



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RITA DE CÁSSIA DE CARVALHO

**JOGOS TEATRAIS:
UM CAMINHO PARA A EXPRESSÃO DE VALORES COM
ADOLESCENTES.**

Salvador
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RITA DE CÁSSIA DE CARVALHO

**JOGOS TEATRAIS:
UM CAMINHO PARA A EXPRESSÃO DE VALORES COM
ADOLESCENTES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina d'Ávila Maheu
Co-orientador: Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi

Salvador
2008

C331 Carvalho, Rita de Cássia de.
Jogos teatrais : um caminho para a expressão de valores com
adolescentes / Rita de Cássia de. Carvalho. – 2008.
77 f.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina d'Ávila Maheu.
Co-orientador: Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, 2008.

1. Ludicidade. 2. Teatro. 3. Adolescentes. 4. Valores humanos. 5. Valores
estéticos. I. Maheu, Cristina d'Ávila. II. Luckesi, Cipriano Carlos. III.
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 371.399 – 22.ed.

RITA DE CÁSSIA DE CARVALHO

**JOGOS TEATRAIS:
UM CAMINHO PARA A EXPRESSÃO DE VALORES COM
ADOLESCENTES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 25 de março de 2008.

Banca Examinadora:

Cristina d'Ávila Teixeira Maheu – Orientadora _____
Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.
Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil

Dante Augusto Galeffi _____
Doutor em Educação, pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Milena Pereira Pondé _____
Doutora em Saúde Pública, pela Universidade Federal da Bahia, UFBA,
Brasil.
Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, EBMSp, Brasil.

AGRADECIMENTO

A Energia infinita que existe em cada um de nós e nos faz existir; a minha mãe, minha eterna inspiração; a meu pai pela perseverança e crença na educação como forma de transformação humana; a meus irmãos pelo apoio principalmente nos momentos mais difíceis; a minha cunhadas pela aceitação tácita do meio jeito de ser; a meus sobrinhos por adoçarem a minha vida; a minha dinda pelo carinho e cuidado bilaterais. A Silvana Palmeira, amiga-irmã, pela presença e apoio em todo processo; a Fabíola Aquino e Tina Tude amigas presentes e disponíveis. A Sociedade Hólón pelo apoio institucional e pelo apoio fraterno dos seus membros. Aos arte-educadores que trabalharam no Núcleo de Protagonismo Juvenil e participaram das reflexões que inspiraram o desejo de realizar esta pesquisa. A Lourdes Reis pela orientação fundamental imprescindível no início do projeto. Aos funcionários da FACED que sempre me orientaram de forma direta e segura. Aos colegas, em especial a João Danilo Oliveira pela empatia e amizade. Aos professores que me trouxeram o universo novo da Educação. A Dante Galeffi pelo apoio e compreensão num dos momentos mais difíceis; a Carlos Petrovich, *in memoriam*, pela amizade, pelo carinho e pelas dicas fundamentais para o trabalho com o jogo teatral; a Sérgio Farias pela seriedade com que encara e realiza o teatro-educação, exemplo que permanece para sempre. AO GEPEL. A Cipriano Luckesi pela amizade, carinho e respeito e pela disponibilidade sempre demonstrada. A Cristina D'Avila pelo apoio e incentivo, sem os quais não teria sido possível. A Washington Oliveira, por me reconhecer como membro da tribo e me dar o suporte necessário; a Ana Paula Albuquerque e a Cilene Canda pela cumplicidade; a Daniela Gomes pelos trabalhos realizados juntas; a Adilton Willes pela confiança no meu saber propiciando reflexões. Aos jovens que participaram comigo desta pesquisa e que acreditam ser possível expressar seus valores através da arte!

Não podemos fazer grandes coisas nesta terra. Tudo que podemos fazer são pequenas coisas com muito amor.

Madre Tereza de Calcutá

CARVALHO, Rita de Cássia de. **Jogos teatrais: um caminho para a expressão de valores com adolescentes.** 2008. 76 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

RESUMO

A pesquisa investigou como o estado de plenitude promovido pela ludicidade durante a execução de jogos teatrais propicia a expressão de valores habitualmente relacionados à auto-transcendência, ou seja, valores intrínsecos ao ser humano. O trabalho foi realizado com adolescentes, num bairro popular de Salvador-Ba, utilizando a metodologia da pesquisa-ação. Nossa investigação teve como suporte teórico o conceito de ludicidade desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisa em Ludicidade – GEPEL da Faculdade de Educação da UFBA, o teatro de intervenção de Augusto Boal, a psicologia social de Enrique Pichón-Riviére e a pedagogia popular de Paulo Freire. Verificamos que a metáfora lúdica estabelecida a partir do jogo teatral permite não só o trabalho com as questões emergentes explícitas como, o que era o alvo da nossa pesquisa, o surgimento de questões e valores implícitos que modulam a atuação dos envolvidos no seu cotidiano. Esses valores intrínsecos ao serem desvelados no palco e trabalhados em reuniões grupais propiciam aos integrantes um novo olhar sobre a realidade, gerando uma possibilidade de transformação.

Palavras-chave: Ludicidade. Jogos teatrais. Adolescência. Metáfora lúdica. Valores intrínsecos.

CARVALHO, Rita de Cássia de. **Teatrichals: a way to the expression of inner values by adolescents**. 2008. 76 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ABSTRACTS

This research concentrated on how the fullness promoted by playfulness or ludic activities, while acting in amateur plays, encourages expressing values usually associated with transcendence and intrinsical values of human beings. It was carried through with adolescents, in a poor neighborhood of the city of Salvador, Bahia, using the action research methodology. The theoretical support of the investigation was the concept of ludicity (related to playfulness developed by the “Grupo de Estudos e Pesquisa em Ludicidade – GEPEL/Faculdade de Educação da UFBA”, along with the intervention’s theatre of Augusto Boal, the Enrique Pichón-Rivière’s point-of-view of social psychology, and the common people pedagogy of Paulo Freire. Besides working through explicit emerging questions, the ludic or playful metaphor arised from the amused theatrical activities brings out deeper questions and implicit values, which lead the partakers on their day-by-day. These intrinsical values, brought out on stage and treated into the groups, guide the adolescents to a new world-view and a perspective of transformation.”

Key Words: Ludic. Adolescence. Theatrical play. Playful metaphor. Playfulness. Intrinsic values.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACC	Atividade Curricular em Comunidade
CCVP	Complexo Comunitário Vida Plena
DSPL	Distrito Sanitário do Pau da Lima
FACED	Faculdade de Educação
GEPEL	Grupo de Estudo e Pesquisa em Ludicidade
NPJ	Núcleo de Protagonismo Juvenil
OMS	Organização Mundial de Saúde
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	JUSTIFICATIVA	11
1.2	PROBLEMÁTICA	13
2	METODOLOGIA	17
2.1	DA AUTORIA	19
2.2	ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO	20
2.2.1	Diagnóstico	20
2.2.2	Intervenção	21
2.2.3	Restituição dos dados	22
2.3	CAMPO EMPÍRICO	22
2.4	SOBRE A POPULAÇÃO ALVO	24
3	LUBRIFICANDO A ENGRENAGEM DA VIDA: A ARTE E A LUDICIDADE COMO DIMENSÕES PRESENTES NO PROTAGONISMO JUVENIL	27
3.1	A LUDICIDADE COMO JUSTIFICATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO	28
3.2	O JOGO TEATRAL COMO FACILITADOR DA EXPRESSÃO DE VALORES EM UM GRUPO DE ADOLESCENTES	34
3.2.1	Que se entende por jogo teatral?	37
3.3	O TEATRO DE AUGUSTO BOAL: DO OPRIMIDO AO TERAPÊUTICO	45
4	METÁFORA LÚDICA	47
4.1	A ADOLESCÊNCIA	49
4.2	O JOGO TEATRAL COMO RECURSO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE VALORES NA ADOLESCÊNCIA	51
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	54
5.1	AS FASES DO PROCESSO	55
5.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO: REFLETINDO SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA	59
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	68
	APÊNDICES	74

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa investigou como o estado de plenitude promovido pela ludicidade durante a execução de jogos teatrais propicia a expressão de valores normalmente relacionados à auto-transcendência, ou seja, valores intrínsecos ao ser humano.

O trabalho foi realizado com adolescentes, num bairro popular de Salvador-Ba, Pau da Lima, durante os meses de abril a junho de 2005, utilizando a metodologia da pesquisa-ação, escolhida de acordo com o histórico do trabalho da pesquisadora com jovens e adolescentes no Núcleo de Protagonismo Juvenil (NPJ) da Sociedade Hólon, organização não-governamental que atua no bairro e tem por objetivo construir estruturas de saúde, educação, arte e lazer baseadas nos princípios da filosofia perene, incluindo a realização de pesquisas sobre evolução psicossocial.

A investigação teve como suporte teórico o conceito de ludicidade desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Ludicidade (GEPEL) da Faculdade de Educação da UFBA, o teatro de intervenção de Augusto Boal, a psicologia social de Enrique Pichón-Rivière e a pedagogia popular de Paulo Freire. Foi feita uma breve revisão sobre o desenvolvimento de exercícios e jogos teatrais no último século a partir da qual considerou-se que a proposta de reflexão e análise apresentada por Augusto Boal, juntamente com os conhecimentos trazidos por Oscar Brischetto da psicologia social de Pichon-Rivière para a prática da metáfora lúdica, eram as técnicas que melhor se adequavam para responder à problemática proposta.

Verificou-se que a metáfora lúdica estabelecida a partir do jogo teatral, permitindo a experimentação de múltiplos papéis, facilita não só o trabalho com as questões emergentes explícitas - que habitualmente são o foco

quando se utilizam as técnicas teatrais no contexto social - como também, o que era o alvo da pesquisa, possibilita o surgimento de questões e valores implícitos que modulam a atuação dos envolvidos no seu cotidiano.

São esses valores intrínsecos, conforme foi evidenciado durante a pesquisa, que, desvelados no palco e trabalhados em reuniões grupais, propiciam aos integrantes um novo olhar sobre a realidade, gerando possibilidades de transformação.

1.1 JUSTIFICATIVA

O interesse por crianças e adolescentes tornou-me pediatra. Havia o desejo de trabalhar com educação infantil, porém a influência de parentes e amigos despertou minha inclinação pela Medicina, sem desistir das crianças.

No Hospital Martagão Gesteira, onde fiz a formação em Pediatria e trabalhei longo tempo de minha vida, comecei a perceber que havia uma necessidade não suprida pelo tratamento médico: crianças precisam brincar; e as crianças que necessitavam de internamento prolongado, ressentiam-se disso. Lá mesmo, participei de trabalho em Psicossomática com crianças internadas na enfermaria de Oncologia, descobrindo um senso de humanidade ainda não conhecido por mim: a dor e a certeza de uma doença potencialmente fatal não impediam que estas crianças brincassem e elaborassem suas questões, quando lhes era oferecido um ambiente adequado; a partir dessa influência fiz a pós-graduação em Biossíntese. No entanto, nessa época, a Medicina era o foco profissional e não havia o desejo de ser terapeuta. Ainda faltava alguma coisa.

Foi quando decidi buscar, na área da Psicopedagogia, informações sobre a utilização do lúdico na prática educativa, no intuito de aprender a lidar com o mundo infantil. Vi-me adentrando por um caminho que Bethelheim (1989) e Winnicott (1975), ambos médicos, preocupados com o universo emocional das crianças, haviam desbravado.

No curso de especialização em Psicopedagogia, coordenado pelo Prof. Dr. Cipriano Luckesi, buscávamos investigar não só o papel das atividades lúdicas na prática educativa escolar, mas também como a ludicidade influenciava no aprendizado de vida de cada ser.

Na monografia escrita ao final do curso da especialização considerava o lúdico como o lubrificante da engrenagem da vida. Tentava demonstrar que manter esta sensação de bem-estar, preservar a ludicidade, permite que os processos de desenvolvimento da individualidade, da identidade e da individuação ocorram. Assim:

À medida que cresce e se desenvolve e também quando se torna adulto, o homem continua sem saber o que produz nele a sensação de bem-estar em algumas ocasiões. Alguns mais atentos observam que é uma alegria de criança.

Bettelheim (1989) afirma que “o jogo solitário nos propicia a satisfação obtida com o funcionar bem, mas jogando com os outros podemos deduzir outra das grandes satisfações da vida: a de funcionar bem com outros”.

Este prazer, esta satisfação, pode ser traduzida em ludicidade.

Lúdico é todo ato que gera esta satisfação.

O bom funcionamento do organismo, o fluxo de energia através do corpo produz a sensação de bem-estar que permite suportar a dor, aceitar o desprazer, na certeza do prazer maior futuro ou na compreensão das mutações da vida e das características de cada fase. (CARVALHO, 1996)

Já nessa época o lúdico foi por mim considerado como a justificativa precípua da evolução do homem no mundo, através da história, e em si mesmo no seu processo individual. Durante esse período, tive a oportunidade de compreender e referenciar teoricamente que a expressão e a postura corporais estão intimamente ligadas a um universo interno formando uma unidade corpo-mente que caracteriza o ser no mundo.

Durante quase quinze anos, experimentei a medicina, o teatro e o interesse pela psicologia. Há mais ou menos cinco anos, como aluna do curso de Interpretação Teatral na UFBA, participei da Atividade Curricular em Comunidade (ACC) em Teatro-Educação e o trabalho de campo foi realizado no Complexo Comunitário Vida Plena (CCVP), mantido pela Sociedade Hólon no bairro de Pau da Lima - mesmo local em que atuo como médica e professora da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, com

modelo de atendimento focado na Estratégia de Saúde da Família. Pelas características do Serviço, não foi difícil ser médica e arte-educadora no mesmo espaço.

Ao ler em Luckesi (2002) advir a ludicidade de um contato com o âmago, e que as atividades lúdicas facilitam este acesso, senti a necessidade de retomar o caminho do qual havia me distanciado e retornar ao estudo sistemático da ludicidade.

O trabalho realizado com os adolescentes foi e é apaixonante, não só pelos conteúdos teóricos com os quais passei a fazer contato, como pela convivência com pessoas que, mesmo carentes até do essencial para uma vida digna, ainda encontram motivos para sorrir e brincar e ter esperanças.

De onde vêm estes motivos? Em que eles se assemelham à necessidade e a disponibilidade para o brincar que têm as crianças com diagnósticos potencialmente fatais, com as quais havia feito contato na Oncologia do Hospital Martagão Gesteira?

O desejo de conhecer melhor, de compreender como jovens se organizam, desenvolvem e mantêm os seus valores, principalmente os considerados intrínsecos, motivou a decisão de realizar esse trabalho de pesquisa no curso de Mestrado, no qual busco respostas e contribuições para a educação de jovens, muitas vezes excluídos da vida sociocultural, partindo do contato já existente com o Núcleo de Protagonismo Juvenil (NPJ), formado a partir de trabalho artístico educacional, promovido pela Sociedade Hólon, durante a Campanha de Combate à Dengue em 2002.

1.2 PROBLEMÁTICA

Como o jogo teatral possibilita a expressão de valores em um grupo de adolescentes e como a partir dessa explicitação o jogo permite a construção de um novo olhar sobre o cotidiano?

Estas questões emergidas no contexto do trabalho desenvolvido com jovens e adolescentes revelaram a necessidade de buscar compreender

valores existentes nos jovens que se dispõem a trabalhar temas ligados à cidadania, participação, construção de consciência crítica e autonomia. Para a nossa pesquisa decidimos trabalhar com jovens de um bairro periférico, com condições sócio-econômico-culturais desfavoráveis, não só pelo contato já existente, mas também por acreditarmos que, se a expressão dos valores intrínsecos, como propõe Maslow (1997), não é dependente da realização prévia das necessidades básicas, com certeza estes valores estão presentes também numa parcela da população que tem dificuldades sócio-econômicas de suprir as necessidades estratificadas na base da pirâmide.

O jogo teatral, principalmente pela sua característica lúdica, permite que ao lidar com as questões sociais que surgem como tema nas dramatizações emirjam os valores com os quais aquele grupo lida nas situações cotidianas.

Os adolescentes e os jovens, por se encontrarem numa fase especial de desenvolvimento da identidade e de afirmação da autonomia, expressam estes valores com maior espontaneidade e clareza e, ao refletirem sobre eles, criam a possibilidade de transformar o implícito em explícito e gerar em sua vida cotidiana espaços para a ressignificação e mudança.

Quando falamos de valores intrínsecos, estamos nos reportando também a necessidades estéticas, retornando à raiz grega da palavra estética que indica “[...] a capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado”. (DUARTE JÚNIOR, 2003, p.13).

A reflexão sobre as vivências artístico-pedagógicas permite o crescimento individual e grupal, levando à construção coletiva do conhecimento qualificado e a apropriação crítica de valores até então ocultos, explicitados e elaborados em grupo.

Assim sendo, ao trabalhar uma questão através do jogo teatral, dentro da perspectiva lúdica, acreditamos que a “experiência de fluxo” no dizer de Csikszentmihalyi (1999), cria, no espaço estético, uma realidade onde as soluções dos problemas surgem de um nível de contato diferente do praticado no cotidiano, o que permite uma abordagem mais ampla da questão nos momentos de discussão grupal.

A vivência no campo metafórico, dentro da perspectiva de plenitude de experiência, espontaneidade, liberdade dos participantes e relevância dos processos e produtos temporários cria, para todos os participantes, um novo olhar sobre as situações ali representadas e gera a possibilidade de uma perspectiva de mudança nas situações cotidianas.

A mudança tanto pessoal como grupal só pode ocorrer quando interiormente se quer mudar. Sempre ocorre de dentro para fora e é dependente das motivações internas do indivíduo.

No jogo teatral há a possibilidade de expressão de sentimentos, emoções e afetos e o reconhecimento dessa subjetividade explicitada no palco pelo corpo em movimento num momento lúdico facilita aos participantes o reconhecimento da sua maneira de ser, de ver e perceber o mundo.

Ao lidar com as múltiplas possibilidades permitidas pelo espaço estético no jogo teatral o indivíduo pode perceber que a aleatoriedade e a incerteza também podem atuar a seu favor e que esses aspectos despertam “[...] o pensamento reflexivo para o questionamento e a solução de problemas”. (MORAES, 2003, p.159)

Partindo desse arcabouço teórico, em que tentamos dar suporte às nossas inquietações surgidas na vivência prática, perguntamos:

Como os valores intrínsecos, individuais e coletivos, se expressam através do jogo teatral?

Como os jovens expressam sua identidade no mundo?

Como esta expressão pode atuar na promoção de valores na comunidade onde vivem?

A partir do exposto delineamos como objetivos deste trabalho:

- a) Utilizar os princípios da ludicidade no campo metafórico produzido pelo jogo teatral para observar os fenômenos relacionados com sistemas cognitivos, complexos afetivos e com padrões de comportamento;
- b) Analisar o potencial do jogo teatral sobre a expressão dos valores intrínsecos em um grupo de adolescentes de um bairro popular de Salvador – Bahia;

- c) Identificar como esses valores são vivenciados pelos adolescentes na cultura do seu bairro;
- d) Elucidar valores manifestos, explicitar valores ocultos e estabelecer uma nova abordagem das questões cotidianas a partir das reflexões grupais sobre o que está sendo mostrado nas cenas criadas e modificadas pelos próprios adolescentes.

2 METODOLOGIA

Para o trabalho investigativo realizado decidimos pelo método da pesquisa-ação, após avaliação do histórico do Núcleo de Protagonismo Juvenil, da Sociedade Hólon, formado por adolescentes de um bairro popular de Salvador, nosso campo de estudo. Trata-se de um coletivo flutuante de jovens do bairro do Pau da Lima que demonstrou interesse por uma atuação transformadora na comunidade onde vivem, já tendo participado de projetos sociais desde 2002.

Chamamos de “coletivo flutuante” a população adolescente interessada pelo referido trabalho, por não se tratar de um mesmo contingente e sim de atores sociais que pertencem a esta faixa etária, sendo alguns fixos e outros não-fixos. Assim temos jovens que participaram do primeiro projeto e continuaram participando ativamente do Núcleo, alguns que estiveram no início e que ainda apareceram como visitantes, outros que já se foram para as atividades da vida cotidiana sem manter vínculo com o Núcleo. Dos projetos que se seguiram, temos jovens nas mesmas condições. Observamos que a permanência dos mais jovens é mais continuada e compreendemos isso através do enfoque da necessidade de entrada no mercado de trabalho, mesmo que de maneira informal.

O Núcleo de Protagonismo Juvenil (NPJ) foi criado por integrantes da Sociedade Hólon, em 2002, a partir do trabalho realizado com os jovens, visando desenvolver atividades que aumentassem a capacidade destes jovens para agir de forma transformadora na sociedade onde vivem.

O NPJ surgiu não apenas como um desejo de pessoas que queriam atuar junto a uma população adolescente e para isso criaram um rótulo, mas também a partir do trabalho realizado conjuntamente com os

adolescentes do bairro. Alie-se a isso o fato de o primeiro trabalho, enquanto grupo, ter sido uma ação sócio-educativa realizada a partir de experimentos e apresentações artísticas na campanha contra a dengue em 2002, tendo grande repercussão social e impacto epidemiológico na comunidade onde vivem. Esses fatos nos conduziram à escolha de uma metodologia adequada objetivando uma explícita interação entre a pesquisadora e os jovens implicados na situação investigada. Além disso, tínhamos claro que o objeto de investigação não seria constituído pelas pessoas e sim pela situação social que fosse escolhida pelos atores participantes.

Outrossim, entendemos a pesquisa-ação como a forma mais adequada de realizar este trabalho, uma vez que segundo Thiollent (1988, p.19), “[...] pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.”

Ainda conforme este autor, devemos buscar na pesquisa-ação objetivos de natureza bastante imediata, propondo soluções quando possível e acompanhando as ações correspondentes; em alguns casos, o melhor resultado será conseguir elevar o nível de consciência dos participantes no que diz respeito à existência de obstáculos e soluções.

Não tivemos a pretensão de solucionar as questões sociais da população em estudo. No curto período em que foi realizada a pesquisa, a tomada de consciência e a percepção de possibilidades de enfrentamento foram objetivos plausíveis de serem observados dentro do rigor metodológico.

Acreditamos que a utilização do jogo teatral adquire, quando se trata de adolescentes e adultos jovens, uma indicação toda especial por lidar também com o pensamento mágico ainda tão evidente nesta faixa etária e por ser uma atividade em que a cooperação e a participação coletiva têm papel decisivo no produto final. O lúdico não é apenas divertimento e deve ser vivenciado com lucidez e reflexão, permitindo a integração do pensar, sentir e fazer em todos os campos da vida. Para Brischetto (2004), no jogo se manifestam os padrões grupais de ação, protótipos de resolução sobre o que se faz em cada situação a que e a quem se recorre.

2.1 DA AUTORIA

Consideramos fundamental estabelecer que não se pode atribuir a autoria do processo de pesquisa nem à pesquisadora nem aos participantes.

Há uma corrente, que vem crescendo nos meios de produção cultural, que questiona a autoria de processos artísticos uma vez que eles sempre têm como base outros trabalhos previamente realizados. Mesmo quando o novo é produzido como questionamento, desafio ou quebra em relação ao que havia instituído, ele não é novo, pois parte de um já dado, para, aí sim, construir algo.

Mesmo nas pesquisas científicas tem-se visto que grupos concorrentes podem chegar a resultados semelhantes sem uso de pirataria, o que coloca a genialidade do autor em cheque-mate.

Portanto, nesse trabalho não consideraremos autores nem a pesquisadora, nem os participantes. Há sim uma responsabilidade autoral na escrita da dissertação, mas não na realização do experimento que se baseou em experiências publicadas por um coletivo. Consideramos, ainda, os participantes, autores das elaborações realizadas e das possíveis transformações ocorridas nas suas formas de ver e interagir com o mundo.

Houve o desejo de realizar uma nova experiência num campo ainda não testado com uma metodologia inovadora, com um grupo desejoso de participar de algo criativo. Criamos alguma coisa? Sinceramente, cremos que não.

Comprovamos, talvez, e é isso que vamos tentar apresentar na presente dissertação, que uma técnica baseada em jogos teatrais, conhecidamente facilitadores do estado lúdico, pode ser usada com vantagens no processo educativo e especificamente no trabalho sobre a investigação de valores com adolescentes.

Essa não-criação não impede a replicabilidade do processo. Vale salientar, no entanto que se, como acreditamos, esse método for validado, os trabalhadores sociais e/ou educadores que decidirem aplicá-lo devem, desde o início, desistir da vaidade criativa e se colocar a serviço do processo,

objetivando servir de sinalizadores ao que ocorrer com todos os participantes, incluindo a si próprios.

2.2 ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO

Para realização da pesquisa e posterior análise dos dados, o trabalho de campo foi dividido nas seguintes etapas:

2.2.1 Diagnóstico

Tendo como objeto da pesquisa os valores de um grupo de adolescentes, o diagnóstico teve início na convocação desses jovens para participar de um processo artístico-pedagógico como atores sociais, num projeto que coloca a arte como fator de mudança (APÊNDICE A).

Num primeiro contato estabelecemos com os participantes o tema que desejavam investigar num período de três meses – abril a junho de 2005 – em uma sessão semanal, num total de 12 sessões. A escolha do tema a ser trabalhado, realizada a partir de improvisações teatrais pelos jovens, também constituiu uma forma de diagnóstico, uma vez que evidenciou o envolvimento deles com as questões que afligem a comunidade em que vivem. Durante todo o processo, a observação participante das diversas etapas das sessões realizadas serviu para subsidiar o diagnóstico.

2.2.2 Intervenção

A intervenção¹ ocorreu ao longo de três meses, num total de doze sessões semanais, para cada grupo, sendo um matutino e outro vespertino¹.

No primeiro momento, após a exibição das cenas para uma platéia formada pelos outros subgrupos e pela pesquisadora, realizou-se uma reunião grupal para partilha das impressões e escolha do tema para dar continuidade ao trabalho com os jogos teatrais nas outras sessões.

A partir desse tema escolhido foram promovidos jogos que levaram à criação de novas cenas de improviso sobre o tema escolhido. Em cada sessão, logo após a apresentação das cenas, realizou-se trabalho de discussão de valores que surgiram espontaneamente nos jogos e nas cenas criadas pelos jovens nos exercícios de improvisação teatral.

A cada semana eram distribuídos textos informativos, técnicos e jornalísticos sobre o tema que estava sendo trabalhado.

Na sessão subsequente, a partir da improvisação, estimulamos em grupo a criação de novos textos e cenas que discutissem o mesmo tema, tendo agora o objetivo de observar que modificações estavam se processando a partir das interferências do material estudado.

As atividades do grupo foram observadas e anotados os relatos nas reuniões realizadas ao fim de cada vivência, para registrar que transformações e ressignificações foram ocorrendo, durante todo o processo, permitindo avaliar o papel do trabalho que estava sendo realizado. A técnica usada para registro das observações foi a de anotações a partir da escuta sensível das falas dos jovens participantes.

¹ Esta etapa da pesquisa encontra-se detalhada no capítulo 5, p.53 à 63.

2.2.3 Restituição dos dados

A proposta de trabalho incluía desde o início a restituição gradual dos dados observados, para que isso significasse reflexão e mudança nas cenas realizadas.

Em cada sessão havia dois momentos reservados para restituição de dados. O primeiro momento, logo na chegada, com a proposta de trazer o que aconteceu na semana, na convivência na escola e na comunidade e a reflexão dos textos distribuídos para leitura. Isso era feito a partir de uma roda de conversação em que todos eram instados a falar, mesmo que em frases curtas, sobre fatos, sentimentos e sensações da semana anterior. Nessa etapa também era trazido o conteúdo dos textos distribuídos mesmo quando não lidos. No segundo momento, ao final do trabalho, eram discutidas as mudanças ocorridas nas cenas e o que isso refletia do trabalho que vinha sendo realizado.

Planejamos, ainda, a realização de uma devolução à comunidade, após a apresentação da dissertação ao curso de mestrado, que deverá ocorrer durante uma das reuniões com a comunidade mantidas pelo Complexo Comunitário Vida Plena e que habitualmente tratam de temas relevantes na vida do bairro.

2.3 CAMPO EMPÍRICO

Em todo Distrito Sanitário do Pau da Lima (DSPL), principalmente no fim de linha, área de realização da pesquisa, observa-se a insuficiência de postos de saúde, falta de espaços culturais, de lazer e esporte, insuficiente mobilização comunitária e pouco acesso à informação que beneficie a população no que tange à promoção da paz, ao combate ao uso de drogas, ao desemprego, ao analfabetismo e à gravidez precoce.

Essa realidade, que compromete a população levando à deterioração da vida e à “má fama do bairro”, está no foco das exigências para canalização de esforços e intervenções intersetoriais e multiprofissionais articuladas entre si e executadas por instituições de diversas naturezas. Experimentos artístico-pedagógicos e culturais com ênfase na educação, participação e inserção produtiva nos setores de serviços e cultura, podem influenciar a articulação, mobilização e valorização das vidas dos jovens e do seu entorno, multiplicando visões, valores e atitudes por uma cidadania mais plena.

O paradigma do novo milênio que trabalha com pressupostos da integralidade e da complexidade, aponta para a necessidade de compreender o ser humano de forma mais abrangente, não dissociando seus diversos aspectos. Ao lidar com esta trama é necessário abordar toda a conjuntura. Os procedimentos artísticos, através da ludicidade, têm demonstrado serem facilitadores desse processo, agindo sincronicamente em vários campos e promovendo transformações muitas vezes além do que fora planejado.

O trabalho foi realizado em parceria com a Sociedade Hólon, organização não-governamental que mantém Unidade no modelo de Saúde da Família, no Pau da Lima. Esta organização atua em projetos, com ênfase na construção social, tendo o fortalecimento da auto-estima como estratégia de enfrentamento, visando desenvolver o potencial humano de pessoas e da comunidade, numa dimensão emancipatória.

A presença de intenso trabalho social de um grupo espírita, que atua na área há mais de cinquenta anos, modifica o perfil dos jovens da comunidade em relação aos de outras comunidades com as mesmas características sócio-econômicas e culturais. Observa-se que mesmo sem pertencer a nenhuma religião, o que constatamos em 95% dos jovens participantes do processo, há uma modificação de comportamento por freqüentarem cursos e atividades promovidos por aquela instituição.

O objeto desta pesquisa são os valores de um grupo de adolescentes de um bairro popular de Salvador. Jovens e garotos, considerados pelas estatísticas em risco social, que desejam mudar sua realidade e trabalhar pela comunidade onde vivem, mesmo sem receber nenhum incentivo financeiro. Querem brincar e se divertir, querem fazer teatro. E se sentem

orgulhosos de poder ajudar a comunidade a combater a dengue, orgulhosos de conhecer mais sobre a dependência às drogas, sobre sexualidade. Passam a referir melhoras no desempenho escolar.

2.4 SOBRE A POPULAÇÃO ALVO

A civilização atual tenta construir, ao longo das últimas décadas, uma consciência mais ampla sobre a necessidade de superar o *apartheid* sócio-econômico-cultural, gerador de crises inter-humanas capazes de aniquilar o sucesso do próprio processo civilizatório. A compreensão deste problema, na contemporaneidade, enfatiza o seu caráter complexo, intersetorial, multidisciplinar, integrando educação, saúde, lazer, cultura, trabalho, segurança, entre outros aspectos. Daí porque as ações para resolvê-lo, se realmente efetivas, não podem desconsiderar ou negar a sua natureza. Com freqüência, ele é tratado fragmentariamente através de ações setoriais focadas em um dos seus aspectos, com a participação de atores sociais isolados, gerando resultados insatisfatórios.

Os jovens são as maiores vítimas da situação de pobreza e violência na Cidade de Salvador. As causas externas produziram, no último quinquênio do século XX, 7749 óbitos, numa média de 1550 por ano o que significa mais de quatro por dia. O perfil das vítimas é o jovem do sexo masculino, negro, trabalhador do mercado informal, com pouca instrução e morador do bairro periférico.

Jovens com estas mesmas características clamam por atenção e oportunidade produtiva. O anseio por uma formação que os leve na direção dos seus sonhos de poderem transformar-se e transformar o mundo, está diretamente ligado à concretização de iniciativas de desenvolvimento da resiliência e do empoderamento através da co-responsabilização social.

A educação, com base na crença de que todos somos seres em transformação e que podemos aprender e melhorar sempre, visa formar um ser pleno e consciente de suas potencialidades e de suas limitações, que

busque o aprimoramento da sua condição e, através do conhecimento das limitações, mantenha-se centrado no aqui e agora, sabendo-se humano, convivendo dentro de limites de espaço-tempo.

O Núcleo de Protagonismo Juvenil da Sociedade Hólon (NPJ) realiza ações com jovens do bairro de Pau da Lima visando desenvolver o potencial transformador da juventude no referido bairro.

Parte do pressuposto de que a adolescência é um período em que o desenvolvimento da identidade e a afirmação da autonomia do indivíduo, vitais para o exercício da cidadania e seus múltiplos direitos, ocorrem de maneira mais intensa.

Tem como modelo teórico-metodológico o desenvolvimento da pessoa apoiado no conhecimento de si mesma, na auto-estima positiva e na utilização do potencial criativo em que se busca a transformação social e as mudanças de atitudes e comportamentos individuais que levam ao autocuidado, à percepção da necessidade de adotar um estilo de vida de baixo risco e ao desenvolvimento da capacidade de agir como protagonistas de suas próprias histórias.

Nas palavras do educador Antonio Carlos Gomes da Costa (1998, p.152) o protagonismo juvenil é uma forma de atuação por meio da qual "[...] o adolescente adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto escolar e sócio-comunitário".

Em grupo é possível trabalhar para a construção dos significados éticos necessários a toda e qualquer ação de cidadania. É possível promover discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e a observância das leis.

Enquanto educadores, consideramos importante estimular os alunos, como cidadãos, a aprender a lutar pelos direitos, e também compreender que direitos só se tornam realidade à medida que cada pessoa cumpre seus deveres para com os outros.

Em relação ao trabalho com adolescentes, é importante incentivar a expressão dos valores positivos, principalmente os valores intrínsecos. A

mudança não é um privilégio de poucos e sim uma possibilidade de todos. É possível destituir o poder da exclusão, trabalhando sempre com a inclusividade e com a dignidade inerente a cada ser, dentro de sua realidade.

Temos, pois, como população-alvo 22 adolescentes do bairro de Pau da Lima, todos alunos da rede pública de ensino, que participaram da experiência no período entre abril e junho de 2005, num total de 12 atividades artístico-educativas. O grupo estava dividido em duas turmas uma no turno matutino e outra no vespertino.

3 LUBRIFICANDO A ENGRENAGEM DA VIDA: A ARTE E A LUDICIDADE COMO DIMENSÕES PRESENTES NO PROTAGONISMO JUVENIL

Procedimentos artísticos centrados na ludicidade propiciam aos atores sociais envolvidos espaço-tempo para vivenciar as diversas possibilidades relacionadas com a questão problematizada. A utilização da arte como instrumento de transformação é uma das premissas dos novos paradigmas da educação, desenvolvendo valores e atitudes que promovem adaptabilidade às mudanças. (DELORS, 2003, p.100)

Isso reforça a certeza de que o lúdico não é apenas divertimento e deve ser vivenciado com lucidez e reflexão, permitindo a integração do pensar, sentir e fazer em todos os campos da vida. Acreditamos ser a ludicidade mais do que uma forma de distração e diversão; é uma possibilidade concreta de enfrentamento da realidade com integração das várias facetas do ser humano, permitindo chegar da contradição à superação de forma mais efetiva e concreta.

Para Macedo (2004, p.191), o ator social, ao representar um papel, “[...] define e redefine constantemente situações, reproduz, mas também cria... mobilizando sentidos projetados a partir de uma intencionalidade vinda das possibilidades de um certo devir”.

Na perspectiva do protagonismo juvenil é de fundamental importância envolver o adolescente na solução de problemas e que isso ocorra de forma autêntica e não meramente decorativa. O adolescente deve participar do ato criador das ações educativas que serão, através de práticas e vivências, estruturantes para a construção de uma sociedade com melhor nível de participação cidadã.

O trabalho com o jogo teatral através da metáfora lúdica permite a apropriação crítica de códigos específicos desta linguagem artística e promove no grupo um sentido de pertencimento social, ampliando a capacidade de troca de saberes na intersecção dos universos simbólicos. Permite a transformação espontânea do indivíduo que ocorre a partir da transformação do outro no espaço de convivência, desde que este espaço seja um ambiente amoroso, acolhedor e não competitivo. (MORAES, 2003)

3.1 A LUDICIDADE COMO JUSTIFICATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A humanidade vem evoluindo através dos tempos e a ciência tem comprovado que muito antes do homem tornar-se *homo sapiens* já havia evolução.

Algumas teorias recentes vêm questionando que não seria a racionalidade a causa dessa evolução da espécie humana e, ainda, que o estágio *sapiens* seria transitório e estaria com seus dias contados.

Maturana e Verden-Zöller, no livro publicado em parceria, afirmam que “[...] ao aparecer o humano o que de fato surgiu no devir de nossos ancestrais foi o viver no conversar, que se manteve, de geração em geração, como modo de convivência” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.10). Com isso afirmam os autores que o conversar “[...] resultado do entrelaçamento do emocionar e languagear” é o que sustenta a existência humana. E ainda que qualquer que seja a ocupação ela ocorre como uma “rede específica de conversações”, definidas pelo emocionar-se.

A simplicidade das afirmações acima pode não sugerir a complexidade que surge quando tentamos entender que a razão é precedida de uma emoção e que nossas escolhas, por mais lógicas e racionais que pareçam, aportam em si uma emoção. Quando estes autores afirmam que o amor e a brincadeira são “os modos essenciais do viver humano” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.247), consideramos que estão tentando

demonstrar a necessidade de ampliarmos a percepção do desenvolvimento humano e darmos continência aos vários campos do humano que foram descritos, conforme cita Guerreiro (2003), por Fílon de Alexandria que julgava necessário ao terapeuta cuidar do homem na sua dimensão quaternária: o corpo físico, a consciência, a psique e o espírito. Esta visão quaternária do ser humano, ainda de acordo com as citações de Guerreiro (2003), dá origem às quatro grandes questões da existência formuladas por Leloup, com base nos estudos de Jung:

O quê? É a questão que abre as ciências físicas e que a cada dia mais nos coloca num espaço mais amplo, vinculando-nos ao nosso entorno e ao planeta numa perspectiva ecológica.

Quem? Ao tentar investigar quem sou eu, obrigo-me peremptoriamente a perguntar quem somos nós e vejo-me vinculada aos outros através das relações políticas, sociais e culturais, exigindo-me uma reflexão de identidade e de alteridade, levando-me a uma diversidade de percepção.

Por quê? Questão que nos abre um sentido de existência e é investigada pela filosofia que amplia nossa visão para além do racional e do intelectual, dando-nos um sentido maior para nossa vida e abrindo a possibilidade de existência de valores universais;

Para quem? Leva ao contato com as tradições espirituais e as religiões se propõem a respondê-la. (GUERREIRO, 2003, p 47-56)

De acordo com Guerreiro (2003), Leloup considera que cada uma destas questões pode nos levar a uma postura de enclausuramento ou de abertura, uma vez que somos seres de “imanência e transcendência” e que se pudermos cultivar a abertura, ampliaremos nossa visão de homem e de mundo. Considera ainda a integração destes quatro sentidos como sinal de saúde, que permite um contato com o centro de si mesmo.

Ora, a partir do exposto vemos a convergência desses pensamentos ao longo da história da humanidade com a teoria de Maturana e Varela (2004), sobre a biologia da cognição, desenvolvida após longos estudos e trabalhos, onde demonstram que a vida é um processo de conhecimento e que para compreendê-la precisamos entender como os seres vivos conhecem o mundo,

chegando à dedução da necessidade do amor e da brincadeira para a evolução da espécie.

Quando Maturana e Verden-Zöller (2004) em seu livro *Amar e brincar* afirmam que o homem age a partir do emocionar-se, colocam em foco uma questão que a racionalidade não quer ver. Mesmo as decisões que nos parecem mais racionais têm sua origem, sua raiz, em um contexto que não é do domínio cognitivo. São as emoções que nos movem a tomar decisões. O que desperta emoções vai mudando com o decorrer do tempo. Grupos sociais e culturais diferentes emocionam-se de formas diferenciadas.

A evolução humana ocorre como busca do prazer e da evitação do sofrimento. Só abrimos mão do prazer presente quando acreditamos num prazer maior futuro.

Apesar disso, dessa busca de uma satisfação hedonista, o ego formado, bem constituído, pode evoluir nos campos da ética para agir com seu centro focado na vida e não na realização imediata de prazeres individuais.

O fluir do estado de egocentrismo para um estado de transcendência constitui o que Csikszentmihalyi (1999) chama de “experiência ótima”. Acessar esse estado de fluxo é uma experiência facilitadora da criatividade. O ser criativo pode permanecer nesse contato que permite a criação.

A “experiência ótima” ou “estado de fluxo” é um estado de pura expansão. Não é possível, no entanto realizar ações da vida cotidiana nesse estado. O que se busca é manter a qualidade da experiência vivida e com ela viver o dia-a-dia com suas rotinas e aborrecimentos comezinhos.

Ao conseguirmos instalar o contato com essa possibilidade, torna-se cabível pensarmos em agir dentro de uma ética que valorize a vida e nos traga uma postura de compreensão e harmonia. A plena certeza de que temos todos uma mesma origem e um destino comum fará com que possamos encontrar o caminho para a convivência saudável e harmoniosa.

A ludicidade é um dos caminhos facilitadores desse acesso. Permite que haja um fluxo interno-externo e que ondas de prazer nos invadam. Num momento lúdico temos a clareza de que apegos e mesquinhasias devem ser deixados de lado e que existe algo maior a ser valorizado que é a vida em

todas as suas expressões. Num momento lúdico percebemos a nossa pequenez e, ao mesmo tempo, a grandiosidade de existirmos.

A arte, ao constituir-se como “sagração e refúgio” (HEIDEGGER, 2001, p.39), permite que nos dois extremos possamos vivenciar a experiência da plena ludicidade. A sagração ocorre quando podemos partilhar o momento com o outro e há o encontro e a entrega. Ela se torna refúgio quando o artista consegue elaborar suas dores em uma criação artística, transformando-a em algo libertador.

O refúgio é para onde vamos quando precisamos de amparo e apoio. É o que nos dá força para continuar nos momentos difíceis. É um momento de cura e redenção. A sagração é um êxtase. É a partilha, a conjunção.

Quando podemos experimentar o momento artístico e perceber toda a ludicidade nele contida, sentimos algo intraduzível, indecifrável. É a experiência plena. A beleza e o terror podem estar contidos, juntos num mesmo momento... num mesmo instante.

A possibilidade dessa experiência nos assusta tanto que fugimos dela, sem perceber que ela é libertadora. Os grandes tiranos percebem essa capacidade libertadora e por isso proíbem manifestações artísticas. O contato com o transcendente faz com que o povo se liberte e deixe de se submeter a opressões. O bem que se adquire é muito maior.

A manifestação artística percebida como elemento de autonomia pode se tornar transformadora da realidade social.

Tudo isso nos remete à ludicidade, palavra complexa, inexata, pouco usual. O contato com um nível superior promove uma sensação estranha de plenitude, independente da situação ser alegre ou triste. Somos humanos, falíveis e mortais e o fato de sermos assim nos aproxima. Não estamos sozinhos. Podemos nos entender num nível tão sutil que ultrapassa o cotidiano.

Para esse entendimento, é necessário que tenhamos flexibilidade, que saibamos jogar no entremeio do ter e não ter, da ação e da não-ação. É necessário estar atento a si mesmo e ao outro. Sem perder de vista as implicações sociais e profissionais, temos de ser nós mesmos.

Mais uma vez nos vem a idéia de lubrificação da engrenagem da vida. Lubrificação e amortecimento. É necessário amortecer impactos, não permitir atritos, dosar a força empregada no movimento. Da mesma forma que no sistema ósteo-articular temos o ácido hialurônico e as bursas, facilitando o deslizar das articulações para que ocorram sem traumas ou dor, neste movimento em direção ao interior, ao âmago, também é necessário ir aos poucos. Saber, ou melhor perceber, cada limite para não invadir e tampouco ser parcimonioso além da conta. Existe uma medida certa que pode ser sentida, intuída a cada movimento.

É necessário atenção. Atenção Plena. E cuidado. Não há necessidade de sofrimento, nem de mágoas. Ao percebermos a nossa capacidade deste contato normalmente nos surpreendemos e acreditamos então ser uma coisa extraordinária. Não sabemos como se deu nem o que podemos fazer para repeti-lo. O trabalho de auto-conhecimento é que vai indicar este caminho que não pode ser ensinado a ninguém por ser individual e personalizado.

É mais uma das situações da natureza humana que nos prova que somos únicos e especiais.

A ludicidade está, pois, em perceber que situações da vida promovem este prazer que não é fácil nem gratuito. Perceber, estar atento a atitudes e atividades facilitadoras do contato e propiciadoras do auto-conhecimento.

Realmente, não é um jogo pelo prazer superficial, pela convivência apenas social, que ao fim nos dá uma sensação de inutilidade e pouca adequação ao mundo. É a busca de uma sensação mais plena, que advém até do não-fazer.

Pode parecer redundante falar de ludicidade e jogo. Neste caso, o jogo teatral entra não como um mero joguinho de faz de conta. Não vamos fazer “teatrinho”. Para acessar a ludicidade é preciso estar inteiro e entrar no jogo de cabeça. Ao mergulhar de cabeça, perde-se a primazia do racional. É incrível como estas expressões idiomáticas, algumas vezes, refletem uma realidade concreta. Só com a perda da primazia do racional, é que nos permitimos acessar a dimensão estética, ética, filosófica.

Enquanto calculamos, resolvemos problemas e trabalhamos com dados concretos, não temos a capacidade de avaliar o impacto que o

conhecimento, a situação, o indivíduo está causando sobre nossas sensações. A percepção do que está acontecendo no nível psicomotor e no sensorial é uma impossibilidade quando estamos congelados no racional. A arte-educação é uma forma de permitir que haja integração.

Na elaboração de práticas educativas com jovens, atuamos com o conceito de protagonismo (desenvolvimento de ações positivas de auto-estima e cidadania) ao lado do conceito de vulnerabilidade (que identifica os tipos de fragilidades), princípios fundamentais para se definir programas adequados à adolescência, práticas fundamentadas na Arte-educação, na Pedagogia Popular de Paulo Freire (2002), na Psicologia Social de Enrique Pichón-Rivière (2000) e no Teatro de Intervenção de Augusto Boal (1996) para que os jovens estabeleçam normas de convívio social dentro de um grupo, maneiras de organizar a vida e de atribuir valor às ações no convívio com o outro, aprendendo a dividir espaços, a estabelecer maneiras de agir e criar hábitos que façam parte do processo de habitar humanamente o mundo.

Este trabalho visou atender a demanda de adolescentes do bairro. Jovens, considerados pelas estatísticas em risco social, que desejam trabalhar pelo local onde vivem e transformar sua realidade, através da arte, consolidando uma expressão artístico-cultural que venha a lhes dar o sentido de pertencimento social. Com esse desejo, confirmam o pensamento de Winnicott (1975) quando afirma que os esforços dos adolescentes para descobrir e determinar seu próprio destino podem ser encarados como a coisa mais emocionante a ser observada na vida que nos rodeia.

3.2 O JOGO TEATRAL COMO FACILITADOR DA EXPRESSÃO DE VALORES EM UM GRUPO DE ADOLESCENTES

Antes de falarmos do jogo teatral como facilitador da expressão de valores, precisamos explicitar o que entendemos por valores intrínsecos.

Maslow publicou sua teoria motivacional baseada em necessidades, em meados do século passado, 1954. Segundo essa teoria, bastante aceita até hoje nos estudos sobre motivação, o homem está sempre tentando satisfazer desejos e necessidades e sua não-satisfação leva a estados interiores de tensão, que levam o indivíduo a adotar comportamentos que visam reduzir tal tensão e recuperar o equilíbrio. Haveria, segundo essa teoria, uma hierarquia de necessidades composta por cinco grupos. As necessidades fisiológicas, de segurança, de pertença (mais tarde denominadas de sociais) e de auto-estima são também denominadas de necessidades básicas, de deficiência ou “necessidades D”, correlacionando com a palavra *deficiency*; as necessidades de auto-realização (*self-realization*) são também chamadas de metanecessidades, necessidades de crescimento ou “necessidades S”.

No nível da auto-realização, as diferenças individuais estão desenvolvidas em grau máximo e há a procura pelos “valores-B” (termo sugerido por Maslow (1997), originando-se da palavra inglesa *being*, que significa ser). Os valores B incluem a busca da verdade, justiça, beleza, perfeição, espontaneidade, simplicidade, dentre outros.

Habitualmente, a hierarquia das necessidades de Maslow é apresentada em forma de pirâmide, em que vemos na base as necessidades fisiológicas e de segurança e elevando-se em níveis superiores as necessidades correlacionadas à estima e realização pessoal.

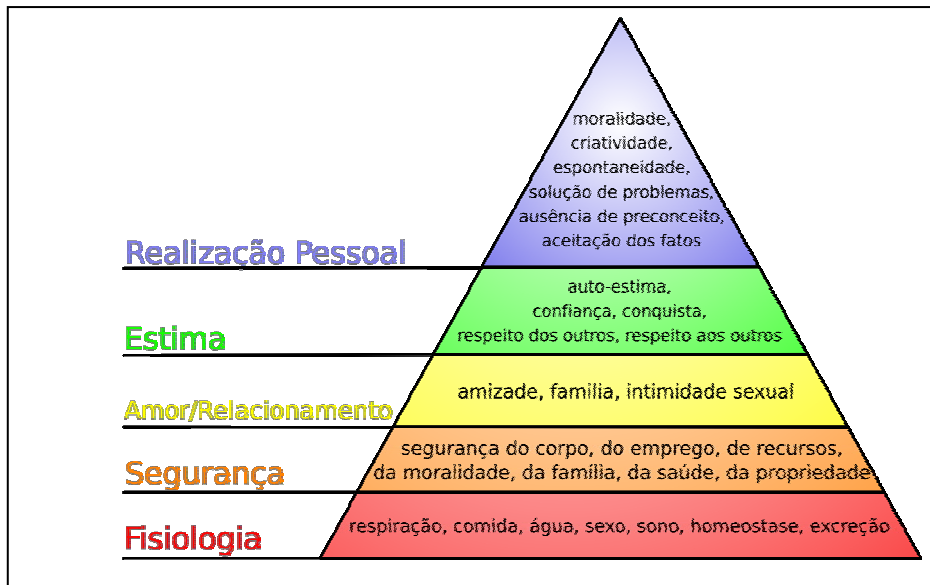


Figura 1: Pirâmide de necessidades

Fonte: Adaptada de MASLOW (1987)

Maslow (1987) continuou investigando as motivações humanas e em estudos posteriores, ampliou a hierarquia das necessidades incluindo as necessidades de conhecimento, estéticas e de auto-transcendência.

A necessidade de conhecimento, que busca relações e significados, visando construir um sistema de valores internos, é identificada desde a infância, parecendo ser uma necessidade cognitiva básica, primária. Quando a criança desenvolve uma formação baseada na justiça de cooperação é possível que ela possua um senso de justiça igualitário ao longo de sua vida. Aquele que desenvolve os valores intrínsecos tem maior chance de resistir às atribulações da vida, encontrando sustentação diante das dificuldades existentes.

As necessidades estéticas que se relacionam à busca da beleza, simetria, ordem e estrutura, são vistas quase que universalmente em crianças saudáveis, o que sugere ser também uma necessidade básica.

As necessidades de auto-transcendência correspondem a uma forma de metamotivação, relacionado-se com o desejo de descentramento e

conexão com algo além do ego, desejo de ajudar outras pessoas a realizarem seu potencial de desenvolvimento.

Ao conceituar as necessidades cognitivas básicas, de conhecimento e estéticas e incorporá-las à sua teoria motivacional, Maslow (1987) passa a considerá-las também como necessidades inerentes ao organismo e, portanto, primárias. Nessa fase de estudos, o autor chama a atenção para que não se separem as necessidades cognitivas das necessidades básicas de forma simplista, pois, em muitos indivíduos, o desejo de conhecer e as necessidades estéticas estão presentes como primários.

Maslow (1997, p.135), ao trabalhar sua teoria da metamotivação, afirma que a “[...] plena definição da pessoa, ou da natureza humana deve, pois, incluir valores intrínsecos como parte da natureza humana”. Considera indivíduos auto-realizadores aqueles que “[...] já tiveram satisfeitas todas as suas necessidades básicas”. No entanto, afirma o autor

[...] a chamada vida espiritual ou dos valores, ou vida ‘superior’, está no mesmo contínuo (tem a mesma espécie ou qualidade) da vida da carne, ou do corpo [...] Assim, a vida espiritual é parte da nossa vida biológica. É a sua parte ‘superior’, mas nem por isso menos sua. [...] a vida espiritual é parte da essência humana. É uma característica definitiva da natureza humana, elemento sem o qual não está plena. Compõe o Eu Real, a identidade de cada um, o núcleo interior de cada pessoa, a pertinência à espécie, a plena humanidade. (MASLOW, 1997, p.139)

Considera ainda que a incorporação desses valores é essencial para o desenvolvimento do pleno potencial humano e que a sua carência poderia estar no mesmo nível de deficiência de alguns minerais e vitaminas que, embora não impeçam a continuação da vida, comprometem a sua qualidade, gerando patologias. Lembra ainda que, durante muito tempo, o estudo das enfermidades causadas pela privação dos Valores B, ou valores intrínsecos, ficou a cargo de estudiosos da religião e filósofos, sendo consideradas questões espirituais ou religiosas que não despertavam o interesse dos cientistas, médicos ou psicólogos.

Na sua teoria da metamotivação, Maslow (1997) afirma que se aceitarmos que os distúrbios decorrentes da privação de gratificação das

metanecessidades, revelam uma diminuição do pleno potencial humano, estaremos aceitando que os valores intrínsecos são necessidades instintóides na mesma hierarquia das necessidades básicas (FIGURA 1) e que podem ser objeto de investigação tanto do psicólogo como do cientista social.

Com base nos estudos citados, acreditamos que os valores ligados à auto-realização e à transcendência estão presentes, mesmo que não desenvolvidos, em todos os indivíduos e que a expressão destes é um fator para o desenvolvimento de um indivíduo mais saudável e integrado a uma vida mais plena.

3.2.1 Que se entende por jogo teatral?

O jogo teatral centrado na ludicidade propicia, aos atores sociais envolvidos, espaço-tempo para vivenciar as diversas possibilidades relacionadas com a questão problematizada e para expressarem-se de forma mais integral, sem as censuras sociais e grupais, permitindo que os valores intrínsecos, relacionados à experiência de ser-no-mundo, possam estar presentes.

No entanto, desde o início do século passado Ubaldi (1999) advertia ser a arte a expressão dos princípios que estão em harmonia com a lei e são verdadeiros em todos os campos, sendo necessário que a técnica fosse utilizada como “serva humilde para não sufocar a suprema beleza”. (UBALDI, 1999, p.350).

Segundo Luckesi (2002, p.25):

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, quis dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós está pleno, inteiro nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições orientais.

Ao permitir-se chegar a um contato com o seu âmago, ou seja, acessar os valores intrínsecos que geram a metamotivação, torna-se possível

aprender este caminho e facilitá-lo em outros momentos, fazendo com que a ludicidade não esteja presente apenas durante os jogos, mas possa fazer parte da vida como uma atitude especialmente cultivada para com o processo de viver e aprender. Que a aprendizagem seja compreendida não apenas como uma fase, mas como missão de todos os momentos.

Com isso vemos que a arte não pode ser encarada apenas com a seriedade da técnica e sim com a leveza da criatividade. Somente com ludicidade consegue-se isso: sem perder de vista a seriedade da ação, executá-la com leveza.

Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas. Foram sistematizados por Spolin (2001a), nas primeiras décadas do século passado com o objetivo de liberar crianças e atores amadores de um comportamento mecânico e rígido no palco. Sua proposta pedagógica para o teatro improvisacional chegou num momento de renovação cênica do teatro e interagiu com as propostas que estavam sendo experimentadas, naquele momento histórico, vindo a ter influência na educação brasileira a partir da década de setenta.

O jogo dramático entre sujeitos antecede o jogo teatral, uma vez que nele todos são fazedores da situação imaginária, enquanto no jogo teatral o coletivo de sujeitos pode dividir-se em times que se revezam: uns jogam enquanto outros observam. Considera-se como jogo dramático aquelas situações em que todos os integrantes participam sem haver necessidade de espectadores. São jogos, de cena ou não, utilizados no teatro para integrar o grupo. Jogos com bola, jogos com fita, jogos que facilitarão aos participantes desenvolver integração, ritmo, foco, que serão fundamentais para a realização. Nesse contexto, a palavra “dramático” deriva de “drama” significando *peça literária para ser representada* e nada tem a ver com o outro significado da palavra, ou seja, *desastre, catástrofe*. (MICHAELIS, 1998, p.753). O jogo teatral exige a presença da platéia. Para tanto é que o coletivo de sujeitos será dividido em times e enquanto um atua o outro apenas observa para que posteriormente observações possam advir tanto de um grupo quanto do outro.

Japiassu(1998, p.3) afirma que

[...] os jogos teatrais são intencionalmente dirigidos para o outro. O processo em que se engajam os sujeitos que 'jogam' se desenvolve a partir da ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem a partir das interações que ocorrem durante o jogo. A finalidade do processo é o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal dos jogadores através do domínio e uso inter-ativo da linguagem teatral, sem nenhuma preocupação com resultados estéticos cênicos pré-concebidos ou artisticamente planejados ou ensaiados. O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral e do teatro improvisacional, isto é, a comunicação que emerge a partir da criatividade e espontaneidade das interações entre sujeitos mediados pela linguagem teatral...

Embora o trabalho de Spolin (2001a) esteja vinculado ao movimento de renovação que ocorreu no teatro norte-americano a partir da década de 1960, foi nas décadas anteriores que ela iniciou suas formulações e experimentos que viriam a ser sistematizados ainda na década de 1950. Tem o mérito de destrinchar em segmentos técnicas teatrais complexas e de retomar a trilha do dramaturgo russo Stanislavski (1989), o primeiro a se preocupar com os processos fundamentais de educação no teatro. Nesse contexto o jogo de improvisação colabora com a descoberta prática dos limites do sujeito e ao mesmo tempo oferece as possibilidades para superação desses limites.

Ainda no trabalho de Spolin (2001a) o fazer artístico é concebido como uma relação de trabalho, como desejava Stanislavski, e deixa de ser um domínio de especialistas. Passa a haver a consciência do processo de criação, substituindo o talento nato. Embora seu trabalho seja originalmente voltado para a geração de maior espontaneidade em profissionais e/ou amadores no palco, suas técnicas extrapolaram esse limite e passaram a ser utilizadas no contexto pedagógico com objetivos diversos tais como o ganho de auto-confiança e espontaneidade de respostas por parte dos envolvidos no processo educacional: educadores e educandos.

Para Boal (1996, p. 27),

[...] o teatro é a primeira invenção humana e é aquela que possibilita e promove todas as outras invenções e todas as outras descobertas. O teatro nasce quando o ser humano

descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação.
Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação.

Não é com essa definição que habitualmente trabalhamos no meio acadêmico. Preferimos os estudos que afirmam ter nascido o teatro na Grécia, como parte das comemorações das colheitas, sendo Téspis o primeiro ator, aquele que representou Dioniso, o deus da vindima, imediatamente aclamado como deus do teatro.

A definição aceita academicamente pode ser considerada verdadeira apenas para o teatro ocidental, não abrangendo as manifestações teatrais de outros povos, por isso, neste texto, acatamos a definição de Boal e vamos trabalhar com foco no que é dito por esse autor.

Para este autor, nesta mesma obra (BOAL, 1996, p.28) “*O ser torna-se humano quando **inventa o Teatro.***” Pois só a partir do observar-se em ação é possível modificar essa ação e também representá-la, inclusive nas artes plásticas.

No dizer de Araújo (1991, p.47) “*o teatro é a comunhão de um público com um espetáculo vivo.*” tendo a sua origem vinculada aos rituais religiosos. Nesse contexto, são consideradas como religiosas as expressões vitais dos grupos sociais, que mesmo impregnadas do instinto de imitação, trazem a representação das expressões do próprio cotidiano.

Assim considerando, quando Téspis coloca uma máscara, sobe em uma carroça e fala em nome de Dioniso, ele está representando um ser mítico daquele grupo populacional e dando vida a uma expressão que jazia no inconsciente coletivo daquele povo.

Ainda hoje, habitualmente, não se considera teatro uma cena sem espectador. O que difere do trabalho realizado com jogos dramáticos em que todos podem participar da cena e com isso obter-se o resultado almejado.

Enquanto arte de representação, ainda segundo Araújo (1991, p.47) teatro é “[...] o ato de comunicação entre quem representa e quem assiste...não um movimento psicológico que a si mesmo baste e em si mesmo termine”.

Vemos nessa afirmação uma crítica à utilização do teatro enquanto técnica, vendo-o exclusivamente como arte. Essa dicotomia persiste ainda

hoje e perseguiu-nos durante todo o trabalho realizado, por considerarmos nos profanando a arte ao utilizá-la como técnica, para obtenção de resultados previsíveis.

Sentimo-nos acolhidos por Boal (1996, p.28) quando ele reconhece que

A profissão teatral, que pertence a poucos, não deve jamais esconder a existência e permanência da vocação teatral, que pertence a todos. O teatro é uma atividade vocacional de todos os seres humanos.

É preciso entender, porém, que para que se estabeleça o que chamamos de teatro é necessária a existência de uma tríade mínima: ator-espectador- espaço estético. Sendo que esse espaço cênico prescinde de delimitação prévia ao início da cena teatral. Esse conceito baseia-se na definição de Lope de Vega reformulada por Boal (1996) que reconhece a não necessidade do tablado ou da delimitação prévia do espaço cênico para que este seja reconhecido e respeitado durante a cena teatral, principalmente quando o teatro é utilizado como recurso em processos terapêuticos, sociais e pedagógicos.

Nem sempre foi assim.

No final do século XIX, Stanislavski (1989), encenador russo, decide registrar em textos romaneados, exercícios e técnicas de preparação de atores visando fugir dos clichês que haviam se tornado o padrão de representação da época, afirmando que o trabalho do ator necessita um referencial interno para que haja verdade naquilo que é interpretado; via, já naquela época, a importância de um contato interno para se dizer algo através do teatro.

Na epígrafe de *A construção do personagem*, diz o mestre russo:

O ator deve trabalhar a vida inteira, cultivar seu espírito, treinar sistematicamente os seus dons, desenvolver seu caráter; jamais deverá desesperar e nunca renunciar a este objetivo primordial: amar sua arte com todas as forças e amá-la sem egoísmo. (STANISLAVSKI, 1996, p.15).

E em outra obra:

O sentimento criador estimula uma técnica psíquica do ator desde que este supere as paixões cotidianas [...]. Trata-se, assim, de despertar a inconsciente natureza criadora de forma consciente, alcançando, desta forma, uma criação superorgânica, superconsciente. (STANISLAVSKI, 1964, p.239)

Esse escrito do mestre russo é o primeiro registro de técnicas teatrais que chegou ao conhecimento público. Ganhou o mundo através de cópias e resumos não autorizados passando a ser conhecido como o “método Stanislavski”. Isso, entretanto é um injusto reducionismo da proposta do autor que jamais tentou criar um método ou uma cartilha a ser seguida passo a passo. Nos seus trabalhos este encenador reforça a importância do trabalho individual e constante de cada ator para chegar a *A criação de um papel* e *A construção da personagem*.

Stanislavski (1995) prescrevia aos seus atores a austeridade própria de operários e os incitava a considerarem o corpo como instrumento de trabalho e ainda a não se darem por satisfeitos com resultados bem sucedidos que caíam no gosto popular.

Acreditava ser o teatro a arte da ilusão e que o importante era passar aos espectadores a impressão de estarem assistindo a uma cena da vida real. A essa sua crença e a ênfase dada a ela é de onde advêm as maiores críticas ao seu processo criativo.

Os grandes encenadores das primeiras décadas do século XX são sempre analisados a partir do que concordam ou diferem de Stanislavski.

Brecht, em 1929, após estudar Pestalozzi, escreveu que o objetivo do teatro é pedagógico, tanto no conteúdo como na forma e propôs que o ator abandonasse a reconstrução naturalística da representação e se distanciasse do espectador para apresentar o “[...] fenômeno em toda sua estranheza e incompreensibilidade” (BRECHT apud CARVALHO, 1989, p.85). Vê o homem como um conjunto de todas as relações sociais, de acordo com a teoria marxista, sendo a forma épica a única capaz de apreender os processos que constituem a matéria para uma ampla concepção de mundo.

Brecht criou a partir daí o teatro épico, cuja proposta permite ao espectador questionar o que está sendo apresentado e nunca aceitá-lo como

verdade estabelecida. Levantou críticas ao método de Stanislavski, por acreditar que o espectador não deve ser envolvido emocionalmente, acredita que a emoção é portadora de ideologia.

Nesse tipo de encenação, o que se busca é evitar a identificação do espectador com a personagem; busca-se também a explicitação da natureza cênica do que está sendo visto, visando dar ao espectador a oportunidade de análise e crítica à realidade apresentada no palco.

Grotowski (1987), na segunda metade do século passado, investiu na afirmação de que se deve buscar um “teatro pobre”, em que o ator não precise de recursos externos para dizer o que deseja. Não é necessária a riqueza de recursos cênicos, chegando, segundo este autor, a existência dessa riqueza a atrapalhar o real trabalho do ator. Considera o teatro a arte do ator e que a sua riqueza essencial só é revelada com a retirada dos artificios técnicos que criam a ilusão cênica. Acredita que a identificação entre o ator e o espectador ocorre no “encontro sensível, na comunhão de percepções” (VASCONCELLOS, 1987, p 199).

No seu código de princípios, diz:

O ator não deve *ilustrar*, mas realizar um “ato da alma”, através do seu próprio organismo. Assim, ele está diante de duas alternativas extremas: ou vende, desonra seu ser real, “encarnado”, tornando-se objeto de prostituição artística; ou entrega-se em doação, santificando seu ser “encarnado” real. (GROTOWSKI, 1987, p.213)

Embora o estudo de Grotowski (1987), tenha origem em Stanislavski (1995), seu método assemelha-se ao de Brecht, quando não se baseia numa série de habilidades e sim num despojamento.

Artaud (1993) passou boa parte de sua vida entrando e saindo de sanatórios psiquiátricos por não ter sua angústia existencial e sua criação artística compreendidas. Era um homem à frente de seu tempo, que na atualidade seria classificado como portador de um transtorno de humor, e teria sua genialidade respeitada. Afirmou sobre o teatro:

[...] compreende-se portanto que ... seu objetivo não é resolver conflitos sociais ou psicológicos e servir de campo de batalha

para paixões morais, mas expressar objetivamente verdades secretas, trazer à luz do dia através de gestos ativos a parte de verdade refugiada sob as formas em seus encontros com o Devir.

Fazer isso, ligar o teatro à possibilidade de expressão pelas formas, e por tudo que for gestos, ruídos, cores plasticidades, etc., é devolvê-lo à sua destinação primitiva, é recolocá-lo em seu aspecto religioso e metafísico, é reconciliá-lo com o universo. (ARTAUD, 1993, p.66-67)

Importante termos em mente que a análise histórica desses autores não considera o intercâmbio que houve entre eles, desde que estiveram produzindo teatro na Europa durante alguns períodos concomitantes, e é provavelmente impossível que não tenham tomado conhecimento da obra um do outro, embora possam nunca ter-se encontrado pessoalmente para discutir suas concepções artísticas.

Essas influências, produções e concepções logicamente também chegaram ao resto do mundo.

Moreno, em 1912, fundou o Teatro Vienense da Espontaneidade, onde começou a formar suas idéias da Psicoterapia de Grupo e do Psicodrama. Moreno acreditava que a ação dramática terapêutica levasse a algo mais do que a mera repetição de papéis tais como são desempenhados do cotidiano. A ação dramática permite *insights* profundos por parte do protagonista e do grupo, a respeito do significado dos papéis assumidos.

Com essa breve visão panorâmica podemos imaginar o ambiente teatral em que chegou o conceito de jogos teatrais de Spolin ainda na primeira metade do século passado e porque foram necessários mais de 30 anos para eles serem testados e aprovados, não só no fazer teatral, mas também enquanto instrumental pedagógico com crianças e adolescentes e, mais posteriormente, também com adultos.

3.3 O TEATRO DE AUGUSTO BOAL: DO OPRIMIDO AO TERAPÊUTICO

É também no século XX que Boal sistematiza sua obra do Teatro do Oprimido ao Teatro Terapêutico na qual baseamos nossos estudos por considerar ser este autor o que mais se aproxima da realidade da questão proposta na nossa pesquisa. Quando no início do seu processo criativo, na década de 1950, Boal estudou na Columbia University com John Gasner e assistiu às montagens do Actor's Studio. Ao voltar ao Brasil em 1956 para dirigir o Teatro de Arena de São Paulo provocou uma revolução estética no teatro brasileiro. Em 1970, em pleno regime militar, o Núcleo Dois do Arena iniciou os primeiros experimentos do Teatro-Jornal, o embrião do Teatro do Oprimido. Em fevereiro de 1971, Boal foi preso, torturado e exilado, passando a residir na Argentina, iniciando intensas viagens por toda a América Latina, onde começou a desenvolver novas técnicas do “Teatro do Oprimido”: Teatro-Imagem, Teatro-Invisível e Teatro-Fórum. Em 1976, passou a residir na Europa onde realizou seu trabalho em diversos países e desenvolveu as técnicas introspectivas do Teatro do Oprimido: o Arco-Íris do Desejo. Em 1979 criou em Paris o Centre du Théâtre de l'Opprimé-Augusto Boal. Denominou seu trabalho artístico de Teatro do Oprimido como homenagem à Pedagogia do Oprimido proposta por Paulo Freire. Podemos observar que o título foi uma escolha bastante feliz desse autor que, durante toda evolução de seu trabalho, busca a libertação de seus atores-personagens e que o Teatro Terapêutico é, em última instância, a possibilidade desse ator-personagem, ao se ver em cena, procurar uma nova solução para seus conflitos existenciais fora do palco.

O Teatro do Oprimido tem dois princípios fundamentais: transformar o espectador de um ser passivo, recipiente, depositário, em protagonista da ação dramática: sujeito, criador e transformador; não busca apenas refletir o passado, mas sim preparar o futuro. Basta de um teatro que apenas interprete a realidade: é necessário transformá-la!

Dentro desta visão, a “vida real” constitui-se de personagens, de contextos, de emoções, de diálogos e de cenários, o que faz de todo homem um personagem da vida real. Sendo assim, podendo os atores representar a realidade, há a possibilidade das pessoas representarem a ficção, entrando em contato com suas próprias subjetividades. Boal provou inúmeras vezes a sua teoria de que pessoas comuns podem participar de um espetáculo cênico, discutindo assim suas questões mais relevantes.

Em *O arco-íris do desejo*, Boal (1996), faz uma sistematização completa de todas as técnicas que vinha utilizando e esclarece que nenhum artista é capaz de realizar uma cena imaginada por um espectador da mesma forma como este o faria; o espectador terá sempre uma maneira pessoa, única e intransferível que só ele poderá fazer. Dentro dessa lógica

Teatro – ou teatralidade – é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O auto-conhecimento assim adquirido permite-lhe ser sujeito (aquele que observa) de um outro sujeito (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando.(BOAL, 1996, p.27)

Hoje, o Teatro do Oprimido tornou-se um conhecimento básico para todos aqueles que pretendem estudar e ou trabalhar com teatro, enquanto que Augusto Boal tornou-se um dos maiores especialistas em teatro no Brasil e no mundo, sendo sua obra mais difundida no exterior do que em seu país de origem.

Sua mais recente pesquisa é a Estética do Oprimido, programa de formação estética que integra experiências com o som, palavra, imagem e ética. A Estética do Oprimido tem por fundamento a crença de que somos todos melhores do que pensamos ser, e capazes de fazer mais do que aquilo que efetivamente realizamos: todo ser humano é expansivo.

4 METÁFORA LÚDICA

A Metáfora Lúdica descrita por Bricchetto (2004) utiliza várias metodologias para trazer à tona crenças e conflitos do grupo que participa da técnica, explicitando os conteúdos implícitos, assim como valores, permitindo que sejam observados pelo grupo e então analisados com propostas de soluções.

Toda técnica está fundamentada nos pressupostos da Psicologia Social desenvolvida por Pichon-Rivière, na Argentina, já na segunda metade do século XX, como uma forma de acessar os conteúdos implícitos nas relações grupais, sejam elas centradas em uma tarefa ou não.

Pichon-Rivière (2000) vê o homem como um ser biopsicossocial que emerge de uma complexa rede de relações sociais e vínculos interpessoais. É em meio a essa rede e a esses vínculos que o homem vai interagindo com a realidade que o cerca para satisfazer suas necessidades, construindo seu mundo interno, e modificando essa realidade num movimento contínuo e dialético.

Em uma relação grupal, ainda dentro dessa linha da Psicologia, os indivíduos atuam a partir de matrizes de comportamento, que podem ser explícitas e todo o grupo ter conhecimento, ou permanecerem implícitas podendo de alguma forma interferir no andamento do processo grupal.

Bricchetto (2004) desenvolveu a metodologia que denominou Metáfora Lúdica através da qual estes conteúdos implícitos vêm à tona permitindo que possam ser reconhecidos pelos envolvidos e trabalhados pelo grupo. Utiliza várias técnicas como canções, poemas, viagens épicas. Uma das técnicas utilizadas por ele é o jogo teatral, pois ao representar papéis emergem

matrizes determinantes do comportamento que não estavam claras na atuação consciente do indivíduo. .

Compreender a necessidade de compartilhamento das idéias, sentimentos e ações por todo o grupo e permitir que haja espaço-tempo para a busca dos possíveis significados que se aprofundam em outros níveis do real trazendo à tona situações e conteúdos latentes que podem ser atribuídos ao próprio grupo ou ao contexto social, permite, ao profissional treinado, analisar a natureza dos emergentes e suas correspondências com o pessoal-grupal-institucional e comunitário. (BRICCHETTO, 2004, p.125)

Ao trabalhar com metáforas não pretendemos buscar o significado dos emergentes como se fossem óbvios. É necessário um intercâmbio de significações e ações. É necessário compreender a trama formada a partir das “ [...] distintas redes de coordenações de coordenações consensuais de ações e emoções” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p.31) que se apoiam no emocional. Para esses autores “[...] todo ser e todos os afazeres humanos ocorrem, portanto, no conversar” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p.10). Assim sendo, seria fundamental compreender o contexto social de um determinado grupo, qual maneira de conviver está estabelecida consensualmente, para que se possa, ao trabalhar com metáforas, e o jogo teatral é uma delas, chegar a uma contribuição realmente transformadora das estruturas e relações grupais e sociais previamente estabelecidas.

Fica claro que compreendemos que o trabalho transformador não pode ser realizado a curto prazo e que sem o total engajamento do grupo participante ele se torna impossível. No entanto, acreditamos também que nenhuma transformação social é possível sem que pequenas mudanças ocorram até que elas se constituam uma forma de ser do grupo ou comunidade. Nessa idéias sustentamo-nos em Maturana que assim se expressa:

[...] o linguajar ocorre, a cada instante, como parte de uma conversação em progresso, ou surge sobre um emocional já presente. Como resultado, o significado das palavras – isto é, as coordenações de ações e emoções que elas implicam como elementos, no fluxo do conversar a que pertencem – muda com o fluir do emocional. E vice-versa: o fluxo do emocional muda

com o fluir das coordenações de ações. Portanto, ao mudar o significado das palavras modifica-se o fluxo do emocional (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 32-33)

A Psicologia Social de Pichón-Rivière (2000) trabalha com relações grupais e interpessoais considerando haver alguns eixos vetores que sustentam essas relações. É necessário haver uma formação específica para realizar um trabalho dentro desta linha da Psicologia. Por isso, consideramos este trabalho apoiado na metodologia citada e não parte integrante dela.

4.1 A ADOLESCÊNCIA

Para melhor embasar o uso do jogo teatral como recurso de investigação dos valores na adolescência, também se faz necessária uma melhor compreensão desse período da vida.

A adolescência compreende o período entre a infância e a maioridade, tem seu início na puberdade, sendo que, para efeitos práticos, adotam-se os limites cronológicos propostos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), dos 10 aos 20 anos, o que facilita as comparações estatísticas. Para a fase entre vinte e vinte e quatro anos, criou-se recentemente a denominação de “povo jovem”, tendo em vista as mudanças ocorridas nas últimas décadas que vêm postergando a idade adulta e a independência da família de origem, por diversos fatores sócio-econômico-culturais. Além das alterações biológicas, a adolescência é um período que se caracteriza pelas profundas transformações psicossociais que ocorrem, fazendo desta uma fase bastante especial e peculiar. A transição caracteriza-se pela separação gradual da família, desenvolvimento do pensamento racional, formação de relações íntimas e escolha da vocação. Por estar numa etapa de busca de identidade e independência, o adolescente está exposto a diversos riscos, tanto físicos como psicossociais, o que exige uma atenção especializada e um acompanhamento cuidadoso desse processo de maturação.

A adolescência foi concebida como categoria geracional durante a era industrial, passando então a ser reconhecida social, acadêmica e economicamente. É uma categoria moderna e que teve seu reconhecimento efetivado quando a educação formal passou para o controle do Estado. Nesta ordem hierárquica estabelecida “[...] a educação tornou-se fundamento para o ordenamento do mundo moderno que ocorre de cima para baixo ... dos adultos (ordem estabelecida) para as crianças e adolescentes (seres em formação).” (MAGRO, 2002, p. 65.)

A “invenção e descoberta” da adolescência gera uma situação de ambivalência em relação ao adolescente. Ao mesmo tempo em que é considerado a esperança para o futuro, é também colocado como problema social vinculado a drogas, violência e sexualidade irresponsável.

Nas últimas décadas, vem-se voltando um olhar especial para esta etapa do desenvolvimento e vários programas, visando desenvolver características empreendedorísticas nos adolescentes, principalmente de baixa renda, vêm sendo implantados com o objetivo de “formar gente capaz de criar suas próprias oportunidades, em vez de formar empregados para um mercado de trabalho em que há cada vez menos vagas”. (DIMENSTEIN, 2003)

O protagonismo juvenil vem sendo visto como uma forma de direcionar o desejo de mudança e de ruptura com o passado para formas construtivas de lidar com a realidade, inserindo jovens na cultura de paz, no desejo de cidadania.

Para Dolabela (2003), trabalhar empreendedorismo com crianças é “impedir o aprisionamento”, enquanto com adultos é necessário libertar. Quando se trata de adolescentes o processo é um misto de libertação e manutenção da liberdade ainda existente. É necessário especial cuidado para reconhecer em cada participante o estágio individual de amadurecimento e não incorrer no equívoco de julgar todos por um. Cada ser é único e, na adolescência, a necessidade do reconhecimento e respeito a esta individualidade torna-se mais contundente devido ao risco inerente ao trabalho com seres em formação.

É no cotidiano que os adolescentes tecem seus projetos existenciais e resolvem seus conflitos com o instrumental que têm ao seu alcance. É nessa rotina de todos os dias que são criadas novas formas de estar no mundo, de solidariedade, podendo ou não ser contrárias às normas sociais vigentes. É também nesse cotidiano que muitos não conseguem romper com a teia social invisível que os separa de uma vida mais digna e produtiva; de uma vida mais rica de significados, onde possam desenvolver a auto-estima a partir do que são e elaborar sonhos futuros perguntando-se: por que não?

Atuar junto a esses jovens a partir da realidade em que vivem, permitindo-lhes manter o sonho de transformação e despertando-lhes a capacidade de encontrar soluções diferentes daquelas mais óbvias em seu contexto social, inclui conhecer quais os valores que estão sendo construídos nessa cotidianidade em que, mais do que agentes ou atores, esses adolescentes se mostram autores de si mesmos.

Cabe aos educadores e profissionais que desejam trabalhar com adolescentes compreender que “[...] o conceito, a definição e a existência da adolescência é de interesse acadêmico, médico e das ciências psicológicas e sociais ... mas não do adolescente em seu cotidiano, no seu dia-a-dia, na sua vida.” (MAGRO, 2002, p.67.). Isso nos obriga a retornar à recordação de que “só ensina quem aprende” e que o educador que não se fizer também educando, respeitando os saberes do coletivo com quem está em contato, poderá até produzir belas publicações e resultados acadêmicos, mas terá contribuído muito pouco, ou quase nada, para o processo de transformação daquela coletividade.

4.2 O JOGO TEATRAL COMO RECURSO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE VALORES NA ADOLESCÊNCIA

Devido ao foco da nossa pesquisa nos deteremos aqui na influência desse instrumental nas atividades com adolescentes.

Tanto o jogo dramático como o jogo teatral trabalham com o pensamento mágico e com as múltiplas possibilidades e, finalmente, por serem jogos em que a cooperação e a participação coletiva têm papel decisivo no produto final é que são de fundamental importância na formação de jovens adolescentes.

No mundo do faz-de-conta podem-se expressar sonhos, medos, anseios, sem temer o ridículo. O faz-de-conta permite viver outras vidas, ser outras pessoas, inclusive aquelas que não se deseja ser. E tudo isso faz com que surjam questões não enunciadas. Quando tudo está explicitado no *palco*, torna-se possível refletir sobre as situações fictícias e tirar daí conclusões para o dia-a-dia.

A reflexão em grupo sobre a vivência do jogo e as fases de processamento, generalização e aplicação, que caracterizam o “ciclo de aprendizagem vivencial”, fazem parte do trabalho proposto pela Psicologia Social de Pichon-Rivière e permitem o crescimento individual e grupal, uma vez que se baseiam na pré-existência em cada pessoa “de um esquema referencial (conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e age)”. (PICHON-RIVIÈRE, 2000, p.123).

Os pressupostos da Psicologia Social desse autor franco-argentino vão ao encontro do que se tem estudado no campo da educação e do desenvolvimento humano. Nesse contexto, Zacharias diz que no jogo simbólico, por haver a presença da situação imaginária e a sujeição a certas normas de conduta, há maior possibilidade de criação de uma Zona Proximal de Desenvolvimento², o que não é possível em todos os jogos. O fato de existirem regras sem o caráter antecipatório e sistemático dos jogos regrados, permite que a criança ensaie atitudes, valores e hábitos para os quais ainda não está preparada na vida real.

Na adolescência, essa projeção num mundo imaginário torna-se forte componente para o estabelecimento de padrões de comportamento e desenvolvimento de atitudes perante às situações da vida adulta. Promover a participação desses jovens em atividades que permitam essa projeção é dar-

² Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) é o termo empregado por Lev Vygotsky para explicitar o que compreende como espaço ou distância entre aquilo que o indivíduo já sabe (ou aprendeu) e aquilo que ele potencialmente pode aprender.

lhes espaço-tempo para jogar com os desejos, fantasias, medos e sonhos e possibilitar a elaboração vivencial desse material no intuito de desenvolver a sua identidade, fortalecidos pela experiência grupal. A esse propósito Luckesi (2002, p.138) afirma:

Pelas atividades em geral e pelas atividades lúdicas em específico, a criança aproxima-se da realidade, criando a sua identidade. O princípio do prazer equilibra-se com o princípio da realidade na criança, através das atividades lúdicas.
[...] Assim sendo, o brincar para as crianças, não será só o caminho real para o inconsciente doloroso, mas também para a construção interna da identidade e da individualidade de si mesmo.

Cada vez mais, acreditamos ser a ludicidade o melhor lubrificante da engrenagem da vida e que através dela é possível melhorar o desempenho sócio-cultural de indivíduos e grupos.

O teatro, utilizado como linguagem, como recurso para reflexão em grupos e comunidades, reforça a certeza de que o lúdico não é apenas divertimento e deve ser vivenciado com lucidez e reflexão, permitindo a integração do pensar, sentir e fazer em todos os campos da vida.

Ao trabalhar com a expressão de valores a partir do jogo teatral, com o enfoque da Metáfora Lúdica, buscamos a identificação de elementos que favoreçam a descoberta de valores que possibilitem o fortalecimento de indivíduos e do grupo num movimento transformador. Ao tornar consciente o implícito nas relações e nas decisões do cotidiano, torna-se possível discutir o porquê de as coisas serem como são e, a partir desse momento, há uma real possibilidade de mudança.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Eu sei que essa vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita: é bonita, é bonita, é bonita.

Gonzaguinha

O trabalho foi realizado entre os meses de abril a junho de 2005, num total de doze semanas. Ao levar a proposta até a comunidade e formar o grupo que iria trabalhar, o tema escolhido surgiu durante as primeiras improvisações em que quatro dos cinco subgrupos formados trouxeram cenas sobre a questão das drogas, correlacionando-o com a comunidade onde viviam. A emergência do tema demonstra não só a necessidade da abordagem sistematizada do mesmo, mas a importância social que ele exerce na vida daqueles adolescentes que, quando podem se expressar, demonstram sua angústia e suas dificuldades de lidar com algo tão mais poderoso do que eles e ainda expõem uma expectativa de solução vinda da ordem social instituída (família, escola, conselho tutelar etc).

A partir de um convite aos jovens do bairro para participarem de uma atividade artística de protagonismo juvenil (APÊNDICE A), reunimos um grupo no turno matutino e outro no turno vespertino interessados no trabalho. Como já foi citado, uma parte desses jovens já havia participado de trabalhos anteriores, havendo inclusive um dos participantes que já trabalhara nos projetos sociais da Sociedade Hólon desde 2002.

O trabalho foi realizado no salão paroquial da Igreja Nossa Senhora Auxiliadora, que fica localizada em frente ao fim de linha de ônibus do bairro. O local, que já vinha sendo utilizado em outros projetos de arte-

educação do Núcleo de Protagonismo Juvenil, foi cedido gratuitamente pela paróquia, atendendo a solicitação da Sociedade Hólon, que se responsabilizava pelo projeto (APÊNDICE B). Utilizávamos o espaço em um turno matutino e um vespertino, previamente estabelecidos de acordo com o cronograma de utilização do salão pelas atividades comunitárias da igreja.

5.1 AS FASES DO PROCESSO

Na primeira reunião grupal realizada em cada turno, após a dinâmica de apresentação e aquecimento foi solicitado que se distribuíssem em subgrupos com o máximo de quatro participantes e construíssem uma cena sobre o tema que quisessem. Nesse momento, os subgrupos ficaram isolados uns dos outros, não havendo troca de informações entre eles.

As cenas realizadas no turno da manhã eram todas sobre o uso de drogas. No turno da tarde surgiu uma cena sobre o uso de drogas e outra sobre a discriminação social de um deficiente físico.

Como prática de grupo operativo e de teatro-educação foi realizada uma reunião grupal ao final de cada trabalho sendo solicitado que cada um expressasse sua opinião e seus sentimentos e por fim decidissem qual tema seria trabalhado durante o período de três meses, doze encontros, em que realizaríamos a pesquisa. No turno da manhã, todos queriam continuar trabalhando o tema apresentado inicialmente; no turno da tarde o grupo que trouxe a cena sobre a discriminação do deficiente físico concordou que o tema drogas era um problema mais presente na comunidade e que traria maiores reflexões entre eles.

Na segunda semana houve distribuição em novos subgrupos que se mantiveram constantes até o final do trabalho e criação de novas cenas sobre o tema escolhido, cenas essas que serviram de matrizes para todo o trabalho realizado (APÊNDICE C).

A partir da terceira reunião, as atividades foram realizadas mais ou menos de maneira uniforme, seguindo o seguinte roteiro:

- a) reunião grupal inicial com socialização das atividades da semana e discussão de material didático sobre o tema distribuído na semana anterior;
- b) aquecimento com jogos seguindo material proposto por Spolin (2001b);
- c) ensaio da cena teatral, improvisada ou modificada da semana anterior sobre o tema escolhido previamente;
- d) apresentação de cada cena para platéia formada pelos outros subgrupos participantes;
- e) reunião grupal para elaboração do material trazido pelas cenas e discussão de formas de abordagem na realidade sócio-cultural do bairro.

Na primeira etapa da reunião observamos a dificuldade de leitura dos jovens. Isso ocorria pelo baixo nível de alfabetização da turma refletindo um grave problema da escola pública, o que gera a pouca prática de leitura vivenciada pelos participantes e nos levava fazer a discussão com a leitura paralela dos textos distribuídos. Apesar da dificuldade observada, consideramos necessário manter a distribuição do material teórico como incentivo à necessidade de superação da dificuldade de acesso ao texto escrito, por considerar esse veículo de fundamental importância para a prática do protagonismo juvenil, que tem como premissa básica a participação do jovem como “[...] ator principal no processo de seu desenvolvimento, aumentando sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto escolar e sócio-comunitário” (COSTA, 1998, p.152). Nessas discussões sempre surgiam exemplos de cenas vivenciadas no bairro, algumas inclusive que atingiam diretamente a família dos participantes.

O fato de trazer experiências do dia-a-dia, da realidade cotidiana, juntamente com as discussões teóricas, pretendeu promover modificações estruturais nas cenas realizadas para que o ator-protagonista vivenciasse a

possibilidade de mudança no já dado e pudesse ao final do trabalho refletir sobre a realidade em que está inserido e seu poder de transformação.

A segunda etapa da reunião, o trabalho com os jogos propostos por Spolin (2001b), tinha como objetivo deslocar o foco do nível intelectual e incluir o corpo. Os exercícios mais utilizados eram os que trabalham a respiração, o aquecimento corporal, a expressão vocal, a perda da censura com execução de caretas e movimentos pouco convencionais e os exercícios de foco, sendo alguns realizados com bola.

Os jogos com a bola, muitas vezes, eram conduzidos pelos próprios jovens, sendo muito interessante observar o surgimento de novas regras à medida que a situação se modificava. Como utilizavam jogos conhecidos por todos, mas sem regras fixas, o surgimento de regras era sempre discutido e o novo era ou não incorporado a partir da decisão grupal. Considero importante registrar que essas discussões ocorriam sem a participação da pesquisadora, que ficava no papel de observadora, e que em momento algum foi chamada para dirimir quaisquer dúvidas ou pendências surgidas. Os grupos se comportavam como auto-geridos e tomavam suas decisões de maneira autônoma.

Na parte do ensaio da cena, havia sempre um certo rebuliço pois nenhum dos grupos queria que o outro assistisse o seu ensaio. O sigilo do que vinha sendo criado e modificado precisava ser mantido. Para isso era necessário utilizar espaços fora do salão paroquial o que sempre foi possível, embora os espaços utilizados não fossem fixos. Nesse momento, já era possível perceber o total envolvimento dos jovens com a tarefa e o estado de experiência lúdica instalado. A possibilidade de criação, o desejo de dar o seu melhor, de mostrar algo que representasse esteticamente a sua visão de uma situação real e de difícil solução gerava em todos a mobilização de uma energia extra-cotidiana.

A apresentação das cenas para os colegas em todas as sessões realizadas sempre gerou um clima de tensão e alegria, sendo possível reconhecer a presença dos elementos que caracterizam a atividade

essencialmente lúdica, dentro da concepção trabalhada no Grupo de Estudo e Pesquisa em Ludicidade (GEPEL)³.

Para efeito puramente didático, em artigo publicado na Coletânea editada pelo GEPEL, Oliveira (2004, p.68-69) sintetiza esses elementos da seguinte maneira:

plenitude da experiência – alegria corporal pelo prazer do momento presente; **intencionalidade** do brincar/participar/desejo explícito dos membros participantes; **absorção** intensa e valorização de todos os envolvidos; **espontaneidade** e liberdade dos participantes; **flexibilidade**/controle interno/regras recombinaáveis pelos participantes; **incerteza** dos resultados; **relevância dos processos**/produtos temporários.

Essas características, presentes no trabalho realizado, eram especialmente visíveis nas apresentações das cenas, sendo observadas principalmente naqueles que estavam em cena, ou seja, no espaço determinado como palco, vivendo personagens criados por eles mesmos e através dos quais podiam representar situações imaginárias, no entanto relacionadas à sua cotidianidade.

Para Boal (1996), ao levar para o "Espaço Estético" situações relacionadas ao dia-a-dia e lidar com elas de uma forma criativa "o protagonista mostra sua ação, sua alternativa e, ao mesmo tempo, observa seus efeitos e conseqüências, julga reflete e pensa em novas táticas e estratégias" (BOAL, 1996, p.39). Essa dicotomia criada no "Espaço Estético" é o que foi trabalhado na quinta etapa das sessões com a reunião grupal e a discussão das cenas realizadas, ouvindo-se a opinião dos que participaram e dos que assistiram. Como o tema trabalhado por todas as cenas era o mesmo, havia uma convergência de sensações e sentimentos, bem como uma re-elaboração coletiva com sugestões de modificações nos trabalhos artísticos por parte de todos.

³ Grupo de Estudo e Pesquisa em Ludicidade, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA coordenado atualmente pelos Professores Doutores Cipriano Luckesi e Cristina d'Ávila Maheu.

5.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO: REFLETINDO SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA

A Metáfora Lúdica tem como proposta a realização de experimentos lúdicos que tragam à cena questões relacionadas à vida cotidiana dos participantes e que a re-elaboração dessas questões de uma maneira vivencial permita a assimilação de um novo olhar e uma nova postura perante as questões trabalhadas. Para que o processo ocorra de forma construtiva os não-ditos precisam ser observados e valorizados assim como aquilo que é explícito.

A Metáfora Lúdica evidencia como o jogo permite a explicitação de contradições internas em um grupo. Assim sendo, a utilização do jogo teatral torna-se um grande facilitador do processo pedagógico se utilizado como elemento de elaboração de conhecimentos e construção de saberes, porque permite que os conteúdos internos, as resistências venham à tona e se mostrem de forma a serem trabalhadas de forma grupal.

O espaço-tempo criado pelo jogo teatral permite a explicitação de questões internas.

O palco criado em qualquer local estabelecido para instalação do jogo dramático é dicotomizante, pois permite que o ator-personagem projete ali seus conteúdos e possa vê-los existindo em uma outra pessoa – o personagem criado. Essa dicotomização facilita a elaboração grupal.

Quando um grupo trabalha com um único tema podemos afirmar que todas as situações levantadas pertencem ao grupo e trazem conteúdos internos de seus participantes.

No trabalho realizado, o fato de estarmos com um grupo de adolescentes se mostrou facilitador, pelas características já descritas dessa fase da vida, que não só mantém o pensamento mágico, como ainda não aprisionou seus sonhos e esperanças, permitindo-se experimentar o espaço cênico com intensidade e liberdade, tornando possível o impossível e liberando sonhos e imaginação fantástica.

O jogo teatral mostra-se facilitador da expressão de algumas características relacionadas aos valores intrínsecos, que são geradores das metamotivações. No trabalho realizado, observamos a expressão de várias dessas características, tais como:

Cooperação – A partir da percepção que para atingir seus objetivos era necessário a participação dos outros gerando a ajuda mútua e maior sensibilidade à solicitação dos outros participantes. Sabem que: “O trabalho é em grupo, tem um objetivo final” e “ Não dá pra fazer nada sozinho, a cena é uma só” Isso era visível não só na construção das cenas, em que uma idéia para ser construída precisava ser aceita por todos, bem como um personagem para surgir precisava ser aceito por algum membro do sub-grupo, como também na apresentação em que o silêncio e a atenção da platéia determinava o sucesso da representação.

Criatividade – Observada na elaboração das cenas e na participação nas reuniões grupais em que sempre surgiam soluções e opções para as questões apresentadas, além daquelas mostradas em cena.

Auto-estima – Quando os adolescentes demonstram gostar do que fazem. Sentem-se satisfeitos com os resultados e querem mostrar para outros grupos na comunidade. “Eu tenho muita coragem para enfrentar qualquer obstáculo que esse trabalho possa proporcionar”

Descenramento – Sentem que “É o sistema que tem que mudar. A juventude tem que estar a fim.” Estão dispostos a levar as cenas realizadas às escolas do bairro como sua contribuição para a mudança necessária. Sugerimos que levem a proposta de trabalho semelhante a ser realizado pelas escolas e que seja apresentado intra-muros. Conhecendo a realidade do bairro aprendemos que há problemas que só podem ser encarados de frente se houver uma retaguarda que nosso projeto não possuía.

Alguns retornam nas semanas seguintes trazendo para a primeira parte da sessão informações sobre trabalho realizado na escola e como estiveram bem “porque já faziam teatro antes”. Falam das discussões do material educativo/informativo a que tiveram acesso e o quanto foi importante já conhecerem sobre o assunto. Referem que conhecer sobre o assunto “nos deixa mais à vontade para fazer as atividades”. R.V.F. diz “não

sabia que anabolizantes eram drogas até ver no folheto; agora já falei com o pessoal na academia”

Solução de problemas – por trabalharmos fora de um espaço teatral convencional e sem adereços e recursos cênicos tradicionais surgia sempre a necessidade de solucionar questões relacionadas às cenas com o material disponível. Isso gerou uma mudança no grupo que de início queria as soluções prontas e, aos poucos, foi-se acostumando a buscar as soluções com o que havia disponível.

Reconhecer a própria capacidade de descobrir novas formas de solucionar as situações com recursos não tradicionais é um dos aspectos promotores da auto-estima.

Ainda assim em momentos variados observamos a dificuldade de lidar com o tema e de expressar isso como dificuldade a ser trabalhada.

Para exemplificar:

Numa determinada sessão, no momento destinado ao ensaio das cenas quando M.S.P. e R.V.F. não participam da elaboração e ficam olhando pela janela para a rua, demonstram o não-envolvimento com o processo. Na reunião grupal ao final do trabalho não evidenciam nenhuma dificuldade de relacionamento com os colegas e referem que “não estavam a fim”, embora na apresentação participem da periferia da cena e continuem a fazer parte do grupo.

Em outra reunião grupal, V.P. diz “gosto da peça; as meninas não levam a sério” referindo-se à cena em que as adolescentes se envolvem com traficantes e acabam sendo mortas. Ao que I.R.S. reage “não consigo me controlar; dou muita risada. A vergonha faz eu rir demais”. A vergonha referida por I.R.S. pode refletir uma não entrega ao processo lúdico, um não contato com o prazer interno durante a realização da cena, permanecendo numa postura de censura e crítica, devido a uma não aceitação da espontaneidade de ser e de expressar-se. Pode, no entanto ser um reflexo da vergonha que sente de pertencer a uma comunidade em que essas cenas que estão sendo apresentadas como imaginárias acontecem com muita frequência e pouco é feito para que a situação mude.

Quando um grupo de adolescentes de um bairro periférico traz para o trabalho artístico um tema tão presente na vida do bairro, como é o caso do uso de drogas, é necessário compreender a relevância desse tema na cotidianidade dos participantes e perceber de que forma o jogo teatral facilita o contato com um tema que assusta e fascina; permite lidar com situações não desejadas; permite projetar soluções almejadas e distantes. Partindo do pressuposto de que o jogo teatral permite conhecer aspectos “velados” de uma determinada realidade, acreditamos que participar desse jogo permite, através do estabelecimento de um estado lúdico, que questões de base – fundantes – surjam e, ainda que, ao lidar com estas questões durante o jogo, emirjam soluções que trazem em seu bojo o sistema de valores do coletivo em análise.

O que podemos perceber no trabalho realizado é a busca dos níveis mais elevados da pirâmide de Maslow (1984) presente em todos os participantes. Mesmo sabendo-se que os níveis considerados fundamentais não estavam sendo satisfeitos, os valores manifestos durante o processo relacionavam-se com a espontaneidade, auto-estima, criatividade, na busca da justiça, da beleza, da verdade no sentido mais pleno destas palavras. No trabalho que realizo em paralelo, como professora de Medicina na disciplina Saúde da Família, realizo visitas domiciliares às famílias residentes no entorno do Complexo Comunitário Vida Plena (CCVP) e posso constatar que na grande maioria dos casos, os níveis de fisiologia – alimentação, água, sono e privacidade – e de segurança – do corpo, de emprego, de moradia, da família, da saúde, não estão sendo satisfeitos em sua totalidade.

No entanto, estes jovens aceitam um convite para participar de um trabalho criativo, usando a espontaneidade e o fazem trazendo anseios de beleza, verdade, retidão, compatíveis com os valores buscados no nível da transcendência.

Acreditam, apesar da realidade lá fora mostrar-se bastante diferente, que existem caminhos e possibilidades para a solução de problemas, como o das drogas, que no real parecem intransponíveis.

O jogo teatral permite que não estejamos falando das situações individuais de cada participante. São as situações cênicas que vão sendo

discutidas e às vezes extrapoladas para a vida real. Reflexões e conclusões são tiradas:

J.M.S. – “Não há relação de amizade entre o traficante e o usuário em nenhum sentido”.

T.S.S. – “Nem sempre o malvado é punido”.

C.A.F. – “Gostei muito. O que a gente fez sempre acontece. Se mistura com amigos e perde até a vida por causa das drogas”.

G.C.S. – “Além de destruir minha vida destruiu a de minha amiga também. Ela não tinha nada a ver. Eu é que levei ela”.

Ao colocar as atitudes da personagem na primeira pessoa ocorre a internalização das emoções e sensações permitindo que a reflexão passe do externo para o interno. Aquilo não aconteceu com nenhum dos jovens participantes, mas foi vivenciado por todo o grupo como uma realidade ficcional. Naquele momento, em cena, eram eles que viviam aquele drama.

Isso só foi possível para aqueles que estavam inteiramente dentro da cena. Quando aquele salão paroquial transformava-se em um teatro com palco e platéia e, no espaço denominado palco, surgiam ora uma cela de delegacia, ora uma casa de família, logo a seguir uma casa noturna ou um ponto de venda de drogas. Nessa hora, aqueles jovens que buscaram um espaço para compreender o que era protagonismo juvenil, que queriam se expressar através do teatro, deixavam-se levar pelo “estado de fluxo” estabelecido e permitiam-se viver uma experiência prazerosa e transformadora.

Maria Cândida Moraes (2003, p.261) considera que um ambiente educacional para trabalhar a favor da vida precisa “[...] estar disposto a conversar com o cotidiano, a dialogar com a vida, a cultivar a criatividade[...]”.

Quando, através da técnica utilizada, permitimos que as atividades fluíssem para que os participantes não só escolhessem o tema a ser trabalhado, como fossem dando a este tema o tratamento que julgavam adequado, criando cenas enfocando os aspectos que lhes eram mais relevantes no momento e discutindo sobre eles e sobre como encarar de frente o modo como aquela realidade, mesmo que ficcional, modificava seus

comportamentos, estávamos também observando o surgimento de sementes de mudança naqueles jovens que, até aquele momento, consideravam a realidade em que estavam mergulhados como inexorável.

O que surge em cena é a realidade difícil de enfrentar que encontramos nas ruas do bairro. Lembro que num trabalho anterior um dos jovens mais alegres e brincalhões faltou duas sessões seguidas e fui informada pelos colegas que o irmão dele que havia se envolvido com drogas estava ameaçado de morte por uma gangue do bairro e toda a família estava acuada. Este e alguns outros fatos ocorridos em trabalhos anteriores sempre me intrigaram e acabaram gerando a busca de respostas que é o objeto deste estudo. O que se passa na cabeça desses jovens que, vivendo uma realidade tão difícil e cruel, se dispõem a querer realizar atividades lúdicas sobre os temas mais presentes no seu cotidiano?

A possibilidade de elaboração interna, juntamente com o desejo de transformar o externo real e concreto para possibilitar o acesso a uma vida mais digna e mais justa, foram sempre as molas propulsoras do trabalho. O jovem, que mesmo quando inserido em situações adversas, sente-se capaz de modificar a sociedade em que vive e criar, gerando uma participação mais democrática, está disposto a aceitar os desafios que essa mudança exige. Este jovem demonstra que além de buscar a satisfação de suas necessidades básicas fisiológicas, de segurança, de afeição, busca também aquelas metanecessidades relacionadas aos valores intrínsecos que se mostram tão essenciais quanto as necessidades ditas básicas para indivíduos auto-realizadores. No trabalho realizado, ao expressar criatividade, auto-estima, descentramento e cooperação os jovens demonstraram que se sentem capazes de vencer os desafios da vida através do próprio esforço e trabalho. Mostraram-se flexíveis ao aprendizado que vem como uma experiência lúdica, incorporando-o ao seu repertório de respostas à vida cotidiana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas doze semanas que trabalhamos junto aos 22 jovens moradores do entorno do fim de linha do bairro de Pau da Lima, as partilhas do ocorrido na semana anterior, os jogos e exercícios feitos a título de aquecimento, os ensaios sempre cheios de ansiedade, as apresentações cênicas, as reflexões feitas em conjunto foram revelando que disponibilizar espaço-tempo para que os jovens elaborem as suas questões, apresenta-se como um recurso potencial para a mudança de curso em histórias que nos pareciam previamente traçadas.

O jovem morador da periferia não precisa tornar-se marginal e ser morto em caçadas policiais engrossando as estatísticas atuais. Ele deseja e sonha com um futuro muito diferente. Ele se engaja em movimentos pela paz e quer trabalhar pela transformação da realidade em que vive.

Ficam alguns questionamentos, vários deles embasados pelas surpresas e indagações em projetos anteriores e que geraram a inquietação que deu origem a esta pesquisa.

No projeto artístico-educacional de combate à dengue, por exemplo, tínhamos uma subvenção estadual e os participantes recebiam uma bolsa-auxílio. Por ser o primeiro trabalho com essa população e partindo de preconceitos e idéias pré-concebidas, julgávamos ser a bolsa o principal atrativo para a participação dos jovens. Qual não foi nossa surpresa quando na finalização do projeto, 30 dos 50 jovens participantes demonstraram o desejo de continuar em atividades semelhantes mesmo sem o recebimento pecuniário.

Na manutenção das atividades, agora sem os outros arte-educadores que não puderam manter-se na condução do processo como trabalho

voluntário, outra surpresa: um jovem que freqüentava o turno vespertino não podia ficar além do horário estipulado para o término porque seu patrão só o liberava até aquele horário acordado entre eles! O garoto pedia para sair do trabalho para ir participar das atividades de arte-educação e protagonismo.

Será que nós educadores e estudiosos do processo educativo conhecemos e estamos levando em conta o que motiva esses jovens?

Quando dentro do jogo teatral surgem soluções como um conselho tutelar atuante, famílias amorosas e acolhedoras contrapondo-se a policiais agressores e traficantes que cobram a dívida com vidas humanas, o que isso está demonstrando?

O que esses jovens aspiram para suas vidas e que os impede de cederem às influências do entorno social em que vivem e continuarem buscando situações em que possam ser protagonistas da transformação social?

Ficou evidente que o jogo teatral, ao promover o estabelecimento de um estado lúdico, permite que aflorem conteúdos internos dos participantes e que os valores manifestos sejam vistos com um distanciamento adequado que permita a sua elaboração sem necessariamente constituir um grupo terapêutico no sentido estrito da palavra.

É possível afirmar que a técnica da reunião grupal, no início e ao final do trabalho, permitiu que esses conteúdos e valores fossem avaliados e discutidos em grupo sem que necessariamente papéis fossem assumidos. O trabalho continuava lidando com a metáfora e permitia extrapolações para a vida real, cotidiana dos participantes. Nesses momentos, as verbalizações revelaram reflexões pessoais e internas sobre o tema dado e a possibilidade de construção de um novo olhar e uma nova postura diante das situações trabalhadas.

É necessário criar espaços onde esses jovens dispostos a superar as vicissitudes e a buscar soluções que visam a transformação social encontrem a possibilidade de contato com seus valores internos que precisam ser expressados e reconhecidos como legítimos.

Ficou evidente que a capacidade de envolvimento dos adolescentes pode ir muito mais longe do que se imagina. Com acesso a orientação, o jovem envolve-se de forma criativa e expressa um potencial capaz de fazer a diferença em seu meio. Ao expressar valores intrínsecos relacionados à beleza, justiça, simplicidade, criatividade através da cooperação, do descentramento e da auto-estima esses jovens demonstraram que esses valores e ideais superiores fazem parte da natureza humana e que podem ser acessados através do estado de ludicidade no campo metafórico estabelecido durante o jogo teatral.

Acreditamos que uma atuação conjunta mais prolongada, utilizando a metodologia empregada nessa pesquisa, possa trazer resultados mais ampliados e gerar ações efetivas para a comunidade em que seja aplicada.

A explicitação de valores intrínsecos traz à tona para todos os envolvidos a consciência de que o trabalho com jovens pode se consolidar como uma ação de caráter efetivo na busca de transformações sociais, com base na crença de que os seres humanos possuem em si mesmos a capacidade de chegar a auto-realização e transcendência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Nélon. **História do teatro**. 2.ed. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1991.

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

AUGUSTO Boal Currículo. Disponível em:
<<http://www.ctorio.org.br/CURRICULO%20BOAL.htm>> Acesso em: 08 fev. 2008

BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos. **JOVEM PEV: uma experiência de protagonismo juvenil**. Vitória da Conquista, Ba.: Assev. 2003.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

BOAL, Augusto. **O arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

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

BRISCHETTO, Oscar Santiago. **Metáfora lúdica**. Buenos Aires: Corregidor, 2004.

CARVALHO, Enio. **História e formação do ator**. São Paulo: Ática, 1989.

CARVALHO, Rita de Cássia. **O importância do lúdico na construção da identidade**. 1996. Ensaio (Especialização em Psicopedagogia) - Centro de Estudos de Pós-graduação Olga Mettig, Salvador, 1996.

CHEKHOV, Michael. **Para o ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1996

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. O adolescente com protagonista. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Afetividade e sexualidade na educação**. Belo Horizonte: Fundação Odebrecht, 1998.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo: a psicologia do desenvolvimento da vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir:** relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC : Unesco, 2003

DIMENSTEIN, Gilberto. Prefácio. In: DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora.** São Paulo: Cultura, 2003. p. 13-14.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora.** São Paulo: Cultura, 2003.

DOURADO, Paulo; MILLET, Maria Eugênia. **Manual de criatividade.** Salvador: EGBA,1998.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2. ed. Curitiba: Criar, 2003.

_____. **Por que arte-educação?** 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Ágere)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUERREIRO, Laureano. **A educação e o sagrado.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

GUIMARÃES, Eleuse Machado de Britto. Exame clínico do adolescente. In: PORTO, Celmo Celeno (Org.). **Semiologia médica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1994. Cap. 8, p 130-135.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1993. (Estudos – Filosofia)

JACOB Levy Moreno: banco de dados. Disponível em: <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/moreno.html>> Acesso em: 09 fev. 2008.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na escola pública. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n.2, p. 81-97, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 out. 2007.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir de uma experiência interna. In: PORTO, B. (Org.). **Ludicidade: O que é isso mesmo?** Salvador: EDUFBA, 2002. p.22 – 60.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o *hip hop*. **Cad. CEDES**, São Paulo, v.22, n.57, p 63-75, ago. 2002.

MASLOW, Abraham H. Uma teoria da metamotivação: raízes biológicas da vida dos valores. In: WALSH, Roger N.; VAUGHAN, Frances (Org). **Além do ego: dimensões transpessoais da Psicologia**. São Paulo: Cultrix; Pensamento, 1997. p. 135 – 144.

_____. **Motivation and personality**. 3rd. ed. New York : Harper and Row, c1984.

MCANARNEY, Elizabeth R; GREYDANUS, Donald E. Adolescência. In: KEMPE, C. H.; SILVER, H. K.; O´BRIEN, D.(Org.). **Pediatria diagnóstico e tratamento**. 8.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986. Cap. 9, p.176 – 205.

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

_____; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MICHAELIS, H. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. p. 753.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2001 (Práxis)

MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

OLIVEIRA, Washington. Ludicidade na natureza: a experiência do acampamento verde. In: PORTO, B. (Org.). **Ludicidade: onde acontece?** Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, Programa de Pós-Graduação, GEPEL, 2004.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 2002.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RIBEIRO, Isadora Browne. Estar em uma cidade madrastra. In: LIMA, PAULO COSTA; LUZ, ANA MARIA DE CARVALHO; SALVADOR (BA). Prefeitura Municipal. **Quem faz Salvador?**. Salvador. BA.: Universidade Federal da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão, 2002. p.320-322

SAMPLES, Bob. **Mente aberta, mente integral: uma visão holonômica.** São Paulo: Gaia, 1990.

SIQUEIRA, Armando Correa Neto. **A importância dos valores internos.** Disponível em:

<www.centrorefeducacional.pro.br/valorint> Acesso em: 17 jan. 2004.

SOLER, Reinaldo. **Jogos cooperativos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2001a. (Estudos – Teatro).

_____. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2001b.

STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel.** 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **A construção da personagem.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Minha vida na arte.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **A preparação do ator.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Temas básicos de pesquisa-ação)

UBALDI, Pietro. **A grande síntese.** Campos dos Goytacazes, RJ: Instituto Pietro Ubaldi, 1999.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro.** 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 1987

WEIL, Pierre. **A mudança de sentido e o sentido da mudança.** Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2000.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara F. **O jogo simbólico.** Disponível em:
<<http://www.centrorefeducacional.pro.br/ojogosim.html>> Acesso em: 20
jan. 2004.

APÊNDICE A - Convite à comunidade

Poder da Arte na Promoção da Saúde

2005

Curso de Teatro – seja você um ator social.

A Sociedade Hólon acredita que a arte pode contribuir para mudar sua comunidade.

Início das atividades dia 31 de março, quinta-feira, no salão paroquial da Igreja Nossa Senhora Auxiliadora

turno matutino – 8:30h

turno vespertino -14h

APÊNDICE B - Solicitação do espaço

Salvador, 03 de março de 2005

Revdo. José Jorge de Brito Souza

Pároco da Igreja de Nossa Senhora Auxiliadora

Conforme acertado em contato presencial, vimos solicitar a cessão do salão paroquial dessa Igreja para a realização de trabalho educativo com jovens da comunidade do Pau da Lima, integrantes do Núcleo de Protagonismo Juvenil – NPJ – da Sociedade Hólon, durante o ano de 2005, nas quintas-feiras pela manhã e pela tarde.

O trabalho iniciado desde 2003, utilizando o espaço ora pleiteado, tem como ênfase a arte-educação, utilizando como principal linguagem o teatro e visa fortalecer a auto-estima dos participantes, através da identificação dos valores existentes no grupo e a partir daí discussão da cultura de paz, ética e cidadania tendo como texto fundante o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Sociedade Hólon atua há 6 anos no Bairro de Pau da Lima, em parceria com a comunidade e a sociedade civil tendo atualmente como principais parceiros a Fundação Bahiana para Desenvolvimento das Ciências, a Associação de Apoio à Comunidade Solidária, Instituto Junguiano da Bahia e o Instituto de Saúde Coletiva (UFBA). É a mantenedora do Complexo Comunitário Vida Plena, que atua dentro dos novos paradigmas da saúde tendo como principal foco de abordagem a saúde da família.

Considerando ser de fundamental importância o apoio firmado, agradeço.

Atenciosamente,

Rita de Carvalho
Coordenadora do NPJ

APÊNDICE C - Resumo das cenas realizadas

MATUTINO

Cena 1

Dois núcleos: policiais numa delegacia e usuários de drogas.

Policiais recebem um telefonema denunciando um grupo de usuários de drogas.

Usuários jovens são presos. Os presos fumam dentro da cadeia.

Polícia violenta bate nos presos.

Um familiar é chamado para pagar a fiança. Jovens prometem não mais se envolver com drogas e são soltos. O familiar se responsabiliza a cuidar melhor dos jovens.

Cena 2

Um garoto indo para a escola; a mãe recomenda que não se envolva com meninos de rua. No caminho da escola ele dá uma esmola a outro menino. Na volta o garoto de rua lhe oferece um baseado e ele aceita. A mãe nota que o filho está diferente e ameaça puni-lo caso ele se envolva com meninos de rua. Ele continua a fumar baseado com o novo amigo e um dia é preso e levado ao juizado de menores. Lá eles são agredidos por agentes de segurança. Um agente vai até a casa levando os dois garotos e pergunta a mãe se ela não pode cuidar do outro garoto também para que ele não volte para as ruas e ela aceita.

Cena 3

Duas meninas que tem problema familiar de relacionamento com os pais e o único consolo que encontram para resolver o problema são as drogas.

VESPERTINO

Cena 1

Uma garota chama uma amiga para ir dar uma *fumadinha*. A outra diz que não, mas acompanha, devido a insistência da amiga.

A usuária compra droga para as duas.

Quando estão a sós, a polícia chega e mata as duas.

O traficante foge.

Cena 2

Uma jovem usuária de drogas convida duas estudantes para usarem drogas.

Uma aceita; a outra não.

Vão comprar drogas na mão dos traficantes e não tem dinheiro, mas mesmo assim levam a droga (o pacote).

Dias depois os traficantes encontram as duas e cobram a dívida, insinuando que pode ser paga de outra forma (sexo).

Como elas não aceitam, elas são mortas.

A amiga avisa a polícia que chega e prende um dos traficantes.

O outro foge e volta para matar a denunciante.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)