação sem possibilidade de atividade externa (ISPAE).

(...) trata-se de medida privativa de liberdade, porém assegura todos os demais direitos do adolescente/jovem adulto que não colidam com a natureza da medida, assegurados nos artigos 111 e 124 do Estatuto da Criança e do Adolescente e artigo 35 do SINASE. É a resposta do Estado ao cometimento de atos infracionais com grave ameaça ou violência à pessoa, reiteração de infrações graves e também nos casos de descumprimento reiterado e injustificado de medidas anteriormente impostas.

Ao apontar para o asseguramento dos direitos, ancorado no ECA, compreende-se que a medida é uma resposta jurídica a um ato infracional, mas assentada em pressupostos pedagógicos, visto que

(...) a medida de internação retira o adolescente/jovem adulto autor de ato infracional do convívio com a sociedade. Em contrapartida, a internação, também possui o condão pedagógico, visando à reinserção do socioeducando autor de ato infracional ao meio familiar e comunitário, bem como o seu aprimoramento profissional e intelectual (FUNDAÇÃO, 2014, p. 20).

Hoje, então, as medidas socioeducativas possuem conteúdo pedagógico garantido pela lei. Apesar dessas modificações no cumprimento de pena, que não se centra mais em vigiar e punir, sabemos que socialmente não temos avançado em relação à discussão, sendo inúmeros os preconceitos e, ainda, movimentos que apontam para a redução da maioria penal, colocando em risco as conquistas e avanços na área.

Somado a isso, há também a questão de gênero neste caso. A antropóloga Marcela Lagarde (2005, p.40) analisa os diversos cativeros que são impostos às mulheres, revelando que as presidiárias, nesse caso as jovens em conflito com a lei, sofrem um duplo estigma: sendo cativas simbolicamente, como as demais, e também fisicamente. Já a socióloga Fachinetti (2008, p. 202), aponta que, especificamente em relação ao CASEF, as meninas são punidas duas vezes: por ter infringido a lei, e ali cumprir medida socioeducativa, e uma de ordem moral por serem ensinadas a se comportarem como “mulher”, através de atividades como a lavagem de roupa – visto que elas recebem as roupas de outra unidade e fazem a limpeza ali.

Ao esclarecer um pouco sobre as especificidades das medidas socioeducativas, ainda considero importante ressaltar que este tipo de trabalho se fundamenta no aspecto educativo, logo, o teatro também deveria ser amplamente ofertado como é o caso de outras disciplinas já legitimadas ofertadas dentro da escola da instituição, pois, a educação estética, possui inúmeros benefícios. Desta feita, aos profissionais da área, seria pertinente um trabalho de

conscientização quanto à importância da implementação do teatro nesses contextos, revelando a compreensão deste como base para a formação do indivíduo.

### 2.3. CASEF

O CASEF é um lugar pra gente morar  
um lugar pra gente viver  
um lugar pra gente aprender

Trecho do *rap* cantado pelas meninas em um dos encontros.

O trabalho prático data do segundo semestre de 2017, tendo como inspiração a minha pesquisa anterior em relação à história oral e à criação dramática, que expus no primeiro capítulo. Já buscava uma aproximação à temática desde a primeira disciplina da licenciatura, na qual fiz uma aproximação ao tema a partir de Foucault, em específico com a leitura do livro *Vigiar e Punir* (1975), no qual o filósofo discorre sobre a criação do aparato prisional, fazendo com que se compreendam as relações de poder implícitas neste através de sua própria estrutura física, bem como seu funcionamento.

No Departamento de Arte Dramática da UFRGS foi desenvolvido um Trabalho de Conclusão de Curso acerca de uma atuação, também no CASEF, intitulada *O teatro como protagonista na ressocialização de jovens em conflito com a lei*, de Isabel Cristina da Silveira, de 2011. Desta feita, o presente trabalho é o segundo sobre o teatro em tal contexto no curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS. Acredito que esse trabalho seja marcado pelo singular, e, mais do que percorrer um longo caminho, abre uma porta para, espera-se, um futuro amadurecimento de pesquisas em contextos de medidas socioeducativas, corroborando para que se pense a arte nesses processos e âmbitos de sensibilização pedagógica.

No último ano da pesquisa de iniciação científica da qual fiz parte, começamos a nos focar na criação dramática a partir da história oral, ou seja, partindo de entrevistas para a composição textual. Tive, então, vontade de me aproximar de pessoas em situação de cárcere para compor uma dramaturgia a partir das suas histórias. Desenvolvi, assim, um trabalho sobre a importância da escuta na composição da dramaturgia, inspirada no título da obra de Alessandro Portelli (2016), *História oral como arte da escuta*.

Comecei a indagar a pertinência do teatro documentário e da história oral como disparadores pedagógicos. Desta forma, compreendi que não queria apenas buscar abrir esses

espaços de escuta para que essas vozes ecoem para além dos contextos que estão alocadas, mas que essas próprias vozes se potencializem em seus corpos, sendo os sujeitos do discurso e da ação cênica. Com isso, entendi o forte alcance da Pedagogia do Teatro: ser capaz de estimular as autobiografias e ser fonte de autoconhecimento, como cuidado de si e como potência de transformação do outro e do mundo.

Durante o processo de contato com diferentes instituições, a FASE se mostrou mais disponível à oferta de oficina voluntária que eu estava propondo. Entrei em contato via e-mail com a coordenação geral e fui encaminhada para o CASEF, sobretudo por eu ser mulher e o Centro ser de atendimento a meninas.

Antes de iniciar o trabalho, foi demandado que eu fizesse um cadastro no Parceiros Voluntários<sup>14</sup>, para não acarretar em complicações legais no trabalho voluntário que eu estava integrando. Conheci o Centro juntamente com a coordenação. Neste processo foi pedido que eu desenvolvesse, sinteticamente, uma proposta em relação à oficina de teatro, através da qual eu deveria exaltar os pontos positivos da prática para as participantes.

Ao conhecer presencialmente o local, me surpreendi, pois há um imaginário em relação a uma instituição de cumprimento de pena, ou seja, trazia comigo uma série de preconceitos que se desfizeram ao me deparar com a realidade daquele lugar. O prédio era bem cuidado, tinha inúmeros quadros artísticos, feitos pelas próprias meninas, folhagens e afins tornando o lugar, dentro do possível, mais acolhedor.

O *Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino*, conhecido como CASEF, surgiu na década de 60, com o nome de *Lar Santa Marta*. Na dissertação da socióloga Rochelle Fachinetti, intitulada *A “casa de bonecas”: um estudo de caso sobre a unidade de atendimento socioeducativo feminino no RS*, o percurso histórico da casa é esmiuçado, a partir dos registros da própria FASE. É pertinente apontar que é a única unidade para atendimento feminino no Estado. Assim, as meninas podem ser egressas de diversas regiões do Rio Grande do Sul, tendo, por vezes, poucas visitas pela distância de sua cidade de origem.

O CASEF localiza-se na Vila Cruzeiro, do município de Porto Alegre (RS), próximo a outras unidades da FASE. Para embasar a compreensão demográfica, segundo Barbosa (2015, p. 167), na Vila Cruzeiro está alocada 15% da população de Porto Alegre na região, sendo

---

<sup>14</sup> “A Parceiros Voluntários é uma Organização Não Governamental (ONG), sem fins lucrativos e apartidária, criada em Janeiro de 1997 em Porto Alegre, por iniciativa do empresariado do Rio Grande do Sul. O objetivo da ONG é organizar o trabalho voluntário no Rio Grande do Sul” (PARCEIROS, 2017).

metade de jovens e crianças. Apesar da região ser atendida em relação à energia elétrica, água encanada, sistema de esgoto e coleta de lixo, ainda há muitas carências.

No trajeto, saindo da região central da cidade para chegar ao CASEF, a linha de ônibus disponível é a 149 Icaraí. Este ônibus deixa os passageiros na esquina da rua Jaguari a uma quadra pequena de distância do portão de acesso à instituição. O trecho, no entanto, possui asfaltamento irregular, tendo inúmeras vezes vazamento de água, lixo jogado a céu aberto. Durante o período de idas ao CASEF, em um momento houve um temporal que abriu um buraco na esquina onde o ônibus passava, alterando sua rota. Assim, precisava descer mais longe e fazer o trecho a pé. Nesse caminho percebi que o trecho mais precário é o que está mais próximo da instituição.

**Figura 1: fachada do CASEF. Fonte: site da instituição<sup>15</sup>**



O CASEF conta com uma estrutura que tem capacidade para 33 jovens, destinando-se ao atendimento de jovens do sexo feminino que, segundo o próprio site da Fundação (2017), “cumpram medida de Semiliberdade, Internação com Possibilidade de Atividade Externa (ICPAE), Internação sem Possibilidade de Atividade Externa (ISPAE) e Internação Provisória”.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.fase.rs.gov.br/wp2/tags/casef-2/>>

Os encontros com as jovens aconteceram uma vez por semana, contando com apenas uma hora de duração. Utilizo a palavra “apenas” porque, como outros docentes da área devem concordar, uma hora é, geralmente, pouco tempo para o desenvolvimento de um trabalho artístico e pedagógico com consistência. Enfatizo tal característica porque, em minha condição de professora de teatro em formação, um trabalho de sensibilização artística demanda um tempo muito maior do que me fora dado.

Os encontros ocorreram entre 21h e 22h, sempre nas terças-feiras, período no qual as jovens já haviam passado por um dia inteiro de atividades. Tanto o horário como o dia da semana me foi designado em conversa com a coordenação, não sendo uma preferência ou escolha minha.

Como a instituição é de cumprimento de medida socioeducativa, as meninas não permanecem por longo período na casa, visto que uma das características desta é a brevidade, sendo muito intensa a rotatividade das participantes. Por sua vez, isso me trouxe um desafio de como desenvolver um trabalho de caráter continuado, porque, em todos os dias de oficina, me deparava com rostos novos e sentia a ausência de outros.

O teatro constitui-se como trabalho de grupo, sendo vital a construção de um laço coletivo. Como criar esse laço e esse senso de coletivo se nunca éramos o mesmo grupo? Foi uma questão que acompanhou a minha prática nas primeiras semanas dentro do local. Comecei, então, a pensar o teatro naquele espaço e qual era o meu papel: meu trabalho era estar presente e dar a oficina, criando um trabalho direcionado para o espaço, ou seja, algo que se instaure ali, tornando-se uma prática constante. Desta forma, o espaço é mais afetado pelo trabalho do que direcionado especificamente para algumas pessoas. Essa virada de chave na compreensão da minha atuação me fez entender que há outras visões de teatro.

Compreendi, então, a partir da prática, a noção de ambiente, conforme Greco (2016, p. 23), a partir de Schechner, “[...] para além do conceito de espaço [...] O ambiente que não é visto só como o lugar, mas revelado pela presença das pessoas envolvidas em torno do espetáculo ou performance”.

Uma das dificuldades que surgiu já nesse primeiro período, mas acompanhou o trabalho depois, foi que nem em todas as semanas era possível dar aula para as meninas. Em algumas terças-feiras, a oficina colidia com o evento mensal do CASEF, de cunho cultural, no qual trazem alguma banda para tocar para as jovens, por exemplo. Em outras, sem aviso prévio, me dirigia até a instituição e lá recebia a notícia que não poderia acontecer o encontro por causa do número reduzido de funcionários. Aponto para esse dado porque acredito que

tais ocorridos tenham influenciado nos encontros, porém, não há uma crítica implícita, pois compreendo a importância dos eventos, bem como respeito o contexto e suas complexidades.

Na primeira fase da oficina, a pedido da coordenação da instituição, trabalhei com dois grupos distintos a cada semana, G1 e G2, visando contemplar um número maior de jovens. Esses grupos, G1 e G2 dizem respeito às duas alas onde as meninas estão alocadas, somando mais complexidade ao processo, visto que além da rotatividade, veria o grupo apenas a cada duas semanas, sendo mais trabalhoso retomar o que fora desenvolvido no encontro anterior.

Como os grupos dizem respeito a uma divisão estrutural, não houve, a partir de minhas observações, características específicas para apontar quanto a cada um, também porque houve muitas mudanças no quadro de meninas.

Quanto à complexidade, anteriormente exposta, ocorreu uma modificação na organização, e, em diálogo com a coordenação pedagógica, foi transformada a logística da oficina. Assim, relatarei e analisarei de modo sucinto essa primeira fase.

Nos meus primeiros encontros com as meninas, propus jogos de aproximação, visando conhecê-las, e elas a mim, para instaurarmos um ambiente de trabalho confortável. Saliento a dinâmica desse trabalho inicial, para o qual pedia que cada uma dissesse seu nome seguido de algum movimento a partir de alguma qualidade – por exemplo, “Carol alegre” (o que correspondia a um movimento inspirado nessa qualidade), e, logo em seguida, todas repetiam. Apesar de simples, essa proposta teve um impacto interessante, pois percebi a leveza das meninas ao poder se expor em relação a alguma qualidade, algo que talvez não seja tão enfatizado no dia-a-dia da instituição. Nas semanas seguintes, várias das meninas me viam e faziam os gestos que haviam criado sorrindo.

Também, nesse primeiro momento, propus momentos de sensibilização, buscando que elas se percebessem de outra maneira e também o próprio espaço, corroborando para a construção daquele ambiente, fomentando a apropriação e a ressignificação dele. Pedi que elas se organizassem em duplas e que uma das componentes da dupla fechasse os olhos e a outra se posicionasse ao seu lado, apenas tocando ombro no ombro, e, assim, conduzisse a colega pelo espaço. A atividade pareceu despertar em várias meninas outro modo de olhar aquele espaço e talvez redescobri-lo. Acredito que essa ação iniciou a busca de encontrar meios para que o teatro fosse capaz de habitar aquele lugar.

As propostas eram planejadas para serem realizadas de forma semelhante em cada grupo, G1 e G2, todavia, em decorrência das características de cada grupo, havia muitas diferenças na prática. Percebia na prática que, apesar de buscar trabalhar os mesmos

conceitos, por vezes, precisava descobrir caminhos outros para trabalhar estes, uma vez que estava me relacionando com grupos diferentes. Isso me trouxe a compreensão de que eu estava lidando com experiências de vida e saberes distintos. Esse caráter improvisacional da docência, esse desprendimento do plano de trabalho, foi um aprendizado que tive ao desenvolver essa pesquisa e transformá-la em conhecimento incorporado pelo fazer pedagógico.

Através da prática, compreendi que o planejamento não é a finalidade, e sim o meio para alcançar algo maior, que é uma experiência significativa de aprendizado. Em relação a diversos questionamentos do fazer teatral, tanto dentro da escola quanto em outros espaços de ensino não-formal, a questão do planejamento parece ser uma das que mais demandam energia por parte dos docentes. Em diálogo com ela, Icle (2011, p. 72-73) aponta que

(...) por mais institucionalizado e representante da vida burguesa que possa ser, guardaria (essa é nossa esperança como educadores) um laivo de potência dionisíaca: tendência que levaria a uma desestabilização do dado, do idêntico, da regra; haveria na atividade teatral, portanto, algo de transgressor, uma alternativa à disciplina.

Levando em consideração esse ímpeto dionisíaco que nos é caro, cabe ao docente buscar formas de possibilitar experiências significativas e embasadas ao discente, sem tirar o oxigênio de uma prática que se dá no presente, ou seja, naquilo que é vivo.

Ainda em relação ao planejamento e suas implicações, a prática me mostrou o quanto a sala de aula pode ser uma experiência, e acredito que deva ser, artística para todos que a comungam, ou seja, a figura docente também está dentro do processo de criação. Assim, a ideia de *professor artista* toma corpo.

O G1, ao menos no período em que trabalhei com elas e, obviamente, nas aulas de teatro, era mais calmo, na fase inicial do trabalho. Lembro-me de quando terminamos um dos encontros. Fizemos todas uma roda, estando de mãos dadas, e uma das meninas pediu que todas torcessem para ela e mais algumas colegas que teriam audiência naquela semana. O grupo nas semanas posteriores se transformou e não apresentava regularidade. Contudo, após algumas modificações nas meninas, percebi uma maior resistência nesse grupo, portando-se de maneira bem rebelde nos encontros e parecendo, através das atitudes, não querer participar. Assim, em conversa a coordenação, fomos revendo a dinâmica dos encontros, visando otimizá-los.

Essa primeira fase foi marcada por diversas tentativas de aproximação e criação de vínculos. Fazia-se necessária a construção de uma relação de parceria, na qual elas



precisavam compreender a minha figura para além de autoridade, uma vez que todos os outros profissionais envolvidos ali desempenhavam uma relação de poder em relação às meninas e ao espaço. Busquei, então, me tornar uma mediadora encontrando possibilidades dentro das limitações, com o objetivo de construir um trabalho assentando no compartilhamento das memórias e na escuta.

### 3. CAPÍTULO III

#### 3.1. OS TROPEÇOS DE UMA ESTRANGEIRA MÍOPE

Segundo Kershaw (apud NOGUEIRA, 2008, p.31), “‘comunidade de local’ é criada por uma rede de relacionamentos formados por interações face a face, numa área delimitada geograficamente”. Pode-se, desta feita, caracterizar o CASEF como essa área e as relações dentro dele enquanto uma comunidade local. Contudo, esta delimitação é imposta a elas, sendo perpassada por essa característica e seus desdobramentos. Ao compreender tal dinâmica e questionar minha passagem no lugar, entendo que era estrangeira naquele lugar.

Estrangeira naquele lugar, eu queria trabalhar com o passado das meninas para a criação artístico-pedagógica. Inspirada na história oral e no encontro através de uma estrutura de entrevista, planejava partir de questionamentos amplos, visando que as meninas não se sentissem invadidas com minhas proposições acerca de seu passado. Esperava, assim, que elas compartilhassem oralmente tais memórias e, a partir, delas iríamos para a cena.

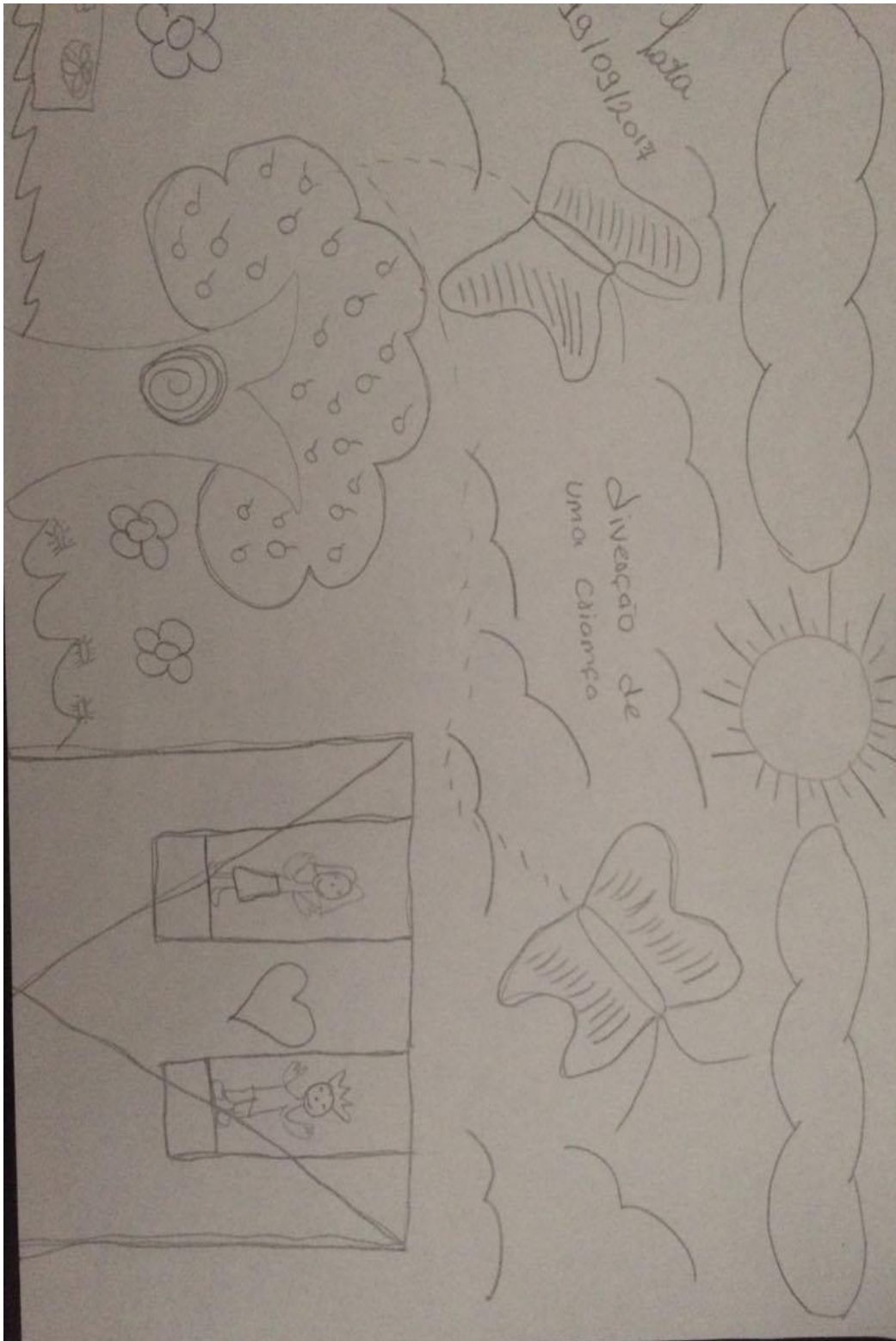
Outra entrada no campo da memória aconteceria através do fomento à escrita por parte das próprias adolescentes. Assim, nos encontros, levava comigo sempre papéis e lápis, que eram conferidos antes de entrar no prédio, por questão de segurança. Trazia esses materiais visando o trabalho com a escrita de histórias, cartas e afins.

Em um dos encontros em que propus uma dessas práticas, estavam presentes quatro jovens. Iniciei com uma folha em branco, perguntando às meninas do que poderia surgir uma peça de teatro. Conforme elas falavam, eu ia escrevendo na folha. Quando perguntadas sobre a possibilidade de suas próprias histórias servirem para a criação de uma peça teatral, elas responderam afirmativamente. Assim, propus que escrevessem uma história da sua vida, algo que tivesse acontecido com elas ou que elas tivessem presenciado.

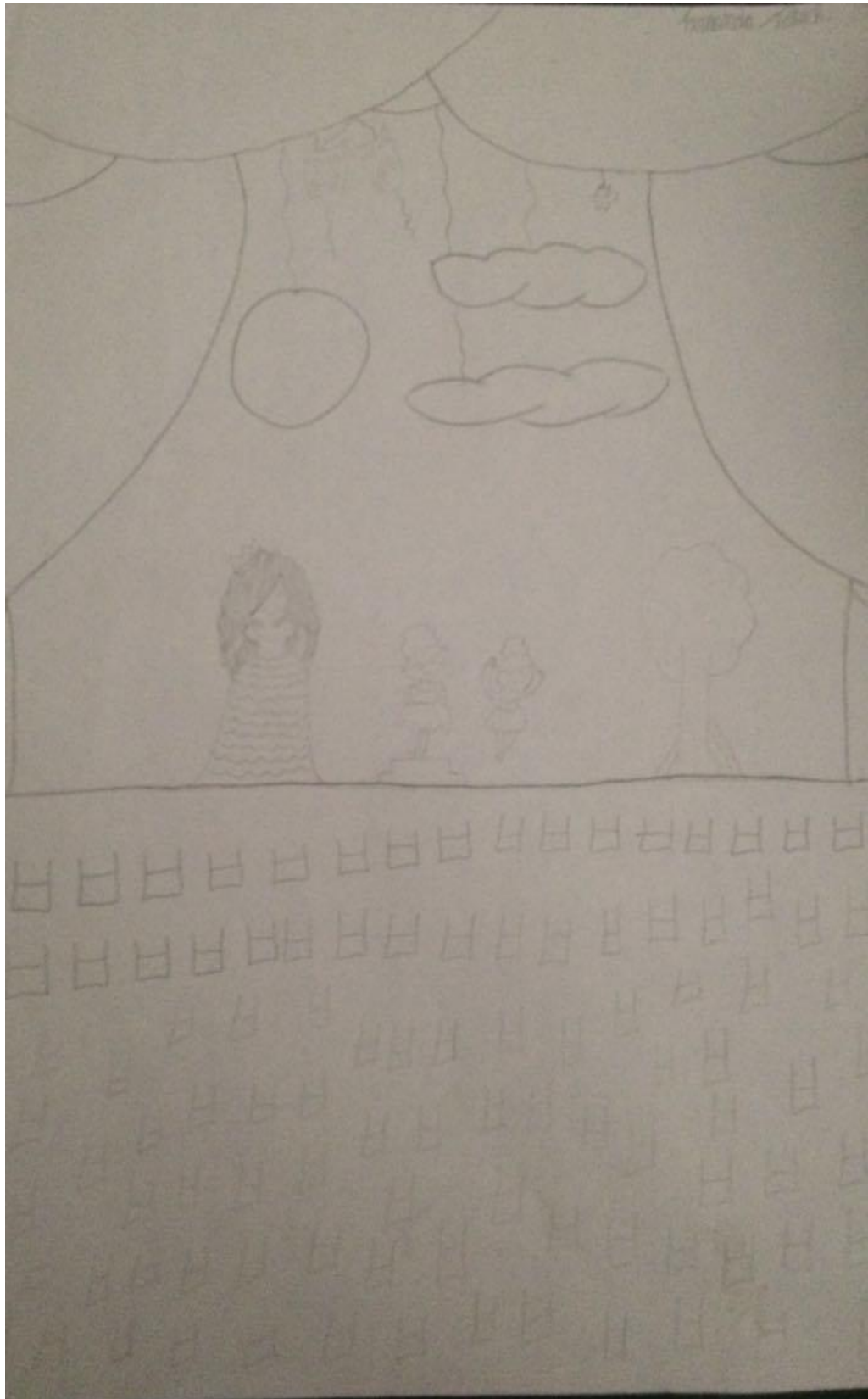
Percebi que elas mal conseguiam compor uma frase simples. Senti-me mal por expô-las dessa maneira, apesar de não ter percebido um constrangimento. Pareceu-me um paradoxo apontar o compartilhamento de histórias como um possível caminho para a emancipação e apropriação de sua própria trajetória e impor a escrita para pessoas que, por diversos motivos, não tiveram acesso à educação formal.

Ao perceber a situação, pedi que elas fizessem um desenho sobre alguma história da vida delas e depois explicassem para o grupo. Esse episódio levou-me a compreender que existem outras formas de acessar as histórias, aproximando-me de outras formas de registro, que outrora não seria cogitado, corroborando para uma expansão da compreensão do ato de contar, registrar e experienciar.

Figura 2: desenho feito por uma das alunas no encontro relatado. Fonte: acervo pessoal.



**Figura 3: desenho feito por outra aluna no encontro relatado. Fonte: acervo pessoal.**



Dos desenhos criados, os que me chamaram mais atenção foram: o de uma menina que desenhou sua irmã no balanço (Figura 2), e o de outra, que desenhou um palco sobre o qual ela estava presente e a plateia vazia, pois era um ensaio (Figura 3). O que me despertou o olhar em ambos os desenhos foi que ali havia uma projeção de futuro. Quando perguntadas sobre seu passado, ali, naquele espaço de criação, naquela uma hora destinada ao teatro, elas sonhavam com seu futuro.

Nos encontros com o grupo maior, eu buscava propor atividades práticas, culminando o encontro em improvisos. Durante a criação de um dos improvisos, quando pedi que elas criassem algo a partir do que gostariam de discutir naquele momento, a turma estava organizada em dois grandes grupos (de quatro a cinco meninas). Um grupo estava notadamente inerte, com suas integrantes escoradas em uma grande mesa. Dirigi-me ao grupo para tentar compreender o que estava acontecendo e planejar como poderia intervir. Elas estavam divergindo em relação ao que criar; algumas nem ideias traziam ao coletivo, e ainda negavam as outras que levantavam propostas de participação. Diante daquela situação, uma das meninas disse que não queria mais participar e que subiria para o quarto – essa menina em várias aulas, quando não eram suas as ideias acatadas pela maioria, cruzava os braços e, em questão de segundos, pedia para ir ao seu dormitório.

Comportamentos de tal natureza revelam o quanto é necessário o estímulo de atividades de interação, relação e convivência de grupo. Creio que a criação coletiva ou colaborativa, caracterizada por atividades que o fazer teatral proporciona, é válida para qualquer contexto social, principalmente para as jovens que ainda estão constituindo-se.

Ao atentar para as divergências do grupo, podemos dialogar com Nogueira (2013, p. 195) quanto à complexidade presente em uma comunidade, sendo um local onde a cidadania pode ser fomentada, uma vez que “a comunidade não é (...) o lugar da homogeneidade, mas o espaço para a construção ou articulação de pessoas que dialogam sobre suas diferenças, na busca de estruturação de uma presença que ajude a deixar suas vidas melhores”.

Nas rodas de finalização da aula, eu buscava evidenciar questões que pululavam no seu decorrer: a dificuldade de dizer “sim” para a proposta do outro, a importância do diálogo para resolvermos divergências, a importância de compreender o caráter coletivo do teatro com suas dificuldades e delícias. Foi a forma que encontrei de reverberar o que acontecia em nossos encontros, trazendo reflexões, fomentando que cada uma pensasse consigo quanto ao que era abordado.

Nos improvisos, insistia que elas criassem a partir das suas vivências, que pensassem nas suas inquietações e as levassem para o palco. Um dos improvisos criados era, praticamente, a réplica de uma novela da *Rede Globo* em que elas situavam a cena, fazendo comentários depois sobre a trama. Em um primeiro momento, achei que elas não estavam levando a sério a proposição, que estavam brincando. Sim, elas estavam de fato brincando, e este é um princípio caro ao teatro: partir da brincadeira para pensar o mundo. Naquele momento percebi o quanto meus preconceitos em relação aos conteúdos televisivos impediam uma maior abertura da minha parte ao que aquelas jovens traziam. Elas estavam, justamente, partindo dos seus referenciais para poder se expressar.

Independentemente dos meus preconceitos, aquela situação levou-me a atentar para o fato que elas não possuem muito contato com o mundo externo, sendo a televisão e as pessoas que acessam o local as referências delas. Cabe mencionar que o meio televisivo em si não configura um problema, torna-se apenas quando ele constitui referência hegemônica ofertada, como é o caso da maior parte da população brasileira que dialoga apenas com esse meio. Essa questão traz à tona a discussão acerca da democratização de acesso aos bens culturais.

Como querer que as jovens lancem mão da linguagem teatral, se a maioria delas nunca foi ao teatro? Diga-se de passagem, esse panorama é o mesmo no ensino formal, nas escolas públicas e municipais, de onde também sou egressa e fora órfã de oportunidades em relação ao acesso ao teatro.

Outro questionamento vem à tona, com esse dado: como trabalhar o teatro sem a fruição estética? Considere-se a importância da abordagem triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, que compreende “o fazer, o saber pensar sobre aquilo que é produzido e a contextualização daquilo que é trabalhado” (OMAR; BARBOSA; SHULZE, 2017, p. 302). Ao levar em consideração esses três pontos para o trabalho com as jovens que cumprem medida socioeducativa sem possibilidade de atividade externa, um dos pontos, o da fruição, não é trabalhado. Então, um referencial aproximado, que pode traçar uma ponte de contato e diálogo acaba sendo a televisão. Na instituição as meninas que cumprem medida de internação com possibilidade de atividade externa são levadas para assistir peças, mas não participam da oficina, pois já possuem outras oportunidades que as meninas internas sem possibilidade de atividade externa não têm.

Em um dos encontros, que julguei mais complicado, estavam presentes quatro meninas. Iniciei a aula propondo uma roda de abertura, composta por dar as mãos, olhar nos olhos umas das outras, seguida de uma breve apresentação – algo que tive que incorporar

quase a todos os encontros pela rotatividade das participantes. Julgava importante chamá-las pelo nome e, ainda, fomentar uma postura firme, presente ao dizer seu próprio nome.

Quando iniciei um breve aquecimento a partir do jogo de *pega-pega*, uma das meninas disse que estava cansada e as demais concordaram e foram se escorando nas paredes próximas. Como as aulas ocorreram no período da noite, configurando a última atividade em grupo do dia, o cansaço natural de um dia de tarefas e atividades era um fator constante.

Em questão de segundos, repensei minha proposta e as convidei a sentar à mesa para escrevermos histórias conjuntamente, pensando em usar essas histórias nos encontros seguintes. Novamente, recebo a negativa. Elas definitivamente não queriam dialogar com as minhas propostas e eu não queria impor a elas, por acreditar que o trabalho a ser desenvolvido deveria ser de interesse delas e não configurar mais uma atividade de caráter obrigatório. Uma delas, depois da minha insistência em dialogar sobre o que gostariam de fazer, dá a ideia de fazermos um “joguinho”. Muitas coisas atravessaram meu pensamento no momento, refletindo sobre meu papel ali, mas me foquei em ouvir a proposta daquela menina e dizer “sim” para ela, tentando conectar com a oficina. Assim, jogamos *stop*<sup>16</sup>.

Nesse dia, acabei o encontro mais cedo e saí com uma sensação estranha: contente por ter escutado a demanda das jovens, mas, ao mesmo tempo, frustrada por não conseguir transmutar seu desinteresse. No entanto, ao conversar com o coordenador pedagógico, decidimos trabalhar apenas com um grupo, que é maior e se mostra interessado. Percebi que o teatro de forma alguma pode ser imposto, assim como nenhuma outra arte, justamente porque são formas de expressão que buscam trabalhar com a criatividade e instaurar a liberdade de expressão dos envolvidos. Seria uma incoerência impor algo, se estou procurando justamente o contrário, ouvi-las, compreendê-las. Além disso, há outro aprendizado quanto ao planejamento, visto que sempre pode sair do previsto e como o teatro se trata de uma experiência, o que se gera a partir do encontro é justamente o ponto central. Assim, devo buscar me relacionar efetivamente com as jovens, uma vez que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p.12).

No outro grupo, após elas trazerem as referências televisivas, pensei que deveria tentar novas abordagens. Desta forma, imaginei que podia estimular a criação a partir de

---

<sup>16</sup> Brincadeira na qual cada participante tem um papel no qual estão escritas categorias que serão preenchidas quando sorteada a letra da rodada. Por exemplo, se é sorteada a letra A, a pessoa só pode escrever palavras que comecem com a letra.



sonoridades e palavras musicadas, inspirando-me nos exercícios de paisagem sonora<sup>17</sup>. As meninas estavam intrigadas com a proposição. Em roda, pedi que criássemos uma batida base e fôssemos aos poucos incorporando modificações, “temperos”, a essa batida, pensando em sons que já ouvimos e recriando estes. Rapidamente, elas começaram a brincar com *Hip Hop* e *rap* fazendo *beat box*<sup>18</sup>. Elas começaram a “mandar” rimas, todas vibravam. Perguntei se elas já tinham músicas, e elas responderam compartilhando comigo várias. As letras tratavam do CASEF como lugar que as acolhera, as unia – como o trecho que abre este subcapítulo. Com as músicas, elas refletiam sobre seu presente. Fizemos uma breve combinação de disposição cênica, inspiradas nas batalhas de *rap*, nas quais há um encontro no centro da roda daqueles que irão batalhar através de suas rimas, pensando o encontro das participantes como um encontro amigável, não de confronto, onde elas se colocam para dançar juntas ao centro do palco.

Com essa atividade específica consegui despertar o prazer próprio do ato de “jogar”, acessando a “língua” daquelas jovens ao compreender e exaltar suas referências. Desta forma, com a exploração rítmica, por meio da sonoridade, consegui fazê-las compreender de maneira prática que o jogo e a brincadeira estão para além do âmbito teatral, configurando-se também em todas as atividades presentes em nosso cotidiano. Alinhando-se, assim, a compreensão exposta por Huizinga (1993, p. 7) de que

(...) as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como, por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar.

Após uma avaliação da primeira fase dos encontros, durante a escrita do próprio processo, percebi que no episódio dos desenhos (quando elas compartilharam projeções futuras) as jovens já me sinalizavam outro caminho, ou melhor, um caminho mais complexo e criativo do que aquele que eu estava propondo primeiramente. A este momento foram somadas as músicas sobre o CASEF que elas compartilharam, como forma de expressar e refletir sobre seu momento presente.

---

<sup>17</sup> Durante minha trajetória de formação no DAD, em diversos momentos tive em aula exercícios de composição de paisagem sonora. Não sei, contudo, quais eram as referências das docentes. Basicamente havia duas possibilidades: uma centrada na escuta acurada, no momento presente e após recriação do que fora escutado. A outra se dava com a proposta de, a partir da memória de sons, criar um ambiente sonoro. Refiro-me, sobretudo, a segunda possibilidade.

<sup>18</sup> Percussão vocal que simula sons de bateria e afins, utilizando no *Hip Hop* e *rap*.

Pensar o passado é pertinente para refletirmos sobre o presente, mas se restringir apenas ao evocar dessas memórias talvez não seja tão frutífero em um espaço de restrição da liberdade, sobretudo, pela delicadeza do passado que muitas vezes não se quer trazer à tona. Abre-se a possibilidade de centrar-se na tríade passado, presente e futuro. Pensar passado, presente e futuro, ou seja, historicizar para poder sonhar, abrir frestas para compor outras narrativas e caminhos para sua vida.

Foram vários os tropeços dessa outrora dita estrangeira. Como quem vê de fora uma realidade, há dificuldade na visão. Talvez o inebriado desta tenha feito construir uma aura em torno do contexto, fantasiando-o. Ao olhar as meninas, ao escutá-las, meus preconceitos eram trazidos à tona e tomava consciência dos diversos discursos de “coisificação” do outro que ainda me habitavam. A compreensão de que todas éramos/somos estrangeiras naquele lugar revelou que ali, ao compartilhar histórias, sonhos e o próprio tempo presente, estávamos buscando dar significação àquele lugar, ao percurso, ao trajeto, à experiência individual e coletiva.

### 3.2. TEMPO QUE GESTA SONHO

Ao refletir sobre o processo, como acima exposto, comecei indagar a noção de futuro como disparador para a criação cênica. Comecei a pesquisar definições sobre esta, na busca de compreender melhor suas implicações.

Futuro, segundo o Dicionário Aurélio, significa “1. Tempo que há de vir; porvir. 2. Sorte futura; destino. 3. Vindouro”. A palavra denota uma possibilidade de outras articulações existenciais, pois abre uma fenda ao novo, sendo estimuladora da imaginação na composição da suposição desse outro tempo. Desta forma, o sujeito ao projetar esse outro momento é convidado a sonhar, podendo ampliar as perspectivas dadas em seu momento presente.

Em um encontro posterior, a partir de uma dinâmica de criação de fotografias coletivas, inspirada no *Teatro Imagem*, de Boal, pedi que elas criassem imagens sobre a temática de materialização dos sonhos, ou seja, de futuro em sua essência.

A sala estava cheia de balões, remanescentes de algum evento, então, algumas meninas brincaram com eles, ampliando parte do corpo e brincando com a ideia de próteses<sup>19</sup>.

A maior parte das imagens criadas, no entanto, tinha ligação com família, através da composição de diversas imagens com diferentes concepções de família. Perguntei se elas viam algo em comum, no que apontaram a questão da família. A partir de uma das imagens, então, foi criada uma cena de véspera de Natal, onde várias estavam grávidas<sup>20</sup> – elementos que já estavam presentes nas imagens. Ao pedir um nome para essa cena, elas deram: “Família unida”.

Interessante apontar que, por mais que esse suposto tempo possa acolher todos os desejos, as jovens não buscaram, através da proposta, dar corpo a sonhos nos quais ficcionalização fosse mais latente. Isso pode ter acontecido pelo fato de o sonho estar fadado a uma cota em relação à classe social do sujeito, ou seja, não é que o mesmo não possa sonhar, mas, talvez, tenha passado uma vida sendo coagido a não fazer por saber que para a sua classe há um limite para sonhar ou, ainda, talvez o sonho esboçado por elas seja, de fato, aquilo que elas mais almejam e, dada a complexidade da situação, tenha lançado mão da ficionalização para a composição deste. Minha análise revela, sobretudo, a minha visão, ou seja, quando penso quanto ao sonhar, acabo revelando minha perspectiva de mundo, alicerçada na realidade em que me desenvolvi, onde alguns direitos fundamentais, que foram negados a essas meninas, me foram possíveis. Tal observação contribui para compreender a importância de, continuamente, buscar me aproximar das alunas efetivamente e entender, dentro do possível, seu mundo para poder dialogar de fato com ele.

Após as aulas, esperava para ir embora próxima ao portão de entrada, onde havia sempre a presença de guardas. Nesse mesmo dia, um dos guardas me perguntou “O que tu vem fazer aí com elas? Essas aí já estão perdidas”. Respondi, sinteticamente, que acreditava no poder da educação. “Educação vem de casa!”, respondeu enfaticamente o guarda. Um rápido e intenso filme das imagens e da cena criada passou na minha mente e fiquei a me perguntar: que casa era essa, se elas tanto ansiavam por uma?

Como aponta Boal (2003, p.185), “não se trata apenas de conhecer a realidade, mas de transformá-la em outra melhor”. Inspirando-me nas palavras dele, quanto ao *Teatro do*

---

<sup>19</sup> Apesar de ser uma brincadeira, acredito que isso revele para a busca de um padrão estético que é imputado às mulheres, não sendo diferente em relação às adolescentes.

<sup>20</sup> Assim como a questão das próteses de silicone alude a um padrão imposto às mulheres, a ideia da maternidade como experiência “obrigatória” também o é. Aponto para isso, pois acredito que uma futura pesquisa ancorada em pressupostos feministas seja profícua numa discussão desses valores com as adolescentes.

*Oprimido*, fica meu desejo de que a oficina não termine quando acaba, “pelo contrário, deve projetar-se no futuro e produzir consequências individuais e sociais, por menores que sejam, reais” (BOAL, 2003, p.186). Desta feita, ao buscarmos sonhar cenicamente com esse futuro, isso se torna um modo de instigar as meninas quanto à materialização dos seus sonhos, bem como de uma análise de suas motivações que, em alguns momentos, extrapolam o âmbito individual, sendo um desejo coletivo que traz consigo um panorama social a ser problematizado – como fora o caso da questão familiar, que se mostrou semelhante nas trajetórias de vida delas.

### 3.3. TEMPO DE APROPRIAÇÃO

Em um primeiro momento, achava que a relação com o passado era negada por parte das jovens visto que buscava fomentar a criação a partir de suas memórias, mas elas pareciam reticentes à proposta. Contudo, em um dos últimos encontros compreendi que o que nos faltava era tempo para construirmos um espaço de escuta de minha parte em relação às demandas das meninas e de confiança por parte delas para comigo.

Em relação à confiança, Boal (2003, p. 178) aponta, quanto ao trabalho desenvolvido com adolescentes, que “temos que fazê-los confiar não apenas em si mesmos, mas também em nós. A confiança mútua será a base do diálogo!”. Toda a primeira fase de trabalho, desta forma, faz-se vital, pois criou condições para a construção dessa confiança mútua.

Começamos o encontro de mãos dadas, cantando uma cantiga popular que já havia ensinado a elas. Elas disseram que iam cantar uma música para mim, enquanto que, na verdade, foram várias. De todas, uma me marcou mais profundamente: um *rap* que contava a trajetória de uma pessoa que havia sido presa e, ao ser solta, queria voltar bem para a família e pensou que seria seu último roubo, foi ao banco para assaltar, o gerente reagiu e ele disparou. Ao chegar a casa, com peso na consciência, a mulher estava chorando, pois seu filho, que havia estudado e buscado outra forma de vida, havia morrido num assalto ao banco. Ele era o gerente. “É, sorinha<sup>21</sup>”, disse uma das meninas com o dedo indicador para o céu. Outra, ainda, “Ai sora!”, passando o dedo pelo seu braço, para mostrar os pelos arrepiados.

---

<sup>21</sup> Forma carinhosa empregada pelas meninas para me chamar de professora.

Ao perceber que havia outro clima naquele encontro, propus que fizéssemos uma situação de entrevista, que poderia ser diversa, por exemplo, entrevista de emprego ou de televisão. Coloquei duas cadeiras no espaço a frente da fileira de cadeiras onde ficaria a plateia. Pedi que viessem para o nosso palco uma entrevistadora e uma entrevistada. Uma das meninas levantou prontamente e perguntou “Sora, posso falar da Lei Maria da Penha?”, respondi afirmativamente.

Elas fizeram uma cena na qual a entrevistada relatava um relacionamento abusivo que, em um momento posterior, havia conseguido denunciar o agressor. Eu não sabia se a história era de alguma situação vivenciada por ela ou não – a linha tênue entre ficção e realidade começou a ficar mais presente a partir deste momento, o que me fez questionar a compreensão sobre o teatro documentário e as múltiplas possibilidades que surgem ao se trabalhar com história oral, compreendendo-a enquanto procedimento específico dentro do próprio teatro documentário.

Quando a cena terminou, a mesma menina que havia representado a entrevistada disse que queria fazer uma cena a partir de uma história “dela mesma”. Assim, ela contou a história da sua mãe, que havia sido violentada pelo marido, seu pai, quando ela tinha três anos. Perguntei se poderíamos dramatizar a cena. Após a menina concordar, construímos a cena que era ora contada ora vivida.

A cena criada, apesar de breve, era muito rica, trazendo recursos estéticos e poéticos bem complexos como o *distanciamento* brechetiano<sup>22</sup>, o caráter épico e a preocupação política ao evidenciar problemáticas a partir do individual, ampliando a compreensão deste como fruto de processos sociais.

No fim, a mãe que estava no chão machucada da violência sofrida dava mão à menina que contava sua história, se erguia e a aluna-atriz que interpretava a mãe falava diretamente para a plateia da importância das mulheres denunciarem e se ajudarem. Essa modificação na memória alude ao processo de apropriação e transformação dela, e, ainda, na compreensão de que a partilha daquela memória pode proporcionar um aprendizado ao outro, ou seja, gera conhecimento a partir da análise do vivido.

Como aponta Giordano (2017, p. 9), “a narração é o instrumento de atualização da concentração do tempo passado na sua leitura por meio do instante do aqui e do agora da narração presente”. Nessa perspectiva, rever o passado possui potência de transformação,

---

<sup>22</sup> “(...) distanciar um acontecimento ou um caráter significa antes de tudo retirar do acontecimento ou do caráter aquilo que parece óbvio, o conhecido, o natural, e lançar sobre eles o espanto e a curiosidade” (BRECHT apud OLIVEIRA, 2017 p. 1).

visto que há uma dupla intervenção nele: a dos olhos do presente, visto que não há como voltar de modo fidedigno ao que passara, mas atualizar a memória com o presente e a da ficcionalização assumida, na qual a memória pode ser transcrita, na busca de outra relação com a mesma e com o despertar da autoria do sujeito nesse processo.

Ainda, nesse processo a memória pode ampliar a narrativa desses sujeitos e acontecimentos, visto que se alarga por estar embebida em outras abordagens sensíveis e que conclamam o caos, expondo o caráter fragmentário que nos constitui enquanto indivíduos e sociedade, como revela Albuquerque Júnior (2007, p.84):

(...) a História precisa escapar deste discurso racional, deve reintroduzir a arte em seu discurso, tornar a sensibilidade, a imaginação e a intuição partes de seus instrumentos de trabalho, deve reinstalar o corpo na escrita, como diz Michel de Certeau.

A inspiração na história oral se faz presente no processo, dado que há o entendimento de que esta não se resume a feitura de entrevista, compreendendo todas as suas fases: entrevista, transformação do oral para o escrito e posterior interpretação. Percebemos que tais fases encontram-se também presentes no processo proposto às meninas: a entrevista, seja através da encenação, bem como a relação dialógica entre docente e discentes no questionamento quanto à partilha de alguma história; a transformação da memória contada oralmente para a linguagem cênica e a interpretação do fato com a intervenção analítica das adolescentes sobre o mesmo.

A ideia de *transcrição*<sup>23</sup> se faz presente, assim, advindo das discussões que giram em torno da tradução, a partir de Haroldo de Campos. A passagem de uma língua para outra seria equivalente à passagem do oral para o escrito, no caso da história oral, e nessa prática seria do narrado/contado ao dramatizado.

Boal (2003, p. 190) aponta que “Shakespeare dizia que o teatro é um espelho que nos mostra nossos vícios e virtudes” e que ele busca, com seus teatros, “um espelho mágico onde possamos, de forma organizada, politizada, transformar a nossa e todas as imagens de opressão que o espelho reflita”. Tal citação orienta essa busca pela construção de espaços nos quais os alunos possam evidenciar tais opressões e ali, no espaço de criação, começar investigar modos de combatê-las.

---

<sup>23</sup> Ver em: CAMPOS, Haroldo de. *Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutória*. Belo Horizonte: Viva a voz (FALE/UFMG), 2011.

Após a criação e polimento da cena, outra menina disse que queria contar uma história da sua vida, mas que não queria encená-la, apenas compartilhar conosco, o que por sua vez evidencia a potência terapêutica da arte, ou seja, o teatro como sentido de cura que muitas vezes foi explorado por linhas como o *psicodrama*<sup>24</sup> criado por Jacob Levy Moreno. Apesar de não ter lançado mão dessa técnica psicoterapêutica no trabalho, aponto para as aproximações com esta por centrar-se nas reminiscências e na busca da transmutação destas.

A jovem contou sobre os conflitos com o pai. A história era bem forte. Percebi que para a menina foi importante compartilhar um pouco de si naquele espaço, pela forma como essa se engajou após esse momento, estando notadamente mais inteira nas propostas. A importância deste ordenamento via narrativa sobre si aponta para o alcance da transformação do indivíduo a partir do tensionamento através palavras, assim como Boal (2003, p. 160) aponta que

(...) as palavras, quando pronunciadas pelo emissor, são significantes com significados ricos das experiências deste emissor, das suas memórias e imaginações; no transitio, estes significantes mudam seus significados, como caminhão que, de uma cidade a outra, troca sua carga: ao chegar ao receptor, as palavras estarão carregadas das experiências deste e não daquele.

Ao término do compartilhamento pessoal da adolescente, uma das meninas disse “sora, vamos jogar um joguinho?”, ao perceber que havia uma intensidade de emoções. Compreendi, assim, que elas entenderam a ideia de jogo e seu efeito, entendendo que é “dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana” (HUIZINGA, 1993, p. 33).

### 3.4. TEMPO ENQUANTO PONTE, POTÊNCIA, PRESENÇA

Ao entrar em contato com as meninas, repensei minha proposta e compreendi a importância da ficcionalização naquele contexto como estratégia para se continuar sonhando. Em vários momentos, elas queriam “só” jogar, transformando o dia e o espaço.

---

<sup>24</sup> Ver em: MORENO, Jacob Levy. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 2002.

Ao repensar a proposta e ouvir o que elas estavam trazendo, comecei então a pensar nos conceitos de passado, presente e futuro como norteadores para o trabalho, como exposto anteriormente. O presente como o único momento que há e que catalisa passado e futuro.

Como aponta Neves (apud. DELGADO, 2003, p. 18),

(...) o conceito de memória é crucial porque na memória se cruzam passado, presente e futuro; temporalidades e espacialidades; monumentalização e documentação; dimensões materiais e simbólicas; identidades e projetos. É crucial porque na memória se entrecruzam a lembrança e o esquecimento; o pessoal e o coletivo; o indivíduo e a sociedade, o público e o privado; o sagrado e o profano. Crucial porque na memória se entrelaçam registro e invenção; fidelidade e mobilidade; dado e construção; história e ficção; revelação e ocultação.

Alinhada a essa compreensão do conceito de memória, ponto central da história oral, um dos meus eixos norteadores de partida, compreendi que ao focar na noção de memória as possibilidades se ampliariam, visto que nela outras noções caras ao fazer docente e artístico coadunam-se.

Levando em consideração a resposta efetiva e afetiva das alunas ao que eu estava propondo, entendi a complexidade de buscar se assentar no diálogo para a criação em sala de aula. Foram diversas “pistas” de outros caminhos que as meninas estavam me trazendo, entretanto, demorei a compreendê-las por estar fixada em um plano precedente à prática. Pensar o tempo presente como conceito norteador para o trabalho é, também, voltar os olhos para si, para a sua qualidade de escuta e presença.

A noção de escuta, advinda de minha trajetória com a história oral e da busca de uma proposição distinta de dramaturgia a partir de relatos, mostrou-se necessária não apenas no trato com o passado, mas, sobretudo, em relação a todo o trabalho docente.

Freire (1997, p. 127-128) aponta para a importância do saber escutar, atentando que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala com ele”. Uma relação dialógica, assim, emerge modificando o espaço em um ambiente, em consonância com a noção anteriormente expressa, no qual há uma intervenção das pessoas naquele lugar, modificando-o, e de um atravessamento entre elas, modificando-as.

Quanto ao processo estético desenvolvido, alinho-me a compreensão de Boal (2003, p. 152), segundo a qual “fazer arte não significa apenas tocar violão, cavaquinho ou reco-reco: significa expandir-se. Expandir-se é a essência da vida...”. Desta feita, as meninas foram convidadas a fazer arte e aceitaram a proposição, exercendo sua autonomia, caminhando em direção à expansão da compreensão de si e, conseqüentemente, do mundo.



Fiquei com vontade de costurar as cenas que foram criadas em uma esquete natalina. No entanto, perdeu-se o mote da data, pois não consegui dar continuidade ao trabalho em função dos feriados de final de ano e, ainda, no último encontro o grupo de meninas já não ser o mesmo, havendo novas participantes e a ausência de outras, não conseguindo retomar a criação.

Assim, transformo essa vontade em escrita e reflexão dessa pesquisa: o presente físico, marca de datas comemorativas como o Natal, é uma metáfora para o tempo presente – no presente vive passado e futuro. O Natal enquanto imaginário da festa de família. O Natal vinculado à ideia de dar à luz. História é lançar luz. Talvez o maior presente seja a capacidade de ainda sonhar e o tempo presente, o *aqui agora* do teatro, pode abrir outros mundos e buscar que eles sejam possíveis. E a futura professora de teatro caminhar de mãos dadas a uma prática assentada no diálogo e no fomento à autonomia, daquelas que lutam para ser as protagonistas das suas vidas.

#### 4. À PROCURA DE RETICÊNCIAS

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.  
Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire

Ao refletir sobre o trabalho e, assim, gerar conclusões, são vários os pensamentos que me atravessam. O primeiro, entusiasmado e com os olhos gotejantes de sonhos, insiste na busca de reticências, no recurso gramatical de continuidade enquanto metáfora de prolongamento, transbordamento, atravessamento ainda porvir. E não é uma ânsia apenas de futuro, mas de contemplação do presente e sua potência.

Ao pensar o presente, ainda, reflito sobre a importância da presença e da qualidade desta em relação ao docente. Esse trabalho foi fruto, sobretudo, de uma busca por escuta, da construção de um espaço de escuta, que só se deu em função de uma qualidade de presença por parte da futura docente. Já li alguns artigos sobre a importância da presença nos discentes, mas não havia direcionado essa questão à docência. Durante a pesquisa, em um dos encontros com minha orientadora, ela compartilhou sua reflexão sobre a tradicional “chamada” na qual apenas os alunos são chamados e respondem a ela com “presente”. E quanto aos docentes? Professora, ou melhor, futura professora? Presente.

Sobre a escuta, lanço foco às criadoras desse processo, as alunas que deram materialidade a várias ideias de compartilhamento de funções, de transcendência dentro de sala de aula que havia lido, como é o caso da epígrafe deste capítulo. Foi um percurso intenso, visto que precisei, em diversos momentos, compartilhar minhas fragilidades e incertezas, características que, por vezes, o docente pode tentar esconder por desempenhar um papel de poder.

Ao expor minhas fragilidades e incertezas, busquei tornar visível minha atuação como artista também no processo às próprias jovens, sendo aliada delas, compreendendo o fazer docente desta forma. A noção de *professor artista* tomou, então, corpo, atrelando-se, também, o caráter experimental, de pesquisa, que a prática em sala de aula pode ter.

A prática teatral no contexto carcerário configura um paradoxo, visto que visa o fomento ao pleno desenvolvimento criativo e estimula a liberdade, mas está submetido às condições da instituição que se alicerça em regras e normas. Ao refletir sobre as regras, visto que nos jogos as encontramos também, percebo a importância de propiciar às jovens a

compreensão da regra e, somente após a sua assimilação, obedecê-las. Essa postura está vinculada a uma construção de autonomia, e não de *heteronomia*, que seria uma obediência sem compreensão das regras, como compreendido em uma das fases do desenvolvimento para Piaget.

Uma questão central, que colaborou para o início da pesquisa, foi criada por Concilio (2006, p. 20): “pode o teatro contribuir a reabilitação de um preso?”. O autor ainda aponta que tal questionamento demonstra “ingenuidade em relação ao modelo prisional e aos discursos que ele produz e que o sustentam”. Assim, há uma discussão necessária em torno da noção de ressocialização que se faz cara ainda, buscando compreender como essa pode se dar a partir do desenvolvimento autônomo de cada indivíduo. Neste trabalho não pretendo discutir a noção de ressocialização, mas acredito que, em futuros trabalhos, seja interessante aprofundá-la.

Um dos aspectos mais bonitos foi perceber que naquele espaço que, por vezes pode desumanizar, estávamos buscando poder olhar umas para as outras, e nos vermos como parceiras e percebermos que podíamos criar ali. Na perspectiva de Grotowski (1992, p.47), “teatro é encontro”, encontro do ator com o espectador. A meu ver, teatro também se dá no encontro alunas e professora. Acredito que, através do teatro, se possam abrir fissuras em tal contexto, criando, através do coletivo, respiros de liberdade e sensibilidade ao criar uma experiência de libertação em um espaço de aprisionamento.

Entender as demandas das minhas alunas foi um grande aprendizado, visto que, por mais que eu possa achar que o que estou levando para elas vai ser maravilhoso, só elas podem saber o que estão buscando, precisando, querendo. Essa abertura está diretamente relacionada à busca por escutar verdadeiramente as alunas, para que possamos construir um diálogo efetivo. A construção do espaço de escuta que tanto preciso, como professora e pesquisadora, quanto elas precisam para ter confiança e fazermos um trabalho sensível conjuntamente.

Fomentar uma ação artístico-pedagógica assentada na sensibilidade e no olhar para as memórias que constituem os sujeitos, lançando luz sobre elas e buscando se apropriar destas, com adolescentes que cumprem medida socioeducativa, alinha-se à contestação dos discursos majoritariamente proferidos quanto a essas pessoas, assim como constitui em uma crítica a tal postura que esvazia a existência do outro, a partir da construção de uma história única<sup>25</sup>. A história oral, centrada na subjetividade, irrompe trazendo novas nuances ao campo de estudos

---

<sup>25</sup> A escritora Chimamanda Adichie, na conferência *O perigo da história única*, reflete sobre tal postura em relação à construção de discursos preconceituosos e rasos sobre outrem, sendo uma forma de estimular os estereótipos.

da História, sendo uma fonte de inspiração para uma prática docente, que vise estimular a desconstrução dos rótulos e o fomento à singularidade do discente. Lanço mão das palavras de Albuquerque Júnior (2007, p. 84) sobre sua compreensão da História, compreendendo que estas podem ser válidas e preciosas quanto à pedagogia do teatro:

(...) que a História deve ser um discurso de contestação à memória dos poderosos, deve injetar rebeldia nas palavras, deve desconstruir seus monumentos a marteladas. Deve dar atenção a tudo "aquilo que a nossa civilização rejeita, pisa e mija em cima", a tudo aquilo que a nossa civilização burguesa, utilitarista e pragmática, julga "que não nos leva a coisa alguma", pois não se pode vender no mercado, como por exemplo "o coração verde dos pássaros". Aprendo contigo a fazer uma história atenta "às coisas que não pretendem", às "pessoas desimportantes", "às coisas e aos homens jogados fora" pela máquina social implacável, lembrando que um homem jogado ao pó por muito tempo faz nascer em sua boca as raízes da escória.

Quanto à atuação no ensino não-formal, sendo esta pesquisa um dos primeiros trabalhos que pude desenvolver neste, acredito que esse campo de ensino deva ser cada vez mais acessado em espaços de formação discente, ampliando tanto as perspectivas de atuação como também de compreensão da profissão em suas múltiplas possibilidades. Aponto para isso visto que o currículo, ao menos o vigente durante minha formação, não apresentava muitas possibilidades quanto a este campo em relação aos estágios discentes. Ainda, compreendo que, através da atuação no ensino não-formal, há uma possibilidade de diálogo entre extensão e pesquisa, como é o caso deste trabalho dado seu percurso, estando alinhado ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão<sup>26</sup>.

Sobre a especificidade do campo, ou seja, o trabalho com adolescentes que cumprem medida socioeducativa, não poderia deixar de evidenciar a importância do trabalho desenvolvido em instituições como a FASE e, conseqüentemente, o CASEF. Há inúmeros debates quanto à redução da maioria penal, sendo que, ao analisarmos o encarceramento em massa que a população brasileira tem sofrido, fica evidente o projeto de criminalização dos pobres e de pessoas moradoras de zonas periféricas, visando perpetuar a situação de pobreza desses grupos sociais. Desta feita, a redução de maioria penal objetiva também tratar essas questões criadas pela desigualdade social como uma questão de segurança pública, retrocedendo no debate e nas ações voltadas ao fomento da educação desses jovens. Assim, faz-se necessário afirmarmos a pertinência da educação, logo, do teatro nesse contexto,

---

<sup>26</sup> Art. 207 da Constituição Federal de 1988.

lutando no campo prático e teórico para mais avanços em relação às políticas de atendimento aos adolescentes e buscando a ampliação desse público.

Esse trabalho, definitivamente, me levou a pensar, a me repensar enquanto futura docente e pesquisadora. Como a poesia foi uma parceira constante na imbricação das ideias, dou a mão novamente a ela, agora através de Galeano:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!

Como esse menino que, diante do novo e sua imensidão, pede para aprender a olhar, meu percurso levou-me a também um choque, onde me deparei com algo tão grandioso como o mar – a sala de aula, seja onde for, como for, será sempre um território a singrar. Após um tempo de compreensão da potência do que me atravessava, pedi para aprender a escutar efetivamente e afetivamente.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *Historia: a arte de inventar o passado*. Bauru: Edusc, 2007.
- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BARBOSA, Ana Patrícia. Entre sociabilidades e representações sociais: uma experiência etnográfica na Vila Cruzeiro do Sul, Porto Alegre. In: *Illuminuras*, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p.165-180, jan./jul. 2015.
- BARTHES, Roland. *Introdução à análise estrutural da narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.
- BOAL, Augusto. *O teatro como arte marcial*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 91, de 2016. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em 20 de julho de 2017.
- \_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acesso em: 20 de dezembro de 2017.
- CAMPOS, Haroldo de. *Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutória*. Belo Horizonte: Viva a voz (FALE/UFMG), 2011.
- CONCILIO, Vicente. *Teatro e prisão: dilemas da liberdade artística em processos teatrais com população carcerária*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 172, 2006.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História Oral e Narrativa: tempo, memória e identidades. In: *História Oral* (Rio de Janeiro), São Paulo, v. 6, p. 9-26, 2003.
- FABIÃO, Eleonora. *Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea*. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/salapreta/article/download/57373/60355>> Acesso em: 06 de novembro de 2017.
- FACHINETTO, Rochele Fellini. *A “casa de bonecas”*: um estudo de caso sobre a unidade de atendimento socioeducativo feminino no RS. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 224, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 7 ed. – Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUNDAÇÃO de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul. *Unidades*. Disponível em <<http://www.fase.rs.gov.br/wp/unidades>> Acesso em: 06 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. *Programa de execução de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS)*. Porto Alegre, 2015.

GIORDANO, Davi. O biodrama como a busca pela teatralidade do comum. In: *Revista Lindes: Estudos Sociales del Arte y la Cultura*, v. 1, p. 1-13, 2013. Disponível em: <[http://revistalindes.com.ar/contenido/numero6/nro6\\_art\\_giordano.pdf](http://revistalindes.com.ar/contenido/numero6/nro6_art_giordano.pdf)> Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

GRECO, Gabriela. *O teatro ambiental e o depoimento pessoal como estratégias para a ação poética na escola*. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, p.116, 2016.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. – São Paulo: Perspectiva, 1993.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?. In: *Urdimento* (UDESC), v. 17, p. 71-77, 2011.

KOUDELA, I. D. ; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. In: *Ciências Humanas em Revista* (UFMA), v. 3, p. 32-41, 2005.

LAGARDE, Marcela. *Los cautiveros de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Ciudad del México: UNAM, 2005.

LOPES, Beth. A performance da memória. In: *Revista Sala Preta*. Escola de Comunicação e Artes da USP, São Paulo, n. 9, p. 135-145, 2009.

MAGALHÃES, Leila de Lima. *O Teatro Experimental do Negro: ação artística, social e educacional*. Disponível em: <[http://www.revistaelectronica.ufpa.br/index.php/ensaio\\_geral/article/viewFile/147/72](http://www.revistaelectronica.ufpa.br/index.php/ensaio_geral/article/viewFile/147/72)> Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

MORENO, Jacob Levy. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 2002.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. Teatro em comunidades. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso. *Cartografias do Ensino de Teatro: das ideias às práticas*. Uberlândia: UDUFO, 2008.

\_\_\_\_\_. Boal e o teatro em comunidades: Contribuições da experiência Africana. In: *Teatro: Revista de Estudios Culturales /A Journal of Cultural Studies*: Número 26, p.181- 197, 2013.

OLIVEIRA, Alexandra Marinho de. *Distanciamento Brechtiano*: uma proposta para o teatro e para a educação. Disponível em:  
<<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Alexandra%20Marinho%20de%20Oliveira%20-%20Distanciamento%20brechtiano%20-%20uma%20proposta%20para%20o%20teatro%20e%20para%20a%20educacao.pdf>> Acesso em: 19 de dezembro de 2017.

OMAR, Amanda C.S; BARBOSA, D. J. M. L.; SCHULZE, G. B. . Abordagem Triangular e performance: reflexões e possibilidades pedagógicas na sala de aula. In: *REVISTA GEARTE*. v. 4, p. 295-306, 2017.

PARCEIROS VOLUNTÁRIOS. *Quem Somos*. Disponível em:  
<<http://www.ascompel.com.br/institucional/parceiros-voluntarios.php>> Acesso em 10 de dezembro de 2017.

PIAGET, Jean. *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento do que a terra firme. In: *Tempo social*; Revista de sociologia, USP, São Paulo, mai. 1999.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*. v. 78, p. 3-6, 2007.

SILVEIRA, Izabel Cristina da. *O teatro como protagonista na ressocialização de jovens em conflito com a lei*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 60, 2011.

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

\_\_\_\_\_. *Jogos teatrais para a sala de aula*: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2008.

WOLFF, Maria Palma. *Mulheres e prisão*: a experiência do Observatório de Direitos Humanos da Penitenciária Feminina Madre Pelletier. Porto Alegre: Dom Quixote. 2007.