

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC/SP**

**Departamento de Psicologia Social**

**Kelly Cristina Fernandes**

**Teatro Social dos Afetos**

**DOUTORADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**São Paulo**

**2019**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC/SP**

**Departamento de Psicologia Social**

**Kelly Cristina Fernandes**

**Teatro Social dos Afetos**

**DOUTORADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

Tese apresentada a banca do exame de qualificação e ao Programa de Psicologia Social, como parte, dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora. Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Bader Burihan Sawaia.

**São Paulo**

**2019**

Kelly Cristina Fernandes

Teatro Social dos Afetos

Tese apresentada a banca do exame de qualificação e ao Programa de Psicologia Social, como parte, dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora. Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Bader Burihan Sawaia.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 140144/2015-3.

## ***Dedicatória***

*Dedico à Augusto Boal, Bia Vidigal, Daniela Garcia e ao Coletivo Garoa.*

## AGRADECIMENTOS

“ O agradecimento ou a gratidão é o desejo ou empenho de amor pelo qual nos esforçamos por fazer bem a quem, com igual afeto de amor, nos faz bem”  
(ESPINOSA, ÉTICA III, DEFINIÇÕES DE AFETOS, 34, p. 149)

Agradeço ao imprescindível apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) nesta pesquisa e que tem apoiado, também, meus estudos desde a graduação.

À minha orientadora Bader Sawaia que me acolheu com paciência e confiança neste trabalho; de fato, sem ela, o Teatro Social dos Afetos não teria se delineado.

Ao Coletivo Garoa que, além de ser meu grupo de teatro, é minha família. Todos contribuíram imensamente na prática relatada nesta pesquisa: Daniela Garcia, Elias Resende, Giuliana Fernandes, Pedro Carignato, Rodrigo Caldeira, Verônica Gálvez Collado. Cada um tão especial e importante na minha vida e neste trabalho! É certo que este trabalho sem essas pessoas seria impossível de ser realizado.

À Daniela Garcia, em especial, pela parceria, pelos questionamentos, as ideias, as conversas cheias de potência que estarão presentes neste texto; de fato, sem ela esta pesquisa não teria se desenhado desta maneira.

À guerreira Vita De Grazia que confiou neste trabalho, apoiando e articulando com as escolas na defesa dessa prática.

Às professoras e aos professores que participaram da formação que oferecemos, que nos apoiaram e acreditaram nesta metodologia: Adriana Cristina de Brito, Ana M. T. Maida, Bruna dos Santos Beserra Pereira, Celina de Paula Costa, Cledionice F. Fonseca, Cristiane Beck S. de Farias, Edilene Fátima Clemente, Elaine Cristina Maia, Elaine Gasparello Clemente Gaspula, Erica da Silva Nascimento Andrade, Erica Maria Lima Cabreira, Fabricio Eduardo dos Santos Figueiredo, Fernando de Souza Cruz, Francisca Monica C. Oliveira, Geisemar Guedes Corrêa, Gianne Carla Gomes de Carvalho, Isabel Cristina Oliveira Guedes, Isabela Sanchez, Jane Aparecida Barbosa, Joana Souza Pereira, Josmilia Lionel, Karina, Leandro Rosário, Liana Marque Mantecon Meira, Lucila Traldi, Maria de Fátima Borges, Michele Azevedo Bodolato, Miriam Cecilia da Silva, Mirtes, Monica G. Patricio, Monique dos Santos

Vilela, Moroni Tartalioni Barbosa, Nair Gomes da Silva, Nívea Maria Matteocci, Noely Aparecida Furtado Colombo, Paula Rocha Teixeira, Regiane Sakiara, Rita de Cassia Barros Osvaldo, Rosangela Roda Rodrigues, Shirley P. Moraes, Tais Renata Luiz, Welington dos Santos Farias, Willian Gonçalves, Zenaide Guedes.

Em especial, à Cledionice Felizardo Fonseca e aos parceiras, Simone Albiero da Silva e Rosangela Roda, que apoiaram o relatório do projeto que analisamos, nesta pesquisa, além de terem fomentado essa prática em quase todas as salas de aula do Ensino Fundamental de sua escola.

Agradeço imensamente a todas as crianças e jovens que participaram dos grupos. Também à Sergio Audi, Bruno Padilha, Leidiane Batista e André Perussi que contribuíram durante o percurso do projeto nas escolas.

À Leda Bazzo e Rodrigo Caldeira pelo acolhimento em suas casas, nos pequenos retiros que fiz para escrever esta tese.

Aos colegas do Nexin, especialmente, à amiga Elisa Harumi Musha e ao filósofo Marlito que tanto me inspirou com suas aulas sobre Espinosa.

À amiga Anni Raw, pesquisadora e artista, pelo apoio de tanto e de tantas maneiras, contribuindo para que eu realizasse esta pesquisa; amiga, cujo afeto potente me acompanhou no Reino Unido em várias universidades, apoiando as ideias que estão nesta tese .

Às amigas e aos amigos que praticam Teatro do Oprimido, por todo o apoio durante minha trajetória. São tantas pessoas e todas muito especiais! Bárbara Santos, Helen Sarapect, Geo Britto, Flavio Sanctum, Yara Toscano e outras amigas e amigos com os quais compartilhei vivências e aprendizados potentes no início da minha trajetória com Teatro do Oprimido.

À amiga Vicky que apostou nesta pesquisa de tantas maneiras, inclusive a ser pesquisadora visitante na Escócia, articulando caminhos para que esta metodologia possa ser realizada nos serviços sociais de Dundee.

À Bia Vidgal , minha querida analista, que cuidou da minha saúde física e mental e que me acompanhou com amor e cuidado durante todo esse percurso e. Agradeço, também, aos meus professores de Yoga, Anderson Allegro e Fernando Felipe, que movimentaram meu corpo potencializando meu poder de ação na vida.

À minha família e amigos pela compreensão de tantas ausências durante este percurso; não era falta de amor. Em especial, agradeço à minha filha Giovanna Maresti, à minha mãe Rosa Golin Scartezini e ao meu amigo Daniel Nobre.

Aos professores que participaram da qualificação e defesa deste trabalho e pelas ideias potentes: Lavínia Magiolino, Fernanda Liberali e Cristina Vicentin. Igualmente, ao Odair Furtado, querido professor. E ao Licko que aceitou o convite para participar da banca desta tese, além do apoio junto ao grupo GESTUS na participação de eventos acadêmicos sobre Teatro do Oprimido na universidade.

À Val Fuga, pela leitura crítica e por alguns apontamentos.

Ao meu companheiro Thiago Faustino que, na reta final, me apoiou todos os dias e noites revisando meus textos e oferecendo carinho.

Enfim, a todas as pessoas que apoiaram nesses quatro anos com afetos e encontros que aumentaram a potência deste trabalho.

## ***SOBRE O TEATRO COTIDIANO***

*Vocês, artistas que fazem teatro  
Em grandes casas, sob sóis artificiais  
Diante da multidão calada, procurem  
de vez em quando  
O teatro que é encenado na rua.  
Cotidiano, vário e anônimo, mas  
Tão vívido, terreno, nutrido da  
convivência  
Dos homens, o teatro que se passa na  
rua.  
Aqui a vizinha imita o proprietário,  
deixa claro  
Demonstrando sua verbosidade  
Como ele busca desviar a conversa  
Do cano d'água que arrebentou.  
À noite, nos parques  
Rapazes mostram à garotas risonhas  
Como elas resistem, e resistindo.  
Mostram habilmente os seios.  
E aquele bêbado  
Mostra o pastor em sua prédica,  
remetendo  
Os despossuídos  
Aos ricos pastos do paraíso.  
Como é útil  
Esse teatro, como é sério e divertido  
E digno!  
Não como papagaios e macacos  
Imitam eles, apenas pela imitação em  
si, indiferentes  
Aos que imitam, apenas para mostrar  
Que sabem imitar bem; não, eles têm  
Objetivos à frente.  
Que vocês, grandes artistas Imitadores  
magistrais, não fiquem nisso  
Abaixo deles.  
Não se distanciem  
Por mais que aperfeiçoem sua arte  
Daquele teatro cotidiano  
Cujo cenário é a rua.  
Bertolt Brecht – Poemas 1913-1956*

## RESUMO

A presente pesquisa desenha o que chamamos Teatro Social dos Afetos (TSA), uma metodologia com base no Teatro do Oprimido que considera o afeto um conceito político central e se detém na complexidade e nuances da relação entre oprimido e opressor. Para tanto, usa dados secundários, fornecidos pelos relatórios de um projeto de formação para professores em Teatro do Oprimido no Ensino Fundamental I e II e da criação de grupos de teatro para fomentar grêmios escolares e, também, para colaborar com o enfrentamento da violência nas escolas. Nesta pesquisa, as ideias de afeto, paixão e potência de Espinosa junto a ideia de catarse de Vigotsky tem lugar central nas reflexões teóricas e no delineamento do TSA. Os relatórios apresentam o debate sobre os conflitos cotidianos, traumáticos e violentos, cujo processo de transformação é mediado pela arte. Dentre eles, foram escolhidos os relatórios referentes à questões de gênero, em especial, ao abuso sexual infantil, à homofobia e ao machismo na escola e na família, por serem os mais recorrentes e tipificarem as principais questões que orientaram a ideia e a forma do TSA. Assim, a pesquisa defende o afeto como questão política e pedagógica, ao mesmo tempo que, incorpora essa teoria na definição de uma metodologia de enfrentamento, em grupo, da violência nas escolas. O reconhecimento e a confiança que apoiam a noção comum, aumentando a potência de vida dos sujeitos, destacaram-se como pontos fundamentais para a metodologia. Por fim, ressalta-se que a tese pretende também ser material de apoio a quem utiliza ou pretende utilizar essa metodologia em grupos.

**Palavras-chaves:** Psicologia Social; Educação; Teatro Social dos Afetos, Grupos; Catarse; Afeto; Violência; Transformação; Teatro.

## ABSTRACT

The present research draws what we call Social Theater of the Affect (STA), a methodology based on the Theater of the Oppressed, which considers affect as a central political concept and reflects on the complexity and nuances of the relationship between the oppressed and the oppressor. The research uses secondary data, provided by the reports of a project in Theater of the Oppressed which consisted in teacher-training at an Elementary and Middle School and the creation of theater groups. The objective of these groups was to promote students' council groups and also to challenge violence within the school. In this research, the ideas of affect, passion and power of Espinosa and Vygotsky's idea of catharsis take center stage within the theoretical reflections and provided the structure underpinning the STA. The reports present the debates on the daily traumatic and violent conflicts, documenting how these processes of transformation are mediated by art. Among them, reports on gender issues, in particular, child sexual abuse, homophobia and chauvinism in schools and in the families were selected, as they were the most recurrent and the main typified issues that guided the idea and form of the STA. Thus, the research defends affect as a political and pedagogical issue, and also incorporating within this theory a definition of a methodology to support the collective confrontation of violence in schools. The recognition and trust that supports the commonalities between people and how this increases people's life potential, stood out as fundamental points for this methodology. Finally, it is emphasized that the further objective of the thesis is to be a supportive resource for those who use or intend to use this methodology in groups.

**Keywords:** Social Psychology; Education; Social Theater of the Affect, Groups; Catharsis; Affection; Violence; Transformation; Theater.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 01:</b> Tirinha “Toda Mafalda” Quino.....                         | 166 |
| <b>Figura 02:</b> Apresentação de uma peça.....                             | 279 |
| <b>Figura 03:</b> Festival Céu Quinta do Sol.....                           | 279 |
| <b>Figura 04:</b> Peça – bullying.....                                      | 280 |
| <b>Figura 05:</b> Debatendo ações concretas.....                            | 280 |
| <b>Figura 06:</b> Poesia.....                                               | 281 |
| <b>Figura 07:</b> Ensaio.....                                               | 282 |
| <b>Figura 08:</b> Formação de professores.....                              | 282 |
| <b>Figura 09:</b> Reflexão sobre o papel do estudante e o do professor..... | 283 |
| <b>Figura 10:</b> Ações pensadas após a peça.....                           | 283 |
| <b>Figura 11:</b> Ensaio sobre conflito na hora do recreio.....             | 284 |
| <b>Figura 12:</b> Reflexão de uma jovem sobre machismo.....                 | 284 |
| <b>Figura 13:</b> Professora mediando a cena.....                           | 285 |
| <b>Figura 14:</b> Letra de música feita por alunas.....                     | 285 |
| <b>Figura 15:</b> Luta das meninas pelo direito de jogar futebol.....       | 286 |
| <b>Figura 16:</b> Fórum.....                                                | 286 |
| <b>Figura 17:</b> Fórum 2.....                                              | 287 |
| <b>Figura 18:</b> Meninos em cena.....                                      | 287 |
| <b>Figura 19:</b> Personagem.....                                           | 288 |
| <b>Figura 20:</b> Cena dos professores.....                                 | 288 |
| <b>Figura 21:</b> Encontro do grêmio.....                                   | 289 |
| <b>Figura 22:</b> Meninas em cena.....                                      | 289 |
| <b>Figura 23:</b> Tenho uma ideia.....                                      | 290 |
| <b>Figura 24:</b> Muitas emoções.....                                       | 290 |
| <b>Figura 25:</b> Movimento em cena.....                                    | 291 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                               |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>1- INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                     | <b>15</b>     |
| a- Histórico.....                                                                                                                             | 15            |
| b- Um breve relato: o início.....                                                                                                             | 18            |
| c- O projeto nas escolas e a pesquisa.....                                                                                                    | 21            |
| <br><b>2- TEATRO SOCIAL DOS AFETOS: uma reflexão conceitual.....</b>                                                                          | <br><b>29</b> |
| <b>I AFETOS.....</b>                                                                                                                          | <b>39</b>     |
| a- Afetos Espinosanos.....                                                                                                                    | 39            |
| b- Afeto como conceito político.....                                                                                                          | 47            |
| <b>II. CATARSE.....</b>                                                                                                                       | <b>54</b>     |
| a- Catarse clínica ou médica.....                                                                                                             | 58            |
| b- Catarse e o psicodrama.....                                                                                                                | 59            |
| c- Catarse Aristotélica.....                                                                                                                  | 64            |
| d- Catarse: retomando Vigotsky.....                                                                                                           | 67            |
| <b>III TEATRO E TÉCNICAS.....</b>                                                                                                             | <b>75</b>     |
| a- Construção de personagens: uma vivência transformadora.....                                                                                | 75            |
| b- Criação cênica e a pesquisa.....                                                                                                           | 88            |
| c- Aspectos do teatro social dos afetos – Resumo das Etapas.....                                                                              | 92            |
| 1- Acordos no grupo para instaurar um ambiente de confiança.....                                                                              | 92            |
| 2- Processo de vinculação dos sujeitos do grupo por meio dos jogos teatrais....                                                               | 93            |
| 3- Narrar histórias de opressão/ reencenação da história/ catarse emocional.....                                                              | 95            |
| 4- É fomentado o impulso para a prática de novas ações.....                                                                                   | 96            |
| 5- Criar coletivamente uma cena ou uma peça, com base em uma história, mas<br>com ressonância das histórias do grupo.....                     | 98            |
| 6- Apresentação da peça: descoberta da dor singular ser social e da potência de<br>ajudar quem tem dores similares.....                       | 99            |
| 7- Vínculo contínuo do grupo, no qual os sujeitos podem aprender que existem<br>relações e espaços onde pode se estar confiante e alegre..... | 100           |
| d- Escuta.....                                                                                                                                | 101           |
| e- Algumas considerações sobre o ato criador.....                                                                                             | 104           |

|                                                             |                |
|-------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>3- O TEATRO SOCIAL DOS AFETOS: casos.....</b>            | <b>111</b>     |
| <b>I - “ABUSO SEXUAL INFANTIL”.....</b>                     | <b>111</b>     |
| a- De vítimas a sobreviventes.....                          | 111            |
| b- Nosso segredinho: sofrer de lembranças.....              | 128            |
| c- Meus pais não fizeram nada.....                          | 132            |
| d- O relato de Ana.....                                     | 137            |
| e- Peças sobre abuso sexual.....                            | 146            |
| f- Encaminhamento: ativando a rede.....                     | 158            |
| <b>II – HOMOFOBIA.....</b>                                  | <b>164</b>     |
| a- O relato de Miguel.....                                  | 164            |
| <b>III – MACHISMO.....</b>                                  | <b>177</b>     |
| a- Dramatização e a inversão de papéis na sala de aula..... | 177            |
| b- A visita.....                                            | 183            |
| <br><b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                        | <br><b>191</b> |
| <br><b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                  | <br><b>197</b> |
| <br><b>APÊNDICES.....</b>                                   | <br><b>203</b> |
| <br><b>ANEXO A – LINKS DE VÍDEOS DO PROJETO.....</b>        | <br><b>278</b> |
| <b>ANEXO B – FOTOS.....</b>                                 | <b>279</b>     |

# 1- INTRODUÇÃO

## a- Histórico

A presente pesquisa aprofunda as reflexões levantadas no final da dissertação de mestrado “Teatro do Oprimido: uma prática em busca de transformação social”, que analisou a potência dessa atividade no debate sobre segurança pública com um público diverso das periferias de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. Essa dissertação já havia apontado para a ênfase nos afetos, a atenção para a sujeição dos oprimidos e o questionamento da dualidade opressor versus oprimido no Teatro do Oprimido<sup>1</sup>. Nesta, o objetivo é complementar essa técnica teatral elaborada por Boal, introduzindo, destacando os afetos e analisando seu potencial com jovens.

Minha formação é como atriz profissional desde 1993. Cursei a Faculdade de Artes Cênicas na Universidade de São Paulo (USP) em 1996, com habilitação em Artes Cênicas. No último ano da graduação, em 2002, conheci Augusto Boal, com quem atuei em diversos projetos no Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro, incluindo o trabalho de formação em Teatro do Oprimido, direcionado aos profissionais dos equipamentos públicos<sup>2</sup> do litoral sul de São Paulo.

Segui trabalhando como atriz, estudando a arte do ator e frequentei, por exemplo, a escola Actor’s Studio Strasberg Institute em Nova York. Participei de várias montagens teatrais em diversas companhias, inclusive no Living Theatre em Nova York e no Teatro Coletivo em São Paulo. Paralelamente, atuei como formadora em Teatro do Oprimido (BOAL, 2006) em diversos equipamentos públicos, Ongs e projetos internacionais, além de ser uma das fundadoras do Grupo de Teatro Coletivo Garoa, em 2010, com integrantes de várias áreas profissionais, cujo intento está na transformação social por meio da criação e atuação de peças teatrais, bem como cursos de formação em Teatro do Oprimido.

Diante dessa experiência e como profunda conhecedora do método Teatro do Oprimido, em 2013, fui convidada pela prefeitura de São Paulo para coordenar o projeto “Teatro do Oprimido como fomentação de grêmios escolares”, que se propôs a realizar a formação de

---

<sup>1</sup> Essa prática trata de uma metodologia teatral sistematizada por Augusto Boal, em que o teatro é técnica mediadora de debates com os sujeitos sobre questões opressivas, com a intenção de buscar a libertação dos oprimidos em direção à transformação social.

<sup>2</sup> Esse termo refere-se à espaços institucionais de utilidade pública como escolas, postos de saúde, centros de atenção psicossocial, etc., que funcionam com subsídio do Estado.

professores da rede pública em Teatro do Oprimido e fomentar o desenvolvimento de grêmios escolares com os estudantes do Ensino Fundamental I e II. Destaca-se que essa experiência constitui o universo desta pesquisa. Aceitamos prontamente o convite, pois consideramos que o grêmio é uma organização que representa os interesses dos estudantes na escola, sendo um importante espaço de cidadania, responsabilidade e luta por direitos. Nessa perspectiva, o objetivo foi potencializar os estudantes a debater sobre as questões da comunidade escolar e se fortalecerem para a participação política na sociedade, mas os resultados foram além dos esperados.

A atuação desse projeto se restringiu ao ensino Fundamental e seus educadores. A intenção da prefeitura era de que houvesse um professor que seria responsável pelo grêmio em cada escola, com o objetivo de garantir a criação desse espaço com a participação de adolescentes e crianças. Porém, no decorrer do processo, percebeu-se que a importância dos grêmios nas escolas não se restringiam as estruturas de representação por meio de um presidente, secretários, entre outros. Em muitos grupos com os quais atuávamos, havia alunos que participavam e não eram das “chapas” que coordenavam o grêmio, permitindo o debate com a maior parte dos alunos sobre os conflitos presentes na escola pela perspectiva dos estudantes.

Percebeu-se, também, que alguns professores, ao invés de fomentarem a agência dos jovens, se sentiam os “donos” do grêmio estudantil. Dessa forma, hierarquizavam as relações de poder, criando um tipo de partido político com um “líder” ativo, detentores do conhecimento que, por consequência, restringiam o potencial de ação dos jovens como meros passivos seguidores; em outras palavras, as relações de poder hierarquizadas por meio da representatividade se mostraram frágeis.

Essa experiência de discutir política, cidadania, direitos e transformações no ambiente escolar quando acontecem de maneira mais orgânica, tendem a se estabelecer de forma mais consistente e duradoura, já que não dependem apenas de um grupo de estudantes – usualmente os “bons alunos” e os mais “populares” –, mas de uma rede na qual há diversas atividades realizadas por diferentes pequenos grupos. Os estudantes, ao se responsabilizarem pelo espaço escolar, lutando diretamente pelas suas inquietações, apresentam-se como um componente potente na organização política escolar.

Assim, durante a realização do projeto nas escolas, a perspectiva do grêmio escolar deu espaço a necessidade de trabalhar com as crianças e jovens da escola como um todo, ao invés de focar apenas nos grupos de grêmios, ou seja, apostou-se na atividade e na potência de ação de cada ator social diante das questões escolares.

A participação política a ser fomentada por meio do teatro na escola, para além dos grupos representantes dos grêmios, deveria ser uma forma de vivência política no pleno sentido da palavra, que representa liberdade, felicidade e desenvolvimento das singularidades, além de envolver os afetos, as ideias e as ações. Nesta tese procuramos contemplar essa perspectiva tendo por base a teoria das emoções de Vigotsky (1999) e as reflexões sobre o caráter político das emoções elaborada pelo seu filósofo preferido, Espinosa, na sua obra *Ética*.

Evidenciou-se que o projeto deveria contribuir para que as práticas autoritárias e de imposição a servidão nas escolas pudessem ser questionadas e que novas práticas fossem produzidas para lidar com conflitos e, assim, instaurar, por meio de atividades dos sujeitos que vivem no espaço escolar, o direito de demandarem normas e o comprometimento com as medidas deliberadas. Nesse sentido, passamos a rever a lógica do grêmio escolar e atentar para o risco desse espaço se tornar outra fonte de poder estratificada que mantém a separação entre os sujeitos políticos atuantes e os passivos.

Por outro lado, após a execução desse projeto, com base nos relatórios das experiências, surgiu a necessidade de continuar pesquisando e teorizando o Teatro do Oprimido à luz das críticas já levantadas nos apontamentos do mestrado, para traçar o que passamos a nominar de Teatro Social dos Afetos, doravante, TSA.

No final do projeto, ao elaborar os relatórios, duas questões importantes foram se explicitando: a força dos afetos na superação das relações pautadas na violência, paralelamente a necessidade de superar a dicotomia oprimido versus opressor, base da dramaturgia do Teatro do Oprimido. Essas questões subsidiaram a necessidade de ampliar essa importante atividade sistematizada por Boal (1931-2009), ainda vale destacar que essas reflexões foram alimentadas pelo referencial teórico que venho desenvolvendo desde a dissertação de mestrado, que tem como base Espinosa (1632-1677) e Vygotsky (1896-1934).

Ao debruçar sobre essa experiência nas escolas, deparei-me com uma riqueza muito grande de cenas. Muitas histórias se tornaram peças teatrais, dificultando a decisão da escolha dos casos a serem expostos. Inclusive, a formação dos professores, que trouxe elementos importantes para a reflexão sobre dicotomia opressor e oprimido, merecerá um outro texto. Na presente tese, serão analisadas algumas experiências<sup>3</sup> dos grupos criados pelos professores com os estudantes. Esses dados foram escolhidos por serem as que mais explicitam a força dos afetos nessa prática teatral e o seu potencial de transformação, fornecendo, assim, elementos para a elaboração do TSA. As peças precisaram ser construídas com atenção a dramaturgia,

---

<sup>3</sup> Várias experiências sobre abuso sexual infantil, uma sobre homofobia e uma sobre machismo.

construção de personagens e dispositivos grupais, a fim de modificar e não reforçar certas máscaras estereotipadas já instaladas nos sujeitos.

Assim, este trabalho acadêmico é tecido pelo relato de casos que fazem parte dos relatórios do projeto “Teatro do Oprimido como fomentação de grêmios escolares” financiado pela prefeitura de São Paulo, em especial, as que criaram outros espaços dentro das escolas, fomentando diálogos entre os jovens sobre seus conflitos e necessidades, envolvendo seus corpos, ideias e emoções nessa comunicação. O objetivo é apresentar o TSA ao mesmo tempo que se analisa o processo que levou os grupos a agirem na direção da libertação de estigmas, principalmente o de “aluno problema” e a intervenção dos mesmos diante do sofrimento de crianças e jovens vítimas de situações traumáticas e violências.

Em síntese, pretende-se apresentar uma técnica teatral de intervenção social e ao mesmo tempo avaliar, analisar o seu potencial de mediadora de diálogos políticos visando à saúde de crianças e jovens que, marcados pelo abuso, preconceito e outras violências; ademais estigmatizados e/ou tornados invisíveis dentro da escola, que se apresenta para eles, muitas vezes como um ambiente hostil, propício para a retraumatização e a agressividade.

## **b- Um breve relato: o início**

*“A árvore que não dá frutos  
É xingada de estéril. Quem  
Examina o solo?  
O galho que quebra  
É xingado de podre, mas  
Não havia neve sobre ele?”*

*(BRECHT, Bertolt, Poemas 1913-1956, p.141)*

Como já fiz menção, existem muitas histórias tocantes que se tornaram peças teatrais e que serão citadas no decorrer da tese. Nesse contexto, destaco um dia específico que merece ser narrado como um prólogo, o qual potencializou a ideia inicial desta pesquisa de doutorado intitulada “Teatro Social dos Afetos”.

Em uma escola foi apresentada uma cena de Teatro Fórum<sup>4</sup> sobre “bullying”. Naquele

---

<sup>4</sup> Teatro Fórum é uma das técnicas do Teatro do Oprimido. Nele, são criadas peças baseadas em histórias verídicas de opressão, sobre as quais o grupo deseja dialogar com um público específico. O protagonista da peça é o oprimido e o antagonista o opressor. Essas peças são construídas coletivamente e mediadas pelo “curinga”, nomeado assim

dia, estava realizando uma vista de apoio<sup>5</sup>. Fiquei sentada com o público, atenta às falas da peça e às conversas paralelas na plateia. Próximo a mim, um garoto estava batendo e humilhando um outro menor que tinha autismo. Era tamanha a brutalidade que intervi, falando para que parasse de bater no pequeno; mas não adiantou. A agressividade desmedida estava sendo realizada em ato, ao mesmo tempo em que a cena “fictícia” era narrada sobre esse tipo de violência. Importante pontuar que, durante a cena, a polícia militar estava na sala da direção, resolvendo “uma questão de bullying<sup>6</sup>”, motivo esse que impossibilitou a presença da diretora como espectadora na peça.

Indignada com a violência, foi impossível não intervir de maneira incisiva, infelizmente reativa. Era sabido que alguns jovens tentaram suicídio por conta do bullying. Ademais, naquele dia uma garota tinha dado seu depoimento a uma das pessoas da equipe, narrando o desejo de tirar sua vida por conta da violência contínua e insuportável. Dirigi-me ao jovem que não cessava de atormentar o garoto autista e disse de maneira cortante: “Você sabia que tem muita gente que se mata por causa de bullying?. Ele respondeu enfático: “Sim, E daí? Eu também vou me matar quando tiver 18 anos e vou matar todo mundo que me fez mal.” Calei-me. Lembrei dos comentários sobre o tal “menino problema”. Fiquei intrigada e procurei-o para conversar logo após a peça. Foi comovente, pois quando olhei no fundo de seus olhos, percebi sua emoção; a sensação foi de que, há muito tempo esse garoto não era olhado. Naquele instante, ele havia deixado de ser fantasma. Seus olhos lacrimejaram e ele disfarçou. Começamos a

---

por Boal (2005), que além de mestre de cerimônia, pode ser o mediador do processo grupal. <sup>4</sup> “O Teatro Fórum – talvez a forma de TO mais democrática e, certamente, a mais conhecida e praticada em todo o mundo – usa ou pode usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas, a estas acrescentando uma característica essencial: os espectadores – aos quais chamamos de espectadores – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertence, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real e não um fim em si mesmo” (BOAL, 2005, p.19).

<sup>5</sup> As visitas de apoio nas escolas eram realizadas durante o processo grupal mediado pela metodologia em questão nesta tese, de modo que fosse possível garantir que o professor atuante não se sentisse fragilizado. O projeto será detalhado no próximo tópico, esclarecendo as etapas e o funcionamento prático da atuação da equipe, dos professores, das escolas e dos jovens no projeto.

<sup>6</sup> A palavra bullying começou a ser utilizada com repercussão internacional diante de um caso acontecido na Noruega em 1983, quando três adolescentes, expostos a violência extrema, cometeram suicídio (ALBINO e TERÊNCIO, 2010). Na literatura da área, há muitos estudos realizados que criticam essa palavra, por esta camuflar a discriminação, preconceito de raça, classe e gênero. O termo atende a ordem social vigente, ao invés de colaborar para a emancipação dos sujeitos e a transformação social. No entanto, o termo ainda é muito utilizado e promotor de programas contra a violência nas escolas. Essa palavra pertence ao vocabulário dos estudantes e professores que fizeram parte deste projeto. Utilizaremos o termo na tese, embora seja necessário apontar que se compartilha das críticas já realizadas, uma vez que “[o] próprio conceito de bullying parece exercer esse papel de adaptação, ao classificar a barbárie e pretensamente controla-la por essa via. O conceito de bullying coloca tudo em seu lugar, tenta arrumar e justificar aquilo que fere a ideologia democrática, e acaba por mascarar as tensões e contradições que estão na base da própria barbárie. Esse é o risco que se corre ao se utilizar a mera classificação e quantificação. Ao contrário, as práticas de violência devem ser compreendidas por meio da análise social, das formas de organização e das forças objetivas da sociedade, e de como tais forças se materializam e se calcificam nos sujeitos que se desenvolvem neste meio” (ANTUNES E ZUIN, 2008,p.8)

conversar; era evidente que tinha uma gagueira que o fragilizava. Sua fraqueza desmistificava seu jeito de valentão, trazendo contradição para o rapaz de calças rasgadas e cara de mau. Ele contou sobre sua vida sem mãe, sobre abandono e abuso. A narrativa era permeada por sofrimento. Assim, o menino “problema”, agressivo e que batia nos menores e mais fracos se torna um ser humano com contradições. Logo, pensei na potência do teatro e dos vínculos em um grupo para acolher o garoto. Perguntei-lhe, então, se queria fazer teatro. Sua resposta foi um “sim” imediato!

Diante do caso em foco, propus para essa escola mediar um grupo de teatro com alunos considerados “problemas”; aqueles excluídos dos projetos e os que se encontravam estigmatizados, fosse pelo comportamento ou por alguma questão de saúde mental, tendo em vista as explosões de raiva, as depressões, tentativas de suicídio, a automutilação, entre outros sofrimentos e sintomas que eram questões reais e concretas no âmbito escolar.

Voltei à escola um outro dia para apresentar o projeto e solicitar espaço para desenvolvê-lo. Logo na entrada, encontrei o mesmo menino, que me olhou sofrido e, para meu espanto, agrediu outra criança na minha frente. Indaguei sobre o que significaria aquela atitude, que precisava do meu olhar atento de espectadora. Seu olhar voltava-se para mim, estaria ele se certificando que eu estava vendo sua ação agressiva? Seria um pedido de ajuda? Um arrependimento da emoção expressada no encontro anterior? Uma demonstração que estava totalmente preso ao rótulo de problema? Não havia uma só pergunta e nem uma resposta.

O fato é que, posteriormente, fui à escola falar com a direção, para que pudesse desenvolver esse projeto por meio do teatro, mas resposta foi negativa. Na escola, que pretendia ser a “escola ideal”, não havia espaço para os sofrimentos dos jovens, já que bullying era questão de polícia e situações de violência e abuso simplesmente “não aconteciam” ou eram problemas da família, isentando, assim, a instituição de enfrentar esse tipo de questão. A gestão dessa escola foi uma das mais difíceis de lidar, porque na nossa frente contava histórias emocionantes, garantindo apoio nos projetos. Entretanto, ao contrário da sua fala, as ações eram em torno de impossibilitar o projeto na escola. De fato, essa instituição negou o projeto; em contrapartida, criamos dezenas de outros grupos em outras escolas.

Assim, o encontro com o “aluno problema”<sup>7</sup> motivou a elaboração de um projeto que, posteriormente, se tornaria uma pesquisa de doutorado, a partir de minha experiência com o Teatro

---

<sup>7</sup> O termo “aluno problema” existe desde o século XX no Brasil e é ainda muito utilizado nas escolas, embora haja vários pesquisadores que o critiquem. Esse termo exclui a responsabilidade da instituição escolar e desconsidera as diferenças sociais, além de ser suscetível aos preconceitos sociais produtores de diagnósticos. Consideramos que esse termo incentiva a produção de estereótipos geradores de discriminação e exclusão social.

do Oprimido como instrumento de transformação social e dos resultados de minha dissertação de mestrado. A princípio, a proposta era atuar em grupos de teatro fomentando o debate sobre os conflitos escolares com os considerados “opressores”. Todavia, no decorrer da pesquisa, a questão do abuso sexual infantil, em especial, e o teatro com pessoas que foram vítimas de situações traumáticas e que sofriam preconceito, como no caso da homofobia, criaram a possibilidade de reflexão sobre essa prática teatral e o potencial dos afetos no ambiente escolar.

Enfim, considera-se que os rótulos identitários para esses jovens, que explodiam de raiva e humilhação, são duvidosos e perigosos, seja o de “alunos problemas”, “opressores”, “loucos”, “retardados”. Eles são um problema para quem? Que ciclo de opressão e sofrimento enredava esses jovens? Aqueles considerados “alunos problemas”, tanto quanto os “loucos” são os “insuportáveis”; aqueles que a sociedade não suporta ou os que não suportam a sociedade. Diante dos insuportáveis, a sociedade cria mecanismos para com eles lidar; sejam os punitivos na prisão, na escola e família, ou seja medicando-os ou colocando-os em hospitais psiquiátricos.

Assim, punir esses jovens que causam distúrbios na ordem estabelecida, violência, atos agressivos e “desrespeitosos” tem apenas criado dificuldades no ambiente escolar, já que excluir e incluir não é a resposta. Sabe-se que a inclusão com frequência é perversa, pois desconsidera as reais capacidades e necessidades dos jovens. O necessário é que aprendamos a viver em uma sociedade permeável ao diferente, as maneiras diferentes de sentir, pensar e produzir. O reconhecimento para o “deslocado” é que ele possa ser reconhecido com seus sofrimentos, dores, ideias e que a transformação esteja na constituição do vínculo. O ideal seria que todos pudéssemos juntos considerar a importância do outro para além de si mesmo e seus padrões ideais.

Ainda, hoje, penso nesse menino e em todas as meninas e meninos que vivenciaram essa experiência teatral conosco. Só foi possível realizar esta pesquisa, além do apoio da Prefeitura de São Paulo, com a participação de todas essas crianças e jovens no projeto, bem como, das professoras, professores, atores sociais da comunidade escolar que de alguma maneira apoiaram esse sonho do teatro criando espaços de diálogo na instituição escolar.

### **c- O projeto nas escolas e a pesquisa**

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão (FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, 1987, p.52).

Entre 2013 e 2016, com apoio da Prefeitura Municipal de São Paulo, realizamos um projeto com ênfase na linguagem teatral (Teatro do Oprimido, Boal, 2005) nas escolas da rede pública do município<sup>8</sup> (Ensino Fundamental I e II), para contribuir na fomentação de grêmios escolares. Essa atividade foi solicitada pelo governo local, com o objetivo de enfrentar o alto índice de violência nas escolas, entre os alunos e entre seus professores, por meio do estímulo a participação social e política.

Como já foi apontado, o grêmio escolar é considerado um espaço dentro das escolas de construção de uma gestão democrática, sendo conduzido de maneira que os estudantes exerçam sua cidadania e agenciamento<sup>9</sup> de forma crítico-reflexiva. Durante o desenvolvimento do projeto de fomentação de grêmios escolares, surgiu a necessidade da construção de uma gestão democrática coletiva para a escola na totalidade, expandido a prática teatral com cunho político e alinhada com o propósito do grêmio escolar para muitos outros grupos, seja em salas de aula, grupo de meninas, reunião de professores, entre outros. Ainda, outros jovens e atores sociais da escola puderam contribuir com o debate de temas sociais ativamente.

A presente pesquisa utiliza os dados dos relatórios, os quais foram realizados anualmente, sendo no total quatro relatórios detalhados aos anos de 2013 a 2016. Sendo assim, esta tese trabalha com dados secundários. Durante a execução do projeto, foi feita a formação de 45 professores da rede pública de 23 escolas que foram atendidos, o que resultou cerca de 60 cenas teatrais ou intervenções artísticas.

Vale ressaltar que o banco de dados do projeto é público e os relatórios estão com a Diretoria de Ensino, bem como a disposição das escolas participantes. Como coordenadora do projeto possuo esse banco de dados. A Diretoria de Ensino é responsável pela regional em que atuamos na época e autorizou utilizar esses dados nesta pesquisa. Dessa maneira, tornou-se viável fazer a coleta do material necessário. Faz parte desse banco de dados conversas com alguns estudantes egressos para avaliar o processo e os resultados do projeto.

Todos os dados que utilizamos fazem parte de um banco de dados que pertencem a uma memória coletiva. Importante mencionar que na análise dos casos não são utilizados nomes ou referências que individualizem os sujeitos. Não realizamos entrevistas específicas para a

---

<sup>8</sup> As escolas públicas que participaram desta pesquisa se encontram na periferia da maior cidade do Brasil e a mais rica, embora com elevada taxa de desigualdade social.

<sup>9</sup> O conceito de agência que utilizaremos nesta tese se refere a capacidade de agir dos sujeitos e realizar atividades. Esse conceito é muito usado por Deleuze (2017). Porém, não utilizaremos o termo com todas as nuances que o filósofo propõe, nos atendo apenas a substituir o termo protagonista por agente. Inclusive, mais adiante, esse termo é relacionado às criações cênicas e ao problema de que se existe um protagonista passa a existir um antagonista, criando, assim, uma dualidade que não consideramos contribuir para a práxis do Teatro Social dos Afetos elaborado nesta pesquisa, já que reafirma a dualidade de sujeito ativo e passivo nas relações.

pesquisa de doutorado; utilizamos aquelas presentes nos relatórios que objetivaram avaliar o projeto. As narrativas que constam nos relatórios foram modificadas e trabalhadas especificamente para os objetivos da tese.

Além disso, ressalta-se que todos os nomes são fictícios e no relato e na análise dos casos não fazemos referências que individualizem os sujeitos, para não expor nem a escola, tampouco os sujeitos envolvidos. Assim, utilizamos a experiência profissional para refletir sobre a prática. O projeto foi iniciado nos moldes do Teatro do Oprimido e se transformando, de forma que ao longo do processo, por força das cenas e do referencial teórico adotado foi se criando algo novo: o Teatro Social dos Afetos.

O Teatro do Oprimido é uma metodologia teatral sistematizada por Augusto Boal, onde o teatro é instrumento para debater com os oprimidos, na intenção de buscar a libertação dos destes em direção da transformação social. Com base nessa metodologia, desenvolvemos o que passou a ser denominado Teatro Social dos Afetos, por trabalhar as opressões para além da dualidade de opressor e oprimido, ou seja, de protagonista e antagonista, mas buscando como ocorrem as relações de poder e opressivas, considerando os afetos que motivam as ações e a agência de cada ator envolvido.

Assim, destaca-se a importância da reflexão sobre poder e suas relações com a vida psíquica para a atuação diante dessa modalidade teatral, a qual centraliza na análise da sujeição, a repetição opressiva e a circulação do poder na escola, pois nos grupos trabalhados se manifestavam visivelmente a mecanização dos corpos e a falta de apropriação do espaço escolar pelos sujeitos que estavam ali diariamente.

Por exemplo, a prática do “bullying” precisou ser cuidadosa e sistematicamente estudada, pois a perspectiva de oprimido versus opressor camuflava as questões institucionais e tendia a culpabilizar os sujeitos considerados “opressores”<sup>10</sup>; esses que revelam os problemas institucionais velados. A constatação de que a identidade opressora reforçava o estigma já colado no “aluno problema” suscitou a questionar a opressão em outros termos. Esses jovens, desde cedo, são marcados e narrados pela violência, estereótipos que sustentam a dominação e a discriminação. As descrições limitadas e cristalizadas sobre as identidades desses sujeitos nos

---

<sup>10</sup> Nas cenas criadas nas escolas, o jovem praticante de “bullying” era retratado na condição de opressor, sendo um sujeito contra o qual se tinha que lutar para combater a violência, sem se questionar as produções dessa violência. Havia agressão e violência praticada pelo jovem, mas onde a opressão se sustentava, desaparecia nas peças, que eram centradas na luta entre o oprimido (jovem que sofria violência) e o opressor (jovem que praticava violência). A dramaturgia das peças criadas recortava as situações de conflitos na dualidade opressor e oprimido, aumentando, assim, a tendência da peça a retratar apenas os problemas de caráter do personagem opressor.

levaram a incorporar, nas práticas do Teatro do Oprimido, certos elementos<sup>11</sup> para ressaltar a questão dos afetos e a trabalhar com foco na potência que emerge dos conflitos.

Consideramos que nas escolas, muitos dos sujeitos que realizavam as cenas teatrais eram oprimidos e se oprimiam entre si, dinâmica também sustentada pelo reforço de identidades cristalizadas. Nessa perspectiva, foi fundamental atentar às polarizações, visto que a onda do ódio às pequenas diferenças, a falta de escuta e a violência generalizada eram e são problemas presentes nas instituições escolares vivenciadas pelos estudantes e, também, pelos professores que, em grande parte, estão adoecidos<sup>12</sup>.

Diante de todos esses fatores, passamos a pensar que a participação política a fomentar por meio do teatro na escola deveria ser uma forma de vivência para além da praticada nos grêmios escolares, que pudesse incentivar debates nas salas de aula, nos intervalos e outros espaços. Deveria permitir que as práticas tradicionais fossem questionadas e que novas práticas pudessem ser produzidas para lidar com conflitos e, assim, instaurar, por meio de atividades dos sujeitos que vivem no espaço escolar, o direito de demandarem e o comprometimento com as medidas deliberadas. Nesse sentido, passamos a rever a lógica do grêmio escolar<sup>13</sup> e atentar para o risco desse espaço se tornar outra fonte de poder estratificada, que mantém a separação entre os sujeitos políticos atuantes e os passivos.

Ao longo da sua realização o projeto causou grande impacto nos professores e nos jovens que dele participaram. No segundo ano do projeto, seus promotores ampliaram os objetivos para contemplar a formação dos professores. Para tanto, foram oferecidos aos professores cursos em duas etapas. Na primeira, havia 56 horas de formação em jogos e técnicas teatrais, bem como construção de cenas teatrais sobre seus conflitos na escola, as quais, posteriormente, foram apresentadas para diretores, representantes do conselho escolar, alunos e outros professores. Após a apresentação das cenas, aconteciam fóruns que possibilitavam a intervenção do público, que oferecia estratégias de superação dos conflitos levantados. Na segunda etapa, os professores fomentavam a criação de grupos nas escolas utilizando a metodologia que aprenderam na formação.

---

<sup>11</sup> Elementos que serão pontuados na tese.

<sup>12</sup> “O número de professores afastados por transtornos mentais ou comportamentais nas escolas estaduais de São Paulo quase dobrou em 2016 em relação à 2015: foi de 25.849 para 50.046. Segundo dados obtidos pela Globonews, por meio da lei de acesso à informação, até setembro de 2017, 27.082 professores se afastaram. O número de 50 mil afastados em 2016 representa 37% do total das licenças médicas pelas mais diversas causas. Agressões físicas, verbais e até ameaças atingem professores em todo os estados de São Paulo.” Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/numero-de-professores-afastados-por-transtornos-em-sp-quase-dobra-em-2016-e-vai-a-50-mil.ghtml>. Acesso em 05 jan. 2018.

<sup>13</sup> O grêmio escolar ainda é o espaço para se pensar política nas escolas e compõe experiências potentes em vários casos.

Essa etapa foi realizada como atividade de contraturno, com grêmios já constituídos ou iniciados nesse período, em salas de aulas e em outros ambientes. Realizou-se, também, um acompanhamento das atividades de cada professor e do grupo com o qual atuava, oferecendo apoio com as dificuldades metodológicas, na articulação entre o grupo de teatro, a escola e a comunidade escolar, visando ações coletivas e garantindo as apresentações públicas das peças criadas por cada grupo nas escolas. Nessa fase houve, também, encontros mensais com os professores, para que pudessem trocar experiências sobre o processo vivenciado nas escolas.

Os jogos teatrais<sup>14</sup> realizados tinham o objetivo de superar a mecanização dos corpos e dos afetos, bem como a identificação das ações que sustentam determinados afetos, inclusive aqueles relacionados a traumas. Igualmente, por meio dos encontros, criou-se um espaço de reflexão sobre possíveis ações concretas para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Os temas das peças propostos pelos jovens diante dos seus conflitos cotidianos tinham como cenário a escola e a família. Nessa instância, relatavam situações de bullying, violência, abuso sexual, assédio, homofobia, abandono, rejeição por parte dos pais e violência doméstica envolvendo drogas. Já os temas apresentados pelos professores relacionavam-se à questão hierárquica na instituição escolar, por exemplo: problemas variados com a equipe escolar, incluindo a sabotagem de projetos<sup>15</sup>, questão de gênero e indisciplina na sala de aula. Durante as criações e as apresentações das peças, foi possível perceber ciclos de opressões dentro do ambiente escolar, onde os opressores e os oprimidos não ocupavam lugares fixos, mas se misturavam e se transmutavam. Muitas vezes, uma pessoa que era opressora em uma situação, era oprimida em outra. Como foi destacado no exemplo inicial, o mesmo garoto que é acusado de bullying na escola, sofre violência de diferentes formas fora dela.

Os traumas, rejeições e abandonos de origens diversas apareceram de maneira incisiva no sofrimento dos jovens. Percebeu-se, então, que eles são afetados e afetam violentamente, tanto o mundo externo como a si próprios; ao mesmo tempo que tentam se proteger, extravasam, igualmente, a raiva que explode dentro de seus corpos.

A instituição escolar, muitas vezes, reafirma essa situação concretizada na ideia de disciplina que adentra os corpos para a obediência. Na verdade, a escola espera do aluno um corpo disciplinado e útil, que possa ser analisado e moldado, um corpo que possa ser submetido e dócil. Pode-se, assim, afirmar que os corpos raivosos não cabem na expectativa do corpo

---

<sup>14</sup> Os jogos teatrais utilizados foram os sistematizados por Boal (2006) no Teatro do Oprimido. Além disso, foram criados e sistematizados novos jogos que estão na apostila nos anexos desta tese.

<sup>15</sup> Esses projetos são atividades que os professores podiam realizar com os alunos, como a organização de um grêmio escolar, teatro no contraturno, grupo para debater questões de gênero, etc.

disciplinado; logo, esses jovens são considerados “alunos problemas”, os quais merecem a exclusão do grupo ou de atividades prazerosas como castigo. Para esses sujeitos, a escola surge não como um espaço para a elaboração dos conflitos que os acompanham, mas atua, muitas vezes, como um espaço de exclusão.

Nesse contexto, a medida que o projeto se desenvolvia, mais se confirmava a pertinência do teatro para promover ações de superação da violência nas escolas. A prática teatral desta pesquisa se configurou como um mediador do debate de questões silenciadas no cotidiano escolar, o qual potencializou a criação de novos espaços dentro da escola, onde outras formas de vínculos fossem possíveis, tirando os jovens do lugar de “aluno problema”.

Segundo a escola, foi possível constatar que os jovens que praticavam atos opressores e os que sofriam de depressão, automutilação, dificuldade de aprendizagem, isolamento, crises de raiva e ansiedade, sentiram-se acolhidos nos grupos de teatro, instituindo-o como um espaço onde podiam criar vínculos, sentirem-se importantes, pertencentes a um coletivo, ao mesmo tempo, que podiam refletir sobre suas vidas e emoções.

No âmbito docente, o projeto possibilitou a reflexão sobre as formas clássicas de controlar conflitos no ambiente escolar, atentando para outras maneiras de lidar com os conflitos, pois essa prática propunha a vivência de um espaço que não visava punir ou normatizar o agressor ou proteger o agredido, mas oferecer acolhimento<sup>16</sup> e escuta afetiva a fim de que pudessem sair desses lugares estratificados e buscarem as ideias adequadas e as noções comuns (ESPINOSA, 1632-1677).<sup>17</sup>

O teatro colocou em foco o conflito, em lugar de encobri-lo e permitiu compreendê-lo como uma questão tanto subjetiva quanto objetiva. Ademais, considerou os participantes como singularidades que, independente de serem protagonistas ou antagonistas, estavam envolvidas em alguma questão que tinha um contexto sócio-histórico que precisava ser evidenciado. Eram retratados por uma gama de personagens que representavam relações de poder, ao invés de serem personagens calcados em indivíduos com problemas de caráter. As discussões, advindas dessa prática teatral, buscavam os aliados e as potências envolvidas nas questões opressivas, de maneira que pudessem ser imaginadas alternativas para transformar os conflitos.

Enfim, foi a riqueza dessa experiência que motivou a presente pesquisa, e a percepção de que havia elementos que estavam para além daquilo que, a princípio foi planejado na

---

<sup>16</sup> Acolhimento, aqui, no sentido de cuidado, respeito, receptividade, atenção e consideração.

<sup>17</sup> O termo ideia adequada vem da causa adequada, na qual o efeito desta pode ser percebido clara e distintamente por ela mesma (ESPINOSA, Ética III.). O termo ideias adequadas de Espinosa (1632-1677), bem como a sua ligação com as noções comuns propostas por Espinosa que foram exploradas por Deleuze (1925-1995) e debateremos essa questão no próximo capítulo “Teatro Social dos Afetos: contribuição conceitual”.

aplicação do Teatro do Oprimido para criar grêmios escolares. Com o desenrolar do projeto foi-se verificando que estava sendo feito algo diferente e que havia a urgência de um esforço de teorização, que redundou na escrita desta tese.

Em síntese, são dois os objetivos desta tese: um é esboçar o Teatro Social dos Afetos que é uma prática teatral mediadora de processos grupais para a transformação social nas escolas, destacando nessa metodologia o afeto como conceito político e ético. Nessa perspectiva, este estudo se direcionou afirmativamente para a potencia do TSA, como modalidade do Teatro do Oprimido e instrumento para a psicologia social. Nesse intento, propõe repensar a prática do Teatro do Oprimido (BOAL, 1931-2009) para que seja possível atentar para certas necessidades, como a ênfase nos afetos e não na subordinação a razão, acolhimento nos grupos, a construção de personagens como uma vivência transformadora e superar as dicotomias opressor/oprimido/protagonista/antagonista. Dessa maneira, as questões referentes à representação teatral, ao conceito de catarse no teatro do Oprimido à luz de Vigotsky (1999) e a importância dos afetos, tendo como base as ideias de Espinosa, foram os alicerces para a construção desse olhar crítico.

O outro, que serve de base e justificativa a construção do TSA propõe a analisar nuances da violência na escola e a força dos afetos nas suas explosões e superações. Ainda, objetiva relatar casos que surgiram durante a realização do projeto nas escolas, a fim de compreender como a criação artística contribui para a transformação do sofrimento e para ação política dos jovens, ressaltando, em especial, o reconhecimento de suas dores no grupo teatral, vivenciadas como parte de um processo social. Os temas encenados, retratados na tese foram abuso sexual infantil, machismo e homofobia.

Nesta proposta, o afeto aparece como conceito político, que marca as relações sociais de tal modo a superar a dicotomia razão/emoção nos trabalhos realizados em grupos na Psicologia Social. A conscientização e a crítica, que considera apenas as ideias, sem buscar desvendar os afetos que as sustentam, não basta para romper as situações opressivas, as quais têm bases materiais sócio-históricas, mas que igualmente tratam de relações de poder sustentadas por afetos fomentados socialmente os quais nos tornam servís e alienados.

Enfim, nesta tese, pretende-se desenvolver uma prática e demonstrá-la teoricamente, por meio do relato de vivências de jovens do Ensino Fundamental I e II, afirmando a força do teatro na luta pela transformação do lugar que esses jovens ocupam na sociedade e na potencialização de espaços de diálogo e agenciamento dos sujeitos nas escolas. Para tanto, desenhou-se uma nova modalidade do Teatro do Oprimido, ampliando as reflexões do mestre

Boal para incorporar os afetos, aprofundando o que ele realizou com o Arco íris do Desejo<sup>18</sup> (2002). Aproxima-se da prática da criação de peças de Teatro Fórum na busca de despolarizar as relações de opressão e, também, de ponderar os elementos de cuidado necessários nessa prática, diante de situações traumáticas; chamamos essa modalidade de Teatro Social dos Afetos<sup>19</sup> que pretende promover ações de superação da violência colocando em foco o conflito em lugar de encobri-lo.

---

<sup>18</sup> Arco Íris do desejo é o nome de uma técnica teatral que Boal criou e de um livro que ele escreveu – “O Arco Íris do Desejo - Método Boal de Teatro e Terapia” - , o qual contém várias outras técnicas teatrais que pretendem trabalhar com opressões que, segundo Boal (2002) foram “introjetadas” nos sujeitos, ou seja, os sujeitos não precisam mais de um agente externo para oprimir porque já cristalizaram sua ideologia em si mesmos. Assim, nas técnicas do arco íris, “(...) o tira está na cabeça, mas os quartéis do lado de fora. Tratava-se de tentar descobrir como lá penetraram e inventar os meios de fazê-los sair” (BOAL, p.23, 2002).

<sup>19</sup> Por se tratar de uma pesquisa diretamente ligada a ação e desenvolvimento de uma metodologia para trabalho em grupos por meio de teatro, foi incluído um anexo um material didático para os que desejam colocar em prática essa metodologia. Ainda, vale ressaltar, a importância da vivência prática do sujeito antes de trabalhar com grupos, já que, muitas vezes, apenas ler os jogos não é o suficiente para compreender a técnica. Constatou-se que o material didático é um apoio importante para quem já pratica ou está aprendendo a metodologia.

## 2- TEATRO SOCIAL DOS AFETOS: uma reflexão conceitual

“É preciso destruir as relações que sustentam a servidão”  
(ESPINOSA, Ética IV, apud SAWAIA, 2009, p.366)

O TSA tem como proposta ser uma das técnicas do Teatro do Oprimido a ser praticado em processos grupais por psicólogos, assistentes sociais, professores, arte educadores, entre outros. Afeto é compreendido na perspectiva espinosana<sup>20</sup> (ESPINOSA, Ética III, IV e V), não sendo visto como carinho ou afago, mas resultante de encontros que aumentam ou diminuem nossa potência de vida e ação. Portanto, é uma questão política e não exclusivamente psíquica. Entre os afetos que geram maior passividade, Espinosa (ÉTICA III) destaca o medo, a esperança e o ódio, afetos tristes que favorecem a servidão.

A base do TSA, embora com outras perspectivas teóricas<sup>21</sup> e especificidades metodológicas, é o Teatro do Oprimido, que se trata de uma metodologia teatral sistematizada pelo teatrólogo Augusto Boal (1931-2009), que visa à transformação de realidades cotidianas por meio de ações sociais concretas, da democratização do fazer artístico, do protagonismo, da liberação dos oprimidos e da potência do teatro como linguagem humana.

O Teatro do Oprimido é composto por diversas técnicas teatrais<sup>22</sup>, que são utilizadas para propósitos diversos e criadas em diferentes contextos históricos e concretos, na busca da transformação social para a libertação dos oprimidos em direção a uma sociedade mais justa. Com esse mesmo raciocínio, o TSA<sup>23</sup> é uma técnica que trabalha com uma combinação de jogos de desmecanização<sup>24</sup> do Teatro do Oprimido, como o Teatro Imagem, Arco Íris do Desejo, Teatro Fórum (com modificações na sua dramaturgia e na proposta de intervenção do espectador) e elementos dos círculos restaurativos.

Segue explicação sucinta dessas técnicas que sustentam a prática do TSA:

<sup>20</sup> Ver tópico afetos espinosanos.

<sup>21</sup> Destacando-se além de Boal, Espinosa e Vigotsky autores como Foucault, Deleuze, Sawaia, Butler, Dardot e Lavar, Stanislavsky, Kusnet e Brecht. Nesta tese não será possível aprofundar todos esses teóricos.

<sup>22</sup> As técnicas sistematizadas por Boal na metodologia do Teatro do Oprimido são: Teatro Imagem, Teatro Fórum, Teatro Invisível, Teatro Legislativo, Teatro Terapia Arco Íris do Desejo e Teatro Jornal.

<sup>23</sup> Consideramos que o TSA pode ser parte do arsenal do Teatro do Oprimido, como uma estratégia diante de determinadas realidades.

<sup>24</sup> Desmecanização se refere ao propósito dos jogos teatrais em questão, que pretendem ampliar os sentidos e potencializar a criação do sujeitos. Assim, ao praticá-los se experimenta outras maneiras de se mover, sentir, agir e pensar.

- Teatro Imagem (BOAL, 2006): nessa técnica, os participantes constroem imagens com seus corpos, sejam individuais ou coletivas acerca de uma determinada temática. Essa construção cênica, de cenários e situações, por meio de imagens é mediada por dinâmizações que permitem revelar novos aspectos sobre a tema, possibilitando, por exemplo, a reflexão sobre a situação real e a ideal, bem como a identificação das dificuldades e as potências presentes nas situações apresentadas diante das imagens;
- Teatro Fórum (BOAL, 2006): uma peça é construída, a partir das histórias reais de opressão dos participantes de um grupo, as quais considerem mais urgentes de serem discutidas no coletivo. Em seguida, a peça é apresentada e os espect-atores, ou seja, os espectadores ativos podem, ao final da peça, criar outros desfechos para a trama e também debatê-los. Os espect-atores têm a chance de se colocarem em cena, substituindo o oprimido, que é o protagonista da peça, ensaiando estratégias de luta para a transformação da opressão. No caso do TSA não substituímos apenas o oprimido, gerando, assim, outras dinâmicas diante do debate teatral. Dessa maneira, tanto a dramaturgia quanto a mediação de cenas teatrais se diferenciam do tradicional, já que são investigados os conflitos cênicos de maneira específica, analisando-se as relações de poder entre todas as personagens envolvidas, observando o agenciamento de cada uma delas na situação apresentada. Ainda, atentamos à produção da opressão que perpassa as cenas na sociedade e aos atravessamentos de relações de poder que atravessam um mesmo conflito, os quais podem ser pontos de intervenção para que se vivencie maneiras de agir na sociedade, construindo repertórios de possibilidades de novas maneiras de agir diante das opressões. Essas perspectivas geram modificações na técnica, mas se conserva a apresentação das peças e a substituição das personagens pelos espect-atores. Logo, nessas peças, os atores em diálogo com o público debatem conflitos reais vivenciando cenicamente estratégias de libertação das opressões.
- Teatro Arco Íris do Desejo<sup>25</sup> (BOAL, 2002): essa técnica pretende investigar os processos de introjeção de atitudes e ideias opressivas, ou seja, existe a sujeição do oprimido diante da opressão. Nesses casos, os opressores estão cristalizados na mente, no corpo e nas emoções dos sujeitos como um “comportamento fossilizado”<sup>26</sup>, de maneira que, mesmo

---

<sup>25</sup> Considera-se fundamental a retomada dessa técnica na proposta desta tese, sendo a constituição das singularidades está diretamente ligada as questões sociais.

<sup>26</sup> Ao citar esse tipo de cristalização nos sujeitos podemos fazer referência à Vigotsky (2000) e o termo “comportamento fossilizado” que são “(...) ações perpetuadas pelas significações que medeiam o movimento de apropriação da produção humana” (BERNADES, 2014, p. 4200). Vigotsky (2000) afirma que, “[esses] modos e

quando não há a presença concreta do opressor para impedir uma ação desejada, ainda assim, o sujeito sofre como se tivesse “um policial o repreendendo” dentro de sua própria mente. O que se cristaliza não são pessoas, mas traços que estas representam, expressos em ideias, afetos, frases e ideologias; o que é internalizado é a significação produzida e veiculada pela palavra do outro por meio das relações<sup>27</sup> (PINO, 2000).

Então, os “policiais”<sup>28</sup> dentro de nós são transformados em personagens com corpo e voz próprias, sendo possível, assim, investigá-los para compreender como transformá-los dentro de cada um. Essas cristalizações impedem a potência de ação. Logo, busca-se nos jogos e dramatizações “anticorpos” para combater esses “policiais” que estão cristalizados dentro dos sujeitos e que são realimentados pelas vivências. Dessa maneira, a ressignificação desses traços opressores cristalizados ocorre na conversão das relações sociais em pessoais e vice versa, buscando a coerência entre o público e o privado, considerando o psiquismo como algo dinâmico e que as relações não precisam permanecer sempre as mesmas, sendo possível criar outras maneiras de pensar, agir e sentir.<sup>29</sup>

---

formas de conduta que se encontram, que surgem de forma estereotipadas em determinadas circunstâncias, vêm a ser formas psicológicas petrificadas, fossilizadas, originadas em tempos remotíssimos, nas etapas mais primitivas do desenvolvimento cultural do homem, que se tem conservado de maneira surpreendente, como vestígios históricos em estado pétreo e ao mesmo tempo vivo na conduta do homem contemporâneo (VYGOTSKY, 2000b, p. 63).

<sup>27</sup> A problemática colocada pelo papel das relações sociais na constituição cultural do homem nos conduz à outra questão: a do mecanismo que possibilita a conversão dessas relações em funções do indivíduo e em formas da sua estrutura. Esse mecanismo é a significação veiculada/produzida pela “palavra do outro”. Como mostrei em outro lugar (Pino, 1992), o objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas. Portanto, o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que no movimento dialético da relação dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. Dito de outra forma, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade – o que é coerente com o modelo dos três estágios de que acabo de falar. Se o que internalizamos das relações sociais é a significação que o outro da relação tem para o eu, esta significação vem através desse mesmo outro. O outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização, ou seja, o que é internalizado e o mediador que possibilita a internalização. Esse pode ser o sentido de outra das afirmações de Vigotski: “eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo” (1989, p. 57)” (PINO, 2000, p.66 e 67).

<sup>28</sup> O termo policial aqui é uma metáfora que se refere aos “tiras” que Boal (2002) aponta como traços internalizados de opressores que nos oprimem ao invés de nos proteger. Boal escreve este texto após uma experiência com a ditadura militar no Brasil, sendo que ele se refere aos traços de repressão que o termo ‘tira’ ou ‘policial’ trazem e não o traço do policial como agente de segurança. Inclusive sendo esses tiras variadas figuras de autoridade que aparecem nas relações e que foram significadas desta maneira.

<sup>29</sup> “Na conversão das relações sociais em relações intrapessoais, o elemento que permanece constante é a significação. Mas a significação social das relações é convertida em significação pessoal (“quase social”) dessas relações. Estas adquirem o sentido que lhes dá o indivíduo. Por exemplo, a significação social da relação “pai e filho”, instituída pela sociedade, converte-se na significação que tal pai tem para tal filho e vice-versa. Significações diferentes e que, por isso mesmo, são a fonte de crises e conflitos pessoais, como o mostra a experiência da vida cotidiana. A função mediadora da significação possibilita a reversibilidade do processo: o que é social se converte em pessoal e o que é pessoal se converte em social. Ela garante a coerência entre os mundos público e privado da pessoa. A idéia da reversibilidade aparece claramente na função do terceiro elemento que

- Círculos Restaurativos<sup>30</sup> (PRANIS, 2010): é uma modalidade da Justiça Restaurativa baseadas nas tribos indígenas canadenses que, em sua prática circular, busca construir um espaço seguro e sem julgamentos. A narração de histórias pessoais ocorre por meio de uma pergunta geradora. Essa prática procura a reparação das relações, responsabilizando o autor da violência, trazendo para esse diálogo a comunidade envolvida no processo de reparação do dano causado. Entende-se, que todos os participantes dos círculos possuem necessidades que podem ser expressas, ainda que essas possam ou não estar sendo atendidas. Apenas elementos dessa prática são trazidos para o trabalho com os grupos, adaptando as práticas circulares para as necessidades do trabalho com o teatro, entendendo a importância dos seus pressupostos de respeito as diferenças e a valorização da contribuição de cada um no grupo. Usualmente, esses dispositivos são utilizados na condução das análises dos conflitos, nos acordos que pretendem garantir a confiança entre os participantes e explorar diferentes significados de uma vivência e partilhar perspectivas diversas sobre um mesmo tema; a celebração, no sentido de partilhar alegria e a potência singular no coletivo. Contudo, atentamos para que os conflitos sejam sempre expostos para que a prática não tenha conotação “espiritual”<sup>31</sup>.

Nessas práticas supracitadas, os jogos, exercícios e técnicas teatrais, objetivam a quebra de hábitos físicos, emocionais e intelectualmente condicionados de seus praticantes, visando à sensibilização, à reflexão crítica, à observação dos afetos, à liberação das opressões e, conseqüentemente, uma possibilidade de transição de afetos e das relações de poder instauradas nas relações. Desse modo, é oferecido aos sujeitos a possibilidade de expandirem a potência de afetarem e serem afetados, aprofundando a percepção do mundo, dinamizando o desejo de transformação pessoal e social.

O desenvolvimento dessa metodologia como intervenção psicossocial visa superar as dicotomias entre razão/emoção, mente/corpo e objetividade/subjetividade, ou seja, pensar, sentir e agir sem hierarquia. É destinado ao trabalho com comunidades e grupos, facilitando criar

---

compõe o modelo de signo proposto por Peirce (1990), que ele denomina de interpretante justamente porque a significação do signo tem de ser interpretada e, para tanto, este tem que ser interpretável. É o interpretante que permite que haja conversão da significação do signo em significação do seu intérprete. Como o salienta este autor, ao ser interpretado, o signo dá origem na mente do intérprete a outro signo que, ao ser interpretado, gera outro interpretante que gera outro signo e assim indefinidamente. Essa cadeia de significação constitui o que entendemos por semiose: um processo de geração ou conversão de uma significação em outra, o que permite a constante produção de sentido nos processos dialógicos” (PINO, 200, p.68 e 69).

<sup>30</sup> Vale ressaltar que não realizamos os círculos como são propostos na justiça restaurativa, mas apenas utilizamos alguns elementos, ideias e propostas que potencializam a prática grupal.

<sup>31</sup> Não desvalorizamos a espiritualidade nos trabalhos grupais. Porém, na perspectiva da prática que desenvolvemos não se aplica essa perspectiva.

espaços de diálogo, que objetivem a vivência artística dos participantes em um ambiente democrático, que tensione as relações em direção à transformação social e dos sujeitos. De fato, busca-se com o teatro uma estratégia para a libertação de uma ordem opressiva estabelecida socialmente e vivida como paixões tristes. Para tanto, é necessário que haja sensibilização – do corpo, emoções e ideias – dos sujeitos sobre o enraizamento social das relações de poder, as sutilezas dos processos de submissão e os interesses históricos envolvidos. No teatro, o ator (actor em latim é aquele que age) vivencia muitas coisas quando se aventura a sentir emoções em determinadas circunstâncias. Essa experiência é fundamental para conhecer o significado e as leis que regem as vivências.

Vivência será um termo muito utilizado neste texto; em russo é nomeado de *Perezhivanie*, Stanislavsky (1863- 1938) e Vigotsky (1896- 1934). O primeiro usa o termo ao escrever sobre o trabalho do ator sobre si mesmo, de maneira que vivência significa a força da vida em movimento. No teatro se refere à vida de uma personagem em cena, que é uma consequência do envolvimento consciente do ator nas ações físicas (ZALTRON, 2012). Já Vigotsky (1934) trata o termo como complexo, cuja análise mais profunda escapa dos objetivos deste trabalho. Mas, dada sua importância, é necessário ressaltar que nos limitaremos a fazer algumas breves considerações a respeito e pontuar que a referência que utilizamos é a de Stanislavsky<sup>32</sup> (2007), considerando-o tanto sua dimensão singular quanto a social.<sup>33</sup>

Stanislavsky (2007) desenvolveu um sistema que facilitasse aos atores a criação de suas personagens com “verdade” ou “fê cênica”. Nesse sistema, há valorização das emoções na criação. Boal, na juventude, frequentou o Actor’s Studio em Nova York e atuou com o sistema Stanislavsky no Teatro Arena em São Paulo<sup>34</sup>.

Segundo Boal (2006, p.69), “[a] racionalização da emoção não se processa apenas depois que esta desaparece; é imanente à própria emoção. Razão e emoção são indissociáveis. Existe uma simultaneidade entre o sentir e o agir”. Dessa maneira, percebe-se que Boal não negava o trabalho com as emoções no Teatro Político, que sistematizou, mas não as considerava como espaço de mudança, sendo valorizada a razão e a conscientização. Nessa prática teatral, cenas teatrais são ensaiadas, nas quais os conflitos singulares se mostram sociais, metaforizando-se teatralmente fatos da vida real, o que possibilita conhecer o sentido de cada situação em função dos valores em jogo nas questões debatidas, dos afetos envolvidos, dos corpos que se repetem diante do

---

<sup>32</sup> Nesta tese, Stanislavsky será explorado na seção da construção de personagens como uma vivência transformadora.

<sup>33</sup> A questão da *Perezhivanie* no TSA merece um estudo futuro aprofundado.

<sup>34</sup> Boal atuou no Teatro Arena entre 1953 e 1971.

controle social disciplinador, da identificação das práticas sociais que o produzem, das potências envolvidas e dos princípios sociais que o regem.

No TSA vivenciar conflitos sociais, por meio do corpo, com enfoque nos afetos, indica com clareza que, conforme alerta Sawaia (2009) a um ensinamento de Espinosa (Ética, IV), não se muda um afeto apenas com uma ideia. É necessário que outros afetos mais potentes e contrários circulem, promovendo diferentes afetações nos sujeitos, grupos e instituições. Como também fala o filósofo: não deve criticar e eliminar os afetos, mas compreendê-los (Tratado Político, 2009).

Cabe destacar que para fomentar a participação política nas escolas é preciso estar atento aos nódulos opressivos produzidos e/ou sustentados pela instituição, visto que opressores e oprimidos trocam de papéis, sustentando um poder que não é atingido. Assim, é necessário trabalhar a opressão sem reduzi-la a relação opressor/oprimido na forma como é vivida, considerando as necessidades e afetos envolvidos. A opressão está, pois, nas relações, nos encontros diversos. Boal (2005) enfatiza que nem sempre o antagonista tem que ser eliminado<sup>35</sup>. Para ele, não há o que fazer em relação a alguns opressores, senão lutar contra eles e destruir sua força para que os oprimidos se libertem. No entanto, ele também aponta para as chamadas opressões “não antagonicas”, nas quais são possíveis as transformações relacionais.

O projeto nas escolas mostrou que não há o lugar fixo de opressor e oprimido; inclusive, os professores ocupam esse papel de opressor e de oprimido. Assim, na perspectiva que estamos teorizando, o protagonista e o antagonista dão lugar ao agenciamento das outras personagens envolvidas na situação apresentada. Dessa maneira, por exemplo, se há uma situação opressiva apresentada em uma peça ou dramatizada para ser debatida com um grupo, a substituição das personagens feitas pelos espectadores, a fim de enfrentar a opressão não acontece apenas no lugar de quem sofre a opressão diretamente. A transformação da situação opressiva não depende apenas da ação de quem sofre a opressão, mas, também, de quem a presencia ou tem algum poder de ação. Isso quer dizer que a perspectiva de protagonista versus antagonista dá lugar ao agenciamento das demais personagens, tornando as questões de opressão debatidas nas peças problemas de todos os cidadãos, que são convidados, como espectadores, a agir diante dos papéis sociais aos quais ocupam na sociedade. Pino (2000), um grande conhecedor da obra de Vigotsky esclarece tal questão, afirmando que,

[...] todo papel é função de uma posição social que, por sua vez, é função de outra posição e de outros papéis. Por exemplo, na relação “mestre-servo”, os

---

<sup>35</sup> Principalmente quando se trata do contexto de crianças e jovens nas escolas com as quais atuamos.

papéis associados à posição de “mestre” são função dos papéis associados à posição de “servo” e vice-versa. Só há “mestre” se há um “servo” que lhe presta serventia e só há “servo” se há um “mestre” que lhe exerça senhorio. Os papéis associados a cada uma dessas posições, ao mesmo tempo que se contrapõem e se negam em reciprocidade, constituem-se mutuamente. [...] Se por “interação social” entendermos a forma concreta que as relações sociais das pessoas tomam, ou seja, as ações e reações dos envolvidos numa relação, a expressão “funções da interação social” pode ser entendida, seja como o princípio que rege essas ações e reações, seja como o efeito que as ações/reações de cada membro da relação produz nas ações/reações do outro. Em ambos os casos, o termo “função” tem o duplo sentido que lhe atribuí acima: o sociológico e o matemático. De um lado, a interação de pessoas em relação é função da posição que cada uma ocupa na relação. Do outro, as funções, ou seja, as ações/reações (PINO, 2000, p.71).

Na perspectiva do TSA o conceito de opressão é considerado nas relações sociais, já que são direcionadas para manter relações de poder injustas. O conceito de opressão trazido nessa prática se aproxima de servidão em Espinosa<sup>36</sup>.

“A servidão é definida por um negativo: impotência humana [humanam impotentiam] para impor medida [moderandis] e freio [coercendis] aos afetos [...]. Impotência humana, a servidão é a perda da potencia de agir e de pensar bvdo conatus corpo-mente. Em que se manifesta ela? Na incapacidade humana para moderar os afetos, impondo-lhes medida e freio. Assim, não é mera existência dos afetos, como julgaria um estoico, que faz existir a servidão, mas a maneira pela qual a potencia do individuo se relaciona com eles. Os afetos, mesmo os passivos, não são doença de ânimo, ausência de razão sob os efeitos de falsas opiniões sobre o bem e o mal, vícios contranatureza, perversão do apetitenatural, perturbação da ordem da Natureza – em suma, o que diriam um estoico e um cristão. São a maneira pela qual a mente humana afirma – imaginária e inadequadamente, na paixão, reflexiva e adequadamente, na ação – a existência atual do corpo e as ideias dessa afirmação, tanto na ordem comum da Natureza como na ordem necessária da Natureza. São a experiência psíquica das múltiplas afecções do corpo próprio quando afetado pelos demais corpos ou afetando-os de varias maneiras, e a manifestação dessa multiplicidade em ideias da mente” (CHAUÍ, 2011, p.205-206).

Assim, a opressão depende das relações que se estabelecem; estas constituem o cotidiano da política<sup>37</sup>. O mecanismo das relações opressivas mantém determinados sujeitos no poder, sustentando preconceito, exclusão e outras injustiças. A opressão, na perspectiva espinosana, pode, também, ser vista como um regime de pessoas tristes, no qual todos são

<sup>36</sup> Os conceitos de conatus, passividade, atividade, ideia adequada e ideia inadequada serão explorados na próxima sessão que se trata dos afetos na perspectiva Espinosana.

<sup>37</sup> Espinosa no Tratado Político questiona o vínculo entre teologia e política. Essa política teológica que ele interroga é “[a] instituição e o exercício do poder a partir de uma fonte externa e transcendente que paira fora e acima da sociedade humana e delega a alguns homens o direito de governar e dominar outros.” ( CHAUÍ, 2003, p. 12)

servos das paixões, ainda que com privilégios diferenciados. Assim, o oprimido é triste e o opressor também, por se manter com medo de perder o poder e precisar da tristeza dos subalternos para viver. Trata-se de um reino das paixões tristes com um contexto político de dominação e exploração.

Em outras palavras, Espinosa tenta interpretar a servidão no plano do singular das relações, considerando que a opressão é sustentada por sujeitos que são afetados e afetam outros corpos com paixões tristes. Essa concepção permite trabalhar a opressão na dialética singular e universal, sustentando a ideia de que a opressão é social, histórica, econômica e política. Mas, ela é sustentada, experimentada e vivida a partir das relações sociais e dos afetos que estas produzem.

Nesse contexto, o teatro pode exercer a função de um espaço estético que funciona como um espelho, ou como uma lente de aumento. Possibilita observar nossos comportamentos dissimulados, afetos ofuscados, que geram ações sociais, desejos, quando deslocados, pautam a exterminação do outro. São relações que, cristalizadas em nós, determinam como afetamos e somos afetados sem que tenhamos escolha. Essas concepções, por exemplo, mudam a forma de tratar alunos que agredem. A ação não se restringe a eliminá-los, mas a combater práticas que geram e sustentam atos agressivos.

Ademais, a transformação da realidade do corpo escolar precisa fazer com que a instituição tenha que se mover diante das demandas dos sujeitos que a compõe. Sendo assim, no teatro, os sujeitos lutam para serem instituintes das suas práticas ao invés de apenas cumprirem regras sem saberem as suas razões. A sensibilização do corpo e da mente por meio da linguagem artística busca a compreensão dos afetos, de suas causas e de suas relações com as ações coletivas e singulares. Sabendo que nos grupos são estimuladas as diferenças entre os sujeitos, ressalta-se a multiplicidade.

No TSA as ideias reguladoras são as noções comuns<sup>38</sup>: o afeto, como política<sup>39</sup>; a vivência; a catarse, como explosão de sentimentos, que permite que os afetos se transformem proporcionando ações; a empatia do reconhecimento do sofrimento do outro no seu; a criação de personagens e dramatização, como processos transformadores de afetos e ideias fixas. O TSA,

---

<sup>38</sup> As noções comuns são de origem Espinosana, segundo Deleuze, “[as] noções comuns são idéias gerais, mas não são ideias abstratas. [...] são ideias que se explicam formalmente pela nossa potência de pensar [...]” (DELEUZE, 2017, p.312).

<sup>39</sup> Afeto será teorizado na próxima seção. Em consonância com Sawaia que, inspirada em Espinosa e Vigotsky, defende que “a emoção e a criatividade são dimensões ético-políticas, de ação transformadora, de superação da desigualdade, e que trabalhar com elas não é cair a estetização de questões sociais, ou solipsismo, mas sim um meio de atuar no que há de mais singular da ação política emancipadora”. (2009, p.1)

como afirmamos anteriormente, é o Teatro do Oprimido com uma proposta prática diferenciada diante de determinadas circunstâncias e com as considerações teóricas que ampliam a prática da conscientização para além da razão. Assim, considera-se, nas criações e processos grupais, os atravessamentos que perpassam uma situação opressiva; as condições materiais envolvidas nos conflitos; o discurso social impregnado nos sujeitos; suas relações e afetos, bem como estão relacionados à passividade e à sujeição.

Diante do contexto mundial da prática do Teatro do Oprimido, é possível afirmar que os praticantes têm desenvolvido outras maneiras de utilizar a metodologia nos dias de hoje. Por exemplo, Santos (2016) vem articulando e repensando a prática com uma rede de mulheres espalhadas pelo mundo, o Teatro das Oprimidas, cuja nova perspectiva na metodologia do Teatro do Oprimido atende a uma demanda que Boal não deu conta na sua sistematização. Compreende-se que a prática deve ser constantemente repensada e isso deve ser feito pelos seus praticantes, para ser possível fazer um teatro que “É o teatro do oprimido. É um novo teatro do oprimido”, como disse Boal (2002, p. 2002), quando desenvolveu o Arco Íris do Desejo. Na verdade, é indispensável repensar nossa prática diante das demandas que enfrentamos durante as formações e aplicações práticas do Teatro do Oprimido na atualidade.

É o que procuramos fazer na presente pesquisa, dialogando com a ética espinosana (ESPINOSA, ÉTICA I - V) o potencial da catarse na arte (VIGOTSKY, 1999), aliado a retomada da junção de elementos estéticos de Brecht (1978) e Stanislavsky (2002) e importância da micropolítica (FOCAULT, 1979) na prática do Teatro do Oprimido (BOAL, 2005)<sup>40</sup>, de modo a fortalecer essa prática na luta pela descolonização do imaginário e, principalmente, afirmar que o afeto faz parte da luta política. Nessa perspectiva, o teatro é um mediador fundamental das transformações da potência de agir singular e coletiva, diante de uma sociedade fragmentada com tantos sujeitos em sofrimento.

Em relação a práxis, o projeto realizado visou que todos os atores sociais da comunidade escolar tivessem o direito de repensar a escola, mesmo que as relações hierárquicas e de exclusão estivessem cristalizadas nas práticas escolares. No esforço de teorização realizado após o projeto para delinear o TSA, notamos que houve muitos conflitos que foram enfrentados nesse processo, que serão relatados nos próximos capítulos e servirão de orientação para o desenho do TSA. No entanto, o teatro se afirmou como uma potente maneira de fomentar o debate entre os atores sociais, apresentando-se como uma técnica social das emoções (VIGOTSKY, 1999) que, no ambiente escolar, de maneira crítico/afetiva mediou processos de

---

<sup>40</sup> Esses aspectos serão abordados com mais profundidade em outras seções.

mudança institucionais e pessoais, além de colocar luz nas demandas dos sujeitos da comunidade escolar.

## I AFETOS

### a- Afetos Espinosanos

A palavra afeto, que intitula nossa proposta de atuação com o teatro, tem o significado pautado nas reflexões de Espinosa (1632-1677), filósofo do século XVII, cuja filosofia é “uma ética da alegria, da felicidade, do contentamento intelectual e da liberdade individual e política”(CHAUÍ, 2011, P.67).

Nesta tese não será possível nos atermos aos vários conceitos valiosos contidos em sua obra; centraremos a questão do afeto que Espinosa investiga em seu livro *Ética*<sup>41</sup>. Afeto, na obra, é visto sob a ótica do encontro, da experiência e da relação entre seres com o mundo e no mundo; está, pois, conectado a ética e as ações do ser humano. Ainda que não seja possível explorar profundamente a grandeza da filosofia espinosana, é necessário, neste capítulo, além do afeto, compreender os conceitos de causa adequada, causa inadequada e conatus.

O termo “afeto”, no senso comum, por exemplo, no contexto escolar está relacionado com carinho e/ou amorosidade. No entanto, na perspectiva espinosana, ~~essa~~ concepção está ligada à materialidade, relacionada às afecções<sup>42</sup> que determinam e alteram o estado de um corpo. Espinosa (*Ética* III) define que “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potencia de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (definição 3, p.98).

A ideia de afeto de Espinosa chama a atenção para o estado em que o corpo se encontra diante das afetações em relação à sua potência de ação. Para esse filósofo, a mente e o corpo são dois atributos de uma mesma substância, sem hierarquia entre razão e emoção; em outras palavras, a mente e o corpo são uma mesma coisa e o poder de afetar e ser afetado altera a potência de pensar e agir, ou seja, há passagem de um estado de potência a outro e essa transição modifica os corpos na experiência de afetar e ser afetado.

---

<sup>41</sup> O livro “*Ética*” de Espinosa apresenta uma sequência no texto, que será citada nesta tese. Portanto, vale reforçar como se organiza as explicações nesse livro, que além dos axiomas e definições separam: a proposição, que se trata da ação de um fim proposto; a demonstração, que se refere à explicação que estabelece prova evidente e convincente; o escólio, que é a explicação de um texto e, por fim, o corolário, que relata a consequência de uma verdade já estabelecida.

<sup>42</sup>As afecções (affection) são modificações que ocorrem no corpo e na mente.

[...] Espinosa fala em essência sem ser essencialista. Sua concepção de essência não é deiscência, uma tendência natural que se realiza por si e como causa de si. A potência de conservação é também poder de ser afetado, o que significa que ela, apesar de ser irreprimível, varia de intensidade, a depender das intersubjetividades que me constituem, isto é, das afecções (*affections*) que meu corpo e minha mente sofrem nos bons ou maus encontros do passado, do presente e do futuro. Afeto (*affectus*) é justamente essa transição de intensidade, é transitio, passagem de um estado de potência a outro (Espinosa, 1957, parte III) gerada pelas minhas afecções (*affections*) que meu corpo e minha mente recebem na existência. Portanto, ele tem duas dimensões: a da mudança, modificações que meu corpo e minha mente retêm na forma de emoções e sentimentos (*affectus*), e da experiência da afetação (*affection*), isto é o poder de ser afetado (SAWAIA, 2018, p. 367).

Dessa maneira, o afeto é da ordem dos encontros com outros corpos e ideias, portanto relacional. Nesse movimento constante, agimos e/ou reagimos. As ações saoaquelas das quais somos a causa adequada, ou seja só de fato agimos quando somos a causa das nossas ações, caso contrário apenas reagimos diante do que está fora de nós. “Entende-se causa adequada como aquela cujo efeito pode ser percebido por ela mesma; e causa inadequada ou parcial aquela cujo efeito não pode ser percebido por ela mesma” (Ética III, Definição 1).

Assim, compreende-se que os sujeitos são ativos quando eles são a causa do que produzem e passivos quando são a causa parcial, sendo movidos soberanamente pelas forças exteriores a ele, vividas com paixão. Espinosa distingue os afetos em paixão e ação/emoção (ESPINOSA Ética III). “A diferença entre ação e paixão repousa no fato sobre a natureza adequada ou inadequada da causa que produz a afecção” (JAQUET, 2004, p.122). Desse modo, as afecções do corpo e da mente não são representações cognitivas desinteressadas, pois seriam, nesse caso, experiências dispersas e sem sentido. Segundo Chauí (2011), para Espinosa, as afecções,

“[são] modificações da vida do corpo e significações psíquicas dessa vida corporal, fundadas no interesse vital que, do lado do corpo faz mover-se (afetar e ser afetado por outros corpos) e, do lado da mente, a faz pensar. Qual é o interesse? A existência e tudo quanto contribua para mantê-la.” (p.84)

Segundo Janet (2004), o riso, as lágrimas, o tremor são também afecções que se remetem ao corpo: “todo afeto é uma afecção, mas nem toda afecção é um afeto” (JANET, 2004, p.125). A afecção puramente física chama-se apetite, uma necessidade natural como fome e sede. Espinosa (Ética III) destaca que os afetos primários são a alegria, a tristeza e o desejo; todos os outros derivam desses três. Podemos descrever esses afetos primários da seguinte maneira,

“[...] a alegria, ou o sentimento que temos da nossa força para existir e agir, ou da forte realização de nosso ser; a tristeza, ou o sentimento que temos da diminuição da nossa força de existir e agir, ou a fraca realização do nosso ser; e o desejo, ou o sentimento que nos determina a existir e agir de maneira determinada” (CHAUI, 2011, p.87).

Já o amor “[...] nada mais é do que a alegria, acompanhada de causa exterior, e o ódio nada mais é do que a tristeza, acompanhada da ideia de uma causa exterior” (ESPINOSA, *Ética* III, Proposição 13, Escólio, p.108).

O afeto é definido simultaneamente no corpo e na mente. Assim, é preciso conhecer o que afeta o corpo para entender o que afeta a mente e vice-versa. Considera-se, conforme Espinosa (*ÉTICA* III), que o corpo é um complexo formado de vários outros corpos, que tem o potencial de afetar e ser afetado de muitas maneiras; aumentando, diminuindo ou conservando a mesma potência de perseverar na existência, ou seja, o corpo humano é um modo finito<sup>43</sup> da substância<sup>44</sup>, como, a cidade também é um corpo, tal qual a garrafa, a pedra, entre outros.

Essa colocação é importante para que se compreenda a importância do corpo estar envolvido no processo de transformação dos sujeitos e da sociedade, sendo essa uma das ideias centrais da importância do teatro como instrumento na Psicologia Social. Nesta tese, em detrimento ao pensamento biologistas, procuramos compreender o corpo à luz do papel fundamental da arte em relação a ele, sendo que,

“Não se pode nem imaginar que papel caberá à arte nessa refusão do homem, quais das forças que existem mas não atuam no nosso organismo ela irá incorporar à formação do novo homem. Só não há dúvida de que, nesse processo, a arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem. Não podemos prever nem calcular de antemão as possibilidades do futuro nem para a arte, nem para a vida; como disse Espinosa: ‘Até hoje ninguém definiu aquilo de que um corpo é capaz’” (VIGOTSKY, p. 329, 1999).

Dessa maneira, a ideia de se conservar na existência, organiza os encontros com outros corpos; seja permeado por ideias adequadas ou inadequadas. Então, até mesmo os atos de violência contra si mesmo, o sujeito faz, na ilusão de estar perseverando na existência.

“Assim, a própria experiência ensina, não menos claramente que a razão, que os homens se julgam livres apenas porque estão conscientes de suas ações, mas desconhecem as causas pelas quais são determinados. Ensina também que

<sup>43</sup> “Por modo compreendo as afecções de uma substância, aquilo que existe em outra coisa, por meio do qual é também concebido” (ESPINOSA, *Ética* I, Definição 5).

<sup>44</sup> “Por substância compreendo aquilo que existe em si mesmo e que por si mesmo é concebido, isto é, aquilo cujo conceito não exige o conceito de outra coisa do qual deva ser formado” (ESPINOSA, *Ética* I, Definição 3).

as decisões da mente nada mais são do que os próprios apetites; eles variam, portanto, com a variável disposição do corpo. Assim, cada um regula tudo de acordo com seu próprio afeto e, além disso, aqueles que são afligidos por afetos opostos não sabem o que querem, enquanto aqueles que não tem nenhum afeto são, pelo menos impulso, arrastados de um lado para o outro. Sem dúvida, tudo isso mostra claramente que tanto a decisão da mente, quanto o apetite e a determinação do corpo são, por natureza, coisa simultânea, ou melhor, são uma só e mesma coisa, que chamamos decisão quando considerada sob o atributo do pensamento e explicada por si mesma, e determinação, quando considerada sob o atributo da extensão e deduzida das leis do movimento e repouso (. . .) Aqueles, portanto, que julgam que é pela livre decisão da mente que falam, calam, ou fazem qualquer outra coisa, sonham de olhos abertos” (ESPINOSA, *Ética III*, Proposição 2, Escólio, p. 102).

Para embasar a ideia de que o corpo se move para se conservar na existência é preciso compreender que, na concepção espinosana, o ser humano está sempre em busca de se perseverar na existência, em um esforço de ser que constitui o corpo. Para isso, Espinosa dá o nome de *conatus*. Nas colocações de Chauí *conatus* é:

“[...] a potência interna de autopreservação na existência que toda essência singular ou todo ser singular possui porque é a expressão da potência infinita da substância” (Chauí, 2011, p. 84). Logo, ele é a essência atual do corpo e da mente, se trata de “ [...] uma força interna positiva ou afirmativa, intrinsecamente indestrutível, pois nenhum ser busca a autodestruição” (Chauí, 2011, p. 84). Porém, ainda que o *conatus* possua uma duração ilimitada ele é finito no ser humano, porque se conserva apenas até que as causas exteriores mais fortes e mais poderosas o destruam<sup>45</sup> (Chauí, 2011).

Vale ressaltar que, na teoria espinosana, nem o corpo pode determinar a mente e nem a mente o corpo, pois “a mente e o corpo são uma só e mesma coisa, a qual é concebida ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão”(ESPINOSA, *Ética III*, Proposição 2, Escólio, p.100). De fato, é preciso investigar o que pode um corpo, já que “o corpo, por si só, em virtude das leis da natureza, é capaz de muitas coisas que surpreendem a própria mente” (ESPINOSA, *Ética III*, Proposição 2, Escólio, p.101).

A questão é como podemos identificar os afetos e refletir sobre eles, buscando afetos contrários, ponderando se esses estão dominando e impulsionando a ideias inadequadas, ou mesmo se há como decidir sobre a intensidade desses afetos, considerando seus efeitos na potência de ação. E é justamente isso que o TSA busca.

Um exemplo simples que poderia ser improvisado cenicamente, colocado de maneira

---

<sup>45</sup> “ Definindo o corpo e a mente pelo *conatus*, Espinosa os concebe essencialmente como vida, de maneira que, na definição da essência humana, não entra a morte. Esta é o que vem do exterior, jamais do interior” (Chauí, 2011, p. 85).

sintética, traz uma situação para ser encenada para que o grupo e os atores possam observar como é possível modificar o que incomoda na vida real, ressignificando, assim, certos afetos e ações<sup>46</sup> :

**Onde:** sala de aula.

**Quem:** duas colegas de sala de 13 anos.

**O que:** uma delas faz um comentário machista.

**Como/Afeto:** a garota que escutou o comentário reage agressivamente, sente raiva e quer se vingar. A outra reage com escárnio.

**Reflexão após a dramatização da cena:** há muitas possibilidades de reflexões possíveis com o grupo. Pode-se fomentar o debate sobre a encenação por meio de questionamentos, por exemplo: “Essa maneira raivosa de falar nesse momento foi estratégica para atingir o objetivo dela?”; “Ela foi ouvida pela colega?”; “Os demais alunos na sala de aula apoiariam quem nesta situação. E por quê?”; “A amiga que ouviu o comentário machista conseguiria que a outra pudesse refletir sobre o assunto?”; “Como apareceram as emoções em cada uma das personagens?” “Elas agiram impulsivamente? E como?”; “Que afetos contraditórios estiveram presentes na cena?”; “Quais as causas que impulsionam as ações que apareceram em cena?”; “Que consequências as ações realizadas geram ou poderiam gerar?”; entre outros.

Ressalta-se que na dramatização é possível vivenciar a mesma cena várias vezes, com diversas emoções impulsionando as atitudes das personagens. No entanto, é preciso ponderar os elementos reais, como o fato de, um jovem não poder simplesmente mudar de escola, ou de sala de aula. Outra orientação que Espinosa nos dá é de que os afetos não são vividos linearente. “O estado da mente que provém de dois afetos contrários é chamado de flutuação de ânimo e está para o afeto assim como a dúvida está para a imaginação; a flutuação de ânimo e a dúvida não diferem entre si a não ser por uma questão de grau” (ESPINOSA, *Ética* III, Proposição 17, Escólio, p.111). Essas flutuações são percebidas com constância nos grupos.

Um afeto constante é a compaixão, que nos grupos analisados, nesta pesquisa, se refere à alegria que os jovens têm de se ajudarem mutuamente e de se sentirem alegres por verem o outro alegre, bem como de criar o senso de coletivo; se um sujeito do grupo não estiver bem, o grupo se

---

<sup>46</sup> Nesse exemplo, define-se onde, quem, o que e como com a intenção de demonstrar elementos importantes para a constituição da criação de uma cena a partir de uma história de alguém em grupo. Vale citar que Spolin (1985) utiliza na sistematização do trabalho com jogos teatrais os seguintes elementos: quem está em cena; o que estão fazendo; onde estão essas personagens. Já no caso desta pesquisa, também consideramos o “como” as ações são feitas, que afetos e motivações as determinam, além de garantir a reflexão coletiva após a encenação de uma história.

entristece e se move a agir para que seja revertida essa situação. Quando os sujeitos contam suas histórias de vida para serem representadas, essa narração gera compaixão.

Ainda é interessante observar que, a compaixão<sup>47</sup> também é gerada, ativando um curto-circuito de emoções, tanto ao compartilhar um sofrimento avassalador narrando uma história pessoal quanto ao escutar a história de outro sujeito do grupo com sofrimentos semelhantes; as lágrimas que escorrem de quem escuta, se relacionam a dor de quem as ouve. E nessa combustão, a lágrima chorada por quem conta a história e por quem a ouve se encontra na mesma dor, mobilizando o grupo a trabalhar em relação a determinado tema. Em outras palavras, percebe-se que a transformação acontece a partir do encontro de afetos contrários aos contados nas histórias; esse fato acontece com frequência diante da narração de situações traumáticas. Dessa maneira, cria-se nos grupos uma potência para ação; o afeto de tristeza compartilhado torna-se a alegria do acolhimento, reconhecimento e entre outros.

Ora, nas imagens expressadas nos corpos nas cenas teatrais, narraram-se as entrelinhas e o não dito, ou seja, os conteúdos que, muitas vezes, não estão inscritos nas falas aparecem no corpo em ações variadas. O diálogo viável de ser criado com a arte, em especial do teatro, oferece a possibilidade de observar um corpo vivenciando diversas afecções, inclusive as já cristalizadas, as quais por meio de afecções incorporaram traços de corpos externos.<sup>48</sup>

“As imagens das coisas são afecções do corpo humano, cujas ideias representam corpos exteriores como presentes em nós, isto é, cujas ideias envolvem a natureza do nosso corpo e, ao mesmo tempo, a natureza presente de um corpo exterior. Assim, se a natureza de um corpo exterior é semelhante à do nosso corpo, então a ideia do corpo exterior que imaginamos envolverá uma afecção de nosso corpo semelhante à do corpo exterior. Consequentemente, se imaginarmos que alguém semelhante a nós é afetado de algum afeto, essa imaginação exprimirá uma afecção de nosso corpo semelhante àquele afeto. Portanto, por imaginarmos que uma coisa semelhante de nós é afetada de algum afeto, seremos afetados de um afeto semelhante ao seu. Mas, se odiamos uma coisa semelhante a nós, seremos afetados, neste caso, não de um afeto semelhante ao seu, mas do seu contrário” (ESPINOSA, *Ética III*, Proposição 27, Demonstração, p.116).

<sup>47</sup> Espinosa o denomina de misericórdia “ [...] o amor à medida que afeta o homem de tal maneira que se enche de gáudio com o bem de um outro e, contrariamente se entristece com o mal de um outro” (ESPINOSA, *Ética III*, definição dos afetos 24). Já outro sentido da compaixão que compreendemos, menos potente nos grupos, é a comisseração que se refere à “[...] uma tristeza acompanhada da ideia de um mal que atingiu um outro que imaginamos nosso semelhante” (ESPINOSA, *Ética III*, definição dos afetos 24).

<sup>48</sup> Por exemplo, na prática teatral do Arco Íris do Desejo, quando propomos que os “policiais” os quais atuam em e através de nós como repressores ou opressores, possam por meio de imagens corporais serem materializados em personagens; nas quais, o grupo no processo de identificação e compaixão reconhecem esses traços. Nesses processos, há um distanciamento dos atores ao trabalharem com suas histórias e imagens, para que seja possível o corpo e as ideias fluírem nas afecções das vivências com corpos exteriores sem incorporar ideias inadequadas.

Nesse sentido, compreende-se que o ódio, seja nas escolas ou na sociedade em geral, um afeto a ser levado em conta em situações de violência. Considerando que se um sujeito imagina que alguém ou alguma coisa que ele odeia é afetada de tristeza, ficará alegre; ou seja, se alguém odeia homossexuais e estes são afetados com algum tipo de sofrimento, esse sujeito se alegrará com o sofrimento alheio, até se esforçará por proporcionar dor, “[...] e um ou outro desses afetos será maior ou menor à medida que o seu contrário for, respectivamente, maior ou menor na coisa odiada” (ESPINOSA, *Ética III*, Proposição 23, p.111).

Nas escolas, por exemplo, o ódio aos homossexuais gera violência e bullying; quem é odiado não é Maria por ser lésbica ou Eduardo por ser gay; mas a ideia de homoxessualidade é odiada e todas as pessoas e coisas que se reportam a essa ideia são odiadas. Nas palavras de Espinosa,

“Se alguém é afetado, de alegria ou de tristeza, por um outro, cujo grupo social ou nacional é diferente do seu, alegria ou tristeza vem acompanhada, como causa, da ideia desse outro, associada à designação genérica desse grupo, ele não apenas amará ou odiará esse outro, mas também todos os que pertencem ao mesmo grupo” (*Ética III*, Proposição 46, p.128).

Esse ódio causa uma sensação de intensidade e pertencimento, porque ele acontece em grupo, passa a ser uma identidade seja dos “machos”, das “pessoas de bem”, ou alguma ideia que justifique a violência desmedida contra determinada ideia e o grupo de pessoas que as representa. Espinosa (*Ética IV*) afirma que o ódio nunca pode ser bom e que a inveja, o escárnio, o desprezo, a ira, a vingança estão relacionados a esse afeto; a circulação desses afetos na sociedade é injusto e desonesto. Infelizmente, diante desta pesquisa, percebemos que o ódio é um afeto que circula entre os jovens nas escolas, proporcionando atitudes extremamente violentas, unindo grupos que é, também, apoiada pelos risos e omissões dos sujeitos.

Em um dos encontros, uma garota contava uma história opressiva da sua vida de racismo e discriminação de gênero. Todo o grupo se divertia e ainda reforçava a dor da garota com piadas. Perguntou-se: “O que é engraçado aqui?”; o engraçado era ela ser “preta e gorda”. Então, chamou-se atenção para a fragilidade de cada um, porque quase todos participam de algum grupo desprivilegiado, embora estes mesmos se divirtam e se reforcem na sua paixão pelo ódio ao outro diferente, já que existe a ilusão de que se algo ou alguém é diferente, consequentemente, é ruim e merece escárnio, desprezo e agressividade.

Naquele dia, todos saíram pensativos, pois foi necessário apontar o que cada um teria de “questionável” para a sociedade opressora, de modo que tivessem algum ponto em comum no grupo; além de se unirem para zombar de alguém mais fraco, se alegrando com a tristeza de

quem acreditavam ser menores e dignos de ódio.

Infelizmente, podemos também observar que alguns sujeitos que faziam piada da garota negra, eram negros e muitas eram meninas. Que espelho distorcido rege afetos destrutivos da ordem do ódio? O que seria semelhante, passa a ser o objeto de ódio, unindo todo um grupo no desprezo por um sujeito, considerado-o mais fraco, ou seja, se alguém afeta de alegria quem eu odeio, vou odiar esse alguém; e se esse alguém afeta de tristeza quem eu odeio, vou amar esse alguém. Dessa maneira, cria-se um vínculo “amoroso” por meio da agressão a um outro odiado pelo grupo.

Como analisa Espinosa:

“Odiar alguém é imaginá-lo como causa de tristeza. Portanto, aquele que odeia alguém se esforçará por afastá-lo ou destruí-lo. Mas se teme que isso advenha, para si próprio, algo mais triste, ou que é o mesmo, um mal maior, e se julga poder evita-lo, não infligindo àquele que odeia o mal que planejava” (ESPINOSA, *Ética III*, Proposição 39, Demonstração, p.124).

No grupo, em que os jovens identificaram suas fragilidades singulares, percebe-se que a agressão a um dos sujeito do grupo diminuiu consideravelmente. De alguma maneira, era preciso evitar que aquele tipo de agressão, advinda da fragilidade de alguém, pudesse acontecer também com ele em outro momento.

Por outro lado, observa-se que aquele que sofreu agressão sem considerar que mereceu, vai odiar quem o agrediu. O movimento de ódio e agressividade entre os jovens trazem tanto a ira, o esforço para fazerem mal a quem odeiam; quanto a vingança, o empenho em fazer mal a quem os lesionou. Esse ódio, quando recíproco, é aumentado; entretanto, quando é respondido com amor pode ser minado (ESPINOSA, *Ética III*).

A prática teatral pode trazer luz a essas questões e para a temporalidade nelas contida, já que a temporalidade envolvida no esforço para se preservar na existência é um tempo indefinido.

“Durante todo o tempo em que o homem é afetado pela imagem de uma coisa, ele a considerará como presente, mesmo que ela não exista, e não a imagina como passada ou como futura a não ser à medida que sua imagem está ligada à imagem de um tempo passado ou de um tempo futuro. Por isso, considerada em si só, a imagem de uma coisa é a mesma, quer seja referida ao futuro ou ao passado, quer seja referida ao presente, isto é, o estado do corpo, ou seja, seu afeto, é o mesmo, quer a imagem seja a de uma coisa passada ou de uma coisa futura, quer seja a de uma coisa presente. Portanto, o afeto de alegria ou de tristeza é o mesmo, quer a imagem seja a de uma coisa passada ou de uma coisa futura, quer seja a de uma coisa presente” (ESPINOSA, *Ética III*, Proposição 18, Demonstração, p.111).

O teatro, ao reencenar histórias reais de opressão e transformando-as em ficção na criação coletiva, traz as imagens passadas ao presente para que estas possam ser ressignificadas e, quiçá, nesse processo serem transformados os afetos que enredam os sujeitos em paixões tristes, de modo que possam vivenciar outras maneiras de agir no futuro.

## **b- Afeto como conceito político**

*“( . . . ) a paixão, embora seja da ordem da ilusão, não pode ser vencida pela razão, pelo simples fato de que a razão e a emoção não são funções distintas e independentes, ao contrário, operam juntas e em simultâneo. Portanto, razão sem afeto é abstração ” (SAWAIA, 2009, p.368)*

As nuances da afetividade que perpassam o afeto, a emoção, a paixão e o sentimento são um debate atual, apresentando uma dificuldade de conceituação a qual não vamos nos aprofundar nesta tese. Mas, esses termos precisam ser esclarecidos de maneira sintética para que possamos seguir com nosso objetivo. Para tanto, nos apoiamos em estudo realizado por Sawaia e Magiolino (2016), que analisam tais termos, apontando, inclusive, a variação de sentido segundo vários autores, antropólogos, psicólogos, médicos e sociólogos.

Nesta tese, focamos em Espinosa e Vigotsky para debater afetividade. Espinosa utiliza a palavra afeto e paixão com frequência e, raras vezes, refere-se à emoção; em seu aporte não utiliza sentimento. Vigotsky transita entre emoção e sentimento, o que parece não haver uma diferenciação entre os termos. Mas, pode-se observar uma temporalidade na sua obra, pois no início dos seus escritos utilizava mais a palavra sentimento; em últimas obras se referia à emoção.

As referidas pesquisadoras, de maneira resumida, que a emoção aparece como algo súbito, ou seja, provocada pelo encontro imediato. Já o sentimento é atemporal e se fixa como elemento da perijivanie ou vivência. Por exemplo, diante da ameaça de violência o sujeito fica com medo, configurando a emoção. No caso do sentimento, o sujeito “é medroso”, entende-se por algo atemporal. Assim, com esse sentimento, olha-se o mundo com medo, de modo que as vivências são permeadas por tal sentimento. Por outro lado, a paixão é sempre ligada a ordem da servidão, havendo sempre a dependência do outro, ou seja, as paixões são emoções que mantêm os sujeitos na servidão. Por fim, o afeto é uma dimensão do humano e tanto emoção

quanto o sentimento e a paixão estão abarcados nesse conceito que é usado indiscriminadamente para todos os termos (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016).

Vale destacar que a paixão mantém os sujeitos reativos e dominados por certos sentimentos. Nessa direção, o teatro pode contribuir para que se busque as ideias adequadas de modo que a paixão possa se tornar emoção, eliminado o afeto como impedimento de ações em direção a liberdade.<sup>49</sup>

É fato que para refletir sobre afetos e política é necessário pontuar que a política para Espinosa não é concebida sem considerar os afetos, o que ele explicita claramente no Tratado Político (ESPINOSA, 2009), um livro pequeno, mas com muita densidade e variedade de reflexões. Para os objetivos desta tese, ressaltamos a importância dos afetos na política e da potência comum, que implica em união de sujeitos em torno de ideias e desejos comuns, reconhecimento, confiança e outros afetos, que aumentam a força de cada um para perseverar na existência singular e coletiva.

Nas escolas, percebeu-se que os grupos mediados pelas práticas teatrais, como veremos mais a frente nos casos, se consideravam “uma família”, afirmando que criaram vínculos importantes para os sujeitos. Atingir a libertação das opressões e da submissão dos oprimidos passou a ser uma tarefa coletiva, na qual o grupo se esforçava para que as singularidades tivessem um papel ativo, considerando os vínculos não apenas de dependência, mas de agenciamento dos sujeitos.

Nesse contexto, vale destacar que a política para Espinosa é um modo da natureza no qual,

---

<sup>49</sup> Vale destacar as palavras das autoras Sawaia e Magiolino (2016, p.84-85): “[...] o mais importante, que este texto pretende destacar, é que a análise das nuances da afetividade na obra de Espinosa e Vigotsky, revela uma dimensão da vida afetiva que não é destacada nas reflexões de ambos sobre emoção, afeto e paixão e que pode ser nomeada se sentimento [...]. Com a diferença que Vigotsky não distingue sentimento de emoção por sua veiculação ao representacional. Ela é uma afecção do corpo e da mente, mas com outra temporalidade diferente das emoções, como procuramos argumentar. O sentimento indica a emoção permanente presentificada apesar de já ter sido vivenciada. Uma emoção que fica marcada no corpo memorioso, continuamente atualizada. Essa especificidade do afeto, de tempo, permite considerar, por exemplo, as diversas formas de medo e do homem que está com medo. O sentimento permite analisar as emoções desvinculadas das afetações imediatas que a provocaram e perpetuadas como uma experiência emocional intensiva, perejivánie. São vários caminhos possíveis para essa manutenção. Uma emoção pode ser reatualizada constantemente pelos encontros que constituem o cotidiano, ou experienciada como um presente extenso na forma de representação memoriosa. Também pode permanecer como mediação da experiência emocional intensiva quando pode ocorrer rompimento dos nexos entre as funções psicológicas e se tornar senhor do psiquismo. Em todas as formas, ele é confundido com traços da personalidade, caráter ou como patologia: homem medroso e síndrome do pânico, respectivamente. Essa dimensão do sentimento possibilita entender que os afetos estão sempre em devir, potência em ato, mas que podem se desligar da afetação do instante e se manter como ambiência afetiva ou cristalizar-se em paixões tristes e alegres (que diminuem ou aumentam a potência de ação) a depender dos encontros”.

[...] “tanto o soberano como os súditos, tanto o estado como os diversos grupos que se constituem no seu interior afirmam a sua individualidade através da resistência a todos os que tentem subordiná-los à sua jurisdição. A atividade de cada ser constitui sempre um esforço de libertação, de redução da dependência” (AURÉLIO apud Tratado político ESPINOSA, 2009, p. XX)

O afeto comum gerado na multiplicidade de singularidades, uma junção das potências singulares, se apresenta como base da democracia, regime que Espinosa defendia pela sua capacidade de permitir a cada um a busca de encontros que potencializem a ação. Nas atividades realizadas nas escolas, pode-se perceber que a estabilidade nesse tipo comum necessita de renovação permanente para que as diferenças individuais ou de pequenos grupos e as forças biopolíticas não minem o afeto comum que potencializa os sujeitos e os grupos.

Deleuze (2017) cita que as noções comuns<sup>50</sup>, nos grupos geram a única possibilidade de ideias adequadas que, segundo ele, se aproximam da substância e não dos modos, considerando que as afecções ativas em um grupo diminuem as afecções passivas. No coletivo, é possível ter ideias adequadas que potencializem as ações, ou seja, as paixões que diminuam as singularidades no coletivo, podem encontrar espaço para se transformarem em ideias adequadas aumentando a potência dos corpos pela formação dos grupos. Assim, a boa política visa sempre o fortalecimento da potencia comum. Segundo a introdução do livro o Tratado Político de Espinosa, explica-se que,

“A política, em última análise, consiste nesse trabalho de produção-reprodução da estabilidade, que o mesmo é dizer de preservação de um determinado estado ou situação, sendo que esse trabalho não tem lugar somente numa instância específica - o soberano, o aparelho de estado, o partido, etc. -, mas na totalidade de um conjunto de indivíduos que, apesar das divergências e conflitos que entre eles persistem, possibilitam a formação e sobrevivência de uma potência comum. Esta potência diz-se comum, repare-se, não porque tenha na origem uma unanimidade das vontades individuais, ou sequer da sua maior parte, mas por congregar em si força bastante para se impor comumente a todos e a cada um daqueles que, por isso mesmo, se

<sup>50</sup> Para o filósofo o “[...] sentimento não é mais uma paixão, pois ele se segue de uma ideia adequada em nós; ele mesmo é ideia adequada. Ele se distingue do sentimento passivo do qual tínhamos partido, mas se distingue somente pela causa: ele tem como causa não mais a ideia inadequada de um objeto que convém conosco, mas a ideia necessariamente adequada daquilo que é comum a esse objeto e a nós mesmos. Por isso Espinosa pode dizer: ‘Um sentimento que é uma paixão deixa de ser uma paixão tão logo formemos dele uma ideia clara e distinta (adequada)’. Pois formamos dele uma ideia clara e distinta na medida em que o ligamos a noção comum como à sua causa; então, ele é ativo [...]. O conjunto da operação descrita por Espinosa apresenta quatro momentos: 1) Alegria passiva que aumenta nossa potencia de agir, da qual decorrem desejos ou paixões, em função de uma ideia ainda inadequada; 2) em benefício dessas paixões alegres, formação de uma noção comum (ideia adequada); 3) Alegria ativa que se segue dessa noção comum e que se explica pela nossa potencia de agir; 4) Essa alegria ativa se junta à alegria passiva, mas substitui os desejos-paixões, que nascem desta, por desejos pertencentes à razão, e que são verdadeiras ações. Assim se realiza o programa de Espinosa: não suprimir toda paixão, mas sim, em benefício da paixão alegre, fazer com que as paixões ocupem apenas a menor parte de nós mesmos, e com que nosso poder de ser afetado seja preenchido por um máximo de afecções ativas.” (DELEUZE, 2017, p. 317- 319)

chamam seus subordinados ou súditos. Em teoria, essa potência poderá estar nas mãos de apenas um indivíduo, que inspira nos restantes o medo bastante para lhe obedecerem. Na realidade, porém, tal situação revela-se impossível, pois a potência de alguém, por mais forte, não chega para reinar, se não dispuser de uma rede de cumplicidades. Um tirano precisa de ter cortesãos interessados em manter o lugar que ocupam na pirâmide do poder, da mesma forma que precisa de manter os súditos no medo, um afeto que os coloca animicamente sob a jurisdição régia e, acima de tudo, lhes reduz a vontade de libertação individual. A potência comum é sempre a soma de toda esta multiplicidade de potências e impotências individuais. Por isso, quanto mais livre for cada um dos indivíduos que se congregam na potência comum, mais potente esta será. A melhor forma de um estado sobreviver e aumentar a sua potência é preservar a potência dos súditos, garantindo-lhes individualmente o máximo de liberdade compatível com a prossecução do laço comum: ‘o verdadeiro fim da república é, de fato, a liberdade’” (ESPINOSA, Tratado Político, 2009, p. XXII – XXIII)

A soma das potências se dirige no sentido de garantir a liberdade das singularidades.

Considera-se que os afetos também fazem parte da política na sociedade, que não é apenas formada e sustentada por circuitos de bens e riquezas, embora esses elementos sejam centrais, tendo em vista que há, também, o campo dos afetos implicado nessas relações (SAFATLE, 2015). Assim, considera-se que as relações sociais e a política se referem ao modo como afetamos e somos afetados; o que sentimos e como agimos; como organizamos que é perceptível ou não visível .

Lembrando sempre que, para Espinosa não há separação entre corpo e mente, os afetos do corpo, são as ideias da mente. Não há nada na mente que não tenha sido afetação do corpo. Essas ideias podem passar a compor superstições e ilusões, mediando, por sua vez as afetações do corpo. Dai a necessidade de pontuar o problema da miséria da imaginação política. Isso porque parte da nossa dificuldade de pensar criativamente a política é por estarmos presos a uma certa imagem da vida social, que relaciona a sociedade à associação de indivíduos, que só procuram se unir para defender seus interesses e para defender suas identidades<sup>51</sup>, ideias cristalizadas, ideologizadas que falseiam a explicação da causa dos nossos afetos.

Há uma grande dificuldade de os sujeitos se abrirem para aquilo que não é costume e relacionado à imagem cristalizada de si. A política das paixões servis se aproveitam desse sentimento e alimentam o medo, a raiva e o ódio do que é diferente, favorecendo o individualismo e os conflitos interpessoais.

Essa questão nos levou a pensar em um teatro que investisse mais na potência do comum, do que no embate de forças e na derrota do outro. A ideia é contribuir através da arte

---

<sup>51</sup> O Teatro do Oprimido atua, frequentemente, com grupos identitários. Destacamos que não há uma proposta de cisão com o conceito de identidade e nem se desconsidera os trabalhos que se pautem por esse conceito. Porém, na prática teorizada ressalta-se os atravessamentos das relações de poder que perpassam a questão da identidade e a força das diferenças para a constituição de uma potência comum.

com novas práticas nas escolas para enfrentar as práticas instituídas que sustentam a perversa desigualdade social e produzem sofrimento ético político<sup>52</sup> (Sawaia, 1999). Dessa maneira podemos afirmar que os jovens,

Necessitam de afeto, de atenção, de sentir que realmente são únicos e que, ao mesmo tempo, são iguais aos seus semelhantes, o que lhes é negado nas relações sociais injustas e discriminadoras. Suas necessidades e seus desejos não se esgotam na luta pela sobrevivência biológica. O impulso natural da conservação da vida exige expansão de suas possibilidades, que é o fundamento do processo de humanização. (SAWAIA, 1999, P.55)

Uma das forças do teatro nas escolas é a possibilidade de trabalhar o corpo vivo e potente para a ação e a mente para a criação e crítica. Mesmo adestrado o corpo e a mente não perdem a potência da criação. Por meio das imagens corporais criadas em jogos teatrais e na reflexão das afetações que elas promovem foi possível observar os corpos, seus gestos, seus rituais e os códigos sociais nele encravados, bem como o sofrimento e as pequenas alegrias que configuram o cotidiano da violência nas escolas<sup>53</sup>.

Nesta pesquisa, compreendemos que as relações sócio históricas são vividas e sustentadas por redes de afetividades que tecem o cotidiano da comunidade escolar expressas nos corpos e rituais. Então, reforçou-se a ideia que a prática teatral, não deve se restringir apenas a identificação e conscientização dos conflitos vividos pelas personagens oprimidas; mas, para além dos efeitos aparentes no cotidiano das relações opressivas, que seja possível desvelar as causas que impulsionam as ações de pessoas ou grupos diante dos enfrentamentos cotidianos e fortalecer o sentimento do comum.<sup>54</sup>

Os afetos estão contemplados no Teatro do Oprimido e nem poderia ser diferente em se tratando de teatro. Porém, a proposta do TSA é a centralidade deles na investigação e a superação das relações opressivas. Como já foi dito, procurou se superar as dicotomias das relações expressas entre oprimido e opressor, ultrapassando a relação protagonista versus antagonista nas cenas, de modo que o agenciamento das personagens, os territórios e os atravessamentos que se colocam diante de um nó opressivo sejam colocados em cena com a

---

<sup>52</sup> “(...) o sofrimento ético político em síntese é “a vivência particular das questões sociais dominantes em cada época histórica. Sofrimento que surge da situação de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade” ( SAWAIA, 1999, p.56).

<sup>53</sup> Segundo Boal (2006) os corpos apresentam certos rituais, sendo que, “[toda] a sociedade tem seus rituais, e consequentemente seus gestos rituais e signos. (...) Do mesmo modo que soldados, turistas e alunos respondem mecanicamente aos estímulos que já conhecem, também nós o fazemos, sejam quais forem nossas profissões ou classes sociais. Isso nos leva à premissa de que todas as profissões, todas as classes sociais têm seus rituais próprios. Compete a nós descobrir, revelar e estudar os nossos” (p.254).

<sup>54</sup> Ver a definição que dei no prólogo do nosso livro.

riqueza de múltiplas contradições. Diante desses atravessamentos das relações de poder presentes em uma situação opressiva, evidenciamos o poder dos afetos que, muitas vezes, passam despercebidos, ainda que sejam eles que nos movam a agir e reagir em determinados contextos sociais e diante de certas circunstâncias dadas.

É relevante investigar quais são os fatores e quais afetos estão envolvidos na submissão dos sujeitos. Dessa maneira, muitas vezes, o opressor fica invisível, já que este tornou-se parte do sujeito; ou seja, nesse caso, trata-se de um sujeito moldado ou influenciado nas suas falas, afetos, pensamentos ou ações, na significação de traços introjetados das relações vivenciadas. Assim, a voz do outro que não precisa mais ser dita para se fazer escutada, pois esta já é repetida na subjetividade do sujeito disciplinado.

Vale sublinhar que a cristalização de uma opressão na forma de sentimento não elimina seu caráter sócio-histórico, ao contrário; esta só se cristaliza pelas relações sociais a que se está destinado pela condição social. Vigotsky (2000) afirma a importância do papel do outro na constituição cultural do ser humano, no seu desenvolvimento e configuração psíquica<sup>55</sup> e aponta para os comportamentos fossilizados, no qual certos elementos e modos de conduta são perpetuados, voltando a surgir de forma estereotipada em determinadas circunstâncias. Na verdade, são formas psicológicas fossilizadas que se conservam de maneira surpreendente como vestígios históricos que, ao mesmo tempo, é pétreo, é vivo no comportamento do ser humano. Essas reflexões contribuem com a nossa investigação, bem como as reflexões que Vigotsky faz sobre os estágios do desenvolvimento cultural e a constituição do ser humano ocorrendo nas relações de uns com os outros, valorizando a mediação do outro.

Enfim, urge a necessidade de imaginar e oferecer outras maneiras do corpo afetar e ser

---

<sup>55</sup> “Quanto ao envolvimento do outro nas relações sociais, a posição de Vigotski é muito clara. Ele afirma repetidas vezes o papel do outro na constituição cultural do homem. “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”, diz ele repetidas vezes, vendo neste princípio a essência do processo de desenvolvimento cultural na sua forma puramente lógica (1989, p. 56). Não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro. A mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento. Segundo Vigotski, o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos, lembrando a análise hegeliana: o desenvolvimento em si, para os outros e para si. O primeiro momento é constituído pelo “dado” em si, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o “dado” em si adquire significação para os outros (para os homens, em sentido de coletividade ou gênero, como diz Marx). É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativo para si, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica” (PINO, 200, p.71).

afetado por outros corpos, imaginar coisas antes impossíveis de serem pensadas, criar novas práticas no cotidiano que saiam do padrão automatizado e do reino das paixões tristes. Essa perspectiva torna o afeto um conceito imprescindível para debater política nas escolas, sendo nesta perspectiva o teatro um possível mediador neste debate, o qual também remete a criação.

## II. CATARSE

A catarse é um conceito fundamental para pensar o TSA. Boal (2002) também afirma que a catarse é parte integrante do Teatro do Oprimido. Nesta primeira parte do texto, a temática será introduzida bem como será apontada as quatro interpretações de catarse que Boal (2002) cita em sua obra e que, posteriormente serão analisadas nas próximas seções.

Catarse vem do grego Katharsis e no seu sentido etimológico significa purificação, purgação. Constata-se que é um conceito que possui interpretações filosóficas controversas sendo um termo complexo e polissêmico, tanto na filosofia quanto no teatro, comportando diversas compreensões durante a história.

“A paternidade da catarse (grego) não pertence, como é óbvio, a Aristóteles. O conceito catarse deriva, segundo J.HARDY, de concepção mais geral que, através de Platão, remonta a Demócrito: era um tratamento homeopático – [...] Na tradição pictórica, a catarse significava “purificação” do corpo pela medicina, e da alma pela música, pela filosofia e, sobretudo, pelas prescrições rituais. Para Platão, a catarse caracterizava-se essencialmente por sentido moral e ascético: só a quem está puro é lícito tocar no que é puro [...]” (FREIRE, 1982, p.47).

O termo já era usado na medicina na Antiguidade e por outros filósofos, antes de Aristóteles (384 a. C – 322 a. C.) citá-lo na Poética (2003). No teatro, catarse é frequentemente mencionada como um termo Aristotélico que se refere à tragédia grega. Nessa obra, o conceito é visto como purificação ou expiação, em um contexto específico, na salvação de Orestes. Destaca-se também a relação da catarse com a busca do equilíbrio das paixões e da harmonia, inclusive considerando que “[no] livro 2 da Ética a Nicômaco, Aristóteles condena tanto o excesso quanto a deficiência nas paixões; afirma que a arte e a virtude moral devem visar ao meio-termo” (CARLSON, 1995, p. 16).

Não há intenção de fazer um estudo filosófico aprofundado sobre a catarse ou construir a trajetória histórica desse conceito, apenas almejamos dialogar com alguns autores, para que se pense a catarse, na nossa proposta do TSA. Para tanto, vamos explorar as quatro interpretações sobre catarse citadas por Boal em sua obra<sup>56</sup>. Ainda que sejam breves, são as pistas que temos para começar a pensar catarse nesta prática teatral. Boal (2002) elenca quatro ideias: a “Catarse

---

<sup>56</sup> Boal cita as quatro ideias sobre catarse no seu livro Arco Iris do Desejo- Método Boal de Teatro Terapia (2002).

Moreniana”, relacionada à catarse no psicodrama<sup>57</sup>; a “Catarse Aristotélica”; a “Catarse Clínica”; e a “Catarse do Teatro do Oprimido”. Neste tese, a interpretação de Vigotsky (1999) do termo também será considerada, sendo a base da compreensão da catarse na prática do Teatro Social dos Afetos.

O que Boal (2002) chama de formas de catarse, chamaremos de interpretações de catarse. Para esse autor, há algo comum em todas as quatro maneiras de se compreender catarse:

“Independente da sua forma, a catarse (do grego Katharsis) significa purga, purificação, limpeza. Nesse ponto é que se encontra sua grande e única semelhança: o indivíduo ou grupo se purifica de qualquer elemento perturbador do seu equilíbrio interno. A purga do agente perturbador se constitui no elemento comum a todos os fenômenos catárticos” (BOAL, 2002, p.81).

Há, de fato, a ligação com a purgação, por meio da catarse, de algo que é um agente perturbador, seja na medicina ou na arte, em todas as interpretações desse termo. No entanto, a catarse, além da purificação, liberação e descarga emocional, é um meio para a consciência e reflexão, no qual pode ser considerado os afetos como parte dos processos de aprendizagem e de transformação das relações dos sujeitos. A catarse, destituída da reflexão, deixa de ser um elemento de ação nesses processos; já munida da reflexão, por exemplo, é ação para que sujeitos submissos possam superar sua condição. E, ao contrário, sem emoção fica fria, mera formalidade e como vimos em Espionosa (Ética V), ninguém pensa e age sem estar emocionado. Pelo confronto de emoção que o teatro provoca transformação, entende-se que há a catarse na prática teatral, pois o palco se transforma em um espaço para agir-sentir-pensar sobre as opressões e misérias humanas.

É preciso destacar essas reflexões de Boal (2002), pois há uma interpretação que considera que o Teatro do Oprimido se opunha a existência da catarse e a valorização das emoções, quando se propõe a “convocar o público a agir” (Schechner, 2010). No entanto segundo esse mesmo autor, Boal era um otimista, mas não um ingênuo, ao sistematizar o Teatro do Oprimido. Ele acreditava ser possível vivenciar o cotidiano na encenação, para que melhor pudesse refletir sobre as ações ao ensaiar e descobrir novas maneiras de agir em direção a libertação das opressões, ainda com a vantagem de ser viável reconsiderar as ações encenadas.

Além de ser valiosa a oportunidade que o teatro oferece, de poder fazer uma vez mais e de errar sem ter as consequências que um engano nos traz na vida real, viabiliza, assim, a

---

<sup>57</sup> Jacob Moreno é o seu criador do psicodrama por isso Boal se refere a esta interpretação de catarse de “Moreniana”.

descoberta de outras maneiras de agir, em uma pesquisa ativa que envolve os afetos e o corpo em ação diante de outros corpos. Ademais, aprender com as afecções reais, ainda que sejam encenadas, cria a possibilidade para que se imagine outros mundos possíveis, outros futuros. Dessa maneira, além de criar estratégias, é possível perceber o outro e se perceber no lugar do outro, explorar o desconhecido com os sentidos, as emoções e os pensamentos por meio do corpo agindo em cena. A vivência das emoções e da catarse no Teatro do Oprimido deve ser seguida de reflexão, acionando o conhecimento a partir da vivência, função psíquica que acabou dominando o Teatro do Oprimido, por vezes, colocando a emoção na ordem do erro, e não dando a devida atenção a catarse.

Enfim, percebe-se que o entendimento restrito do que Boal propunha com o Teatro do Oprimido pode fazer essa prática se enrijecer, como se nela houvesse apenas debates racionais. Não há como desconsiderar a potência das emoções nesa prática.

Por outro lado, o TSA se propõe a dar foco no conceito da catarse e das emoções na prática do Teatro do Oprimido, na qual os sujeitos não se restringem a observação e reflexão crítica, mas são agentes criativos, de modo que, ao praticar o jogo teatral, seja possível expressar as emoções, extravasá-las, refletir sobre quais afecções as produzem e, ainda, como elas potencializam ou impedem as ações desejadas, proporcionando a atividade criativa nas trocas de afetividades e saberes entre os sujeitos. Considera-se que,

“A catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Por meio dessa momentânea suspensão da vida cotidiana, a arte exerce um efeito formativo sobre o indivíduo, efeito esse que terá suas repercussões na sua vida. Mas tais repercussões não ocorrem de maneira direta e imediata. Há entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações que torna impossível definir-se a priori as consequências, para a vida de um determinado indivíduo, do processo de recepção de uma determinada obra de arte” (DUARTE, 2008, p. 6).

Os sujeitos, mediados pelo processo catártico, na prática teatral, encontram expressão para suas emoções, mas o mais importante é destacado por Vigotsky (1999). Segundo ele, a catarse se relaciona à reação estética baseada na contradição emocional, a qual é geradora da atividade criativa de um sujeito. A catarse se relaciona, então, a um processo criativo e emancipatório (DUARTE, 2008).

Analisaremos a catarse em Vigotsky junto com a quarta interpretação de Boal (2002) sobre a catarse no Teatro do Oprimido, objetivando apontar as semelhanças e complementaridades diante da interpretação de catarse, o que vai compor a definição da catarse

que defendemos na prática do Teatro Social dos Afetos.

Importante ressaltar, que a questão da catarse no Teatro do Oprimido não foi desenvolvida com o aprofundamento que consideramos necessário. Além das citações de Boal em seu livro, foi encontrado apenas um material escasso sobre o tema. Todavia, na área da arte-educação, o termo é investigado por diversos autores, que refletem sobre o potencial da catarse na educação. Por exemplo, Chisté (2007) analisa o processo catártico no ensino da arte a partir de Vigotsky (1999) e Lukács (1966), afirmando a potência da catarse na troca de afetividades e saberes. Segundo a autora, “[a] arte leva o homem à catarse, que é tratada por Lukács como uma sacudida na subjetividade do receptor, levando-o a tomar consciência de si e do mundo em que está inserido” (CHISTÉ, 2007, p. 22).

Nesta tese, embora nos concentramos na proposta de Boal e Vigotsky (1999) de catarse delineando o TSA, é pertinente destacar como complementação ao tema a reflexão de Gramsci (2000). Esse autor afirmava que o fim último, do intelectual orgânico, era elevar a consciência popular até promover uma catarse para liberação da submissão, trazendo, assim, para a catarse uma relação ético-política, ou seja,

“A expressão ‘catarse’ para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura e superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origens de novas iniciativas. A fixação do momento ‘catártico’ torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético” (GRAMSCI, apud. MARTINS, 2011, p. 13).

Ora, essa passagem traz uma contribuição importante para nossas reflexões, pois a compreensão da catarse aparece como um conceito ético-político emancipatório, ao contrário, do que foi entendido por muitos intelectuais no decorrer da história na análise da tragédia grega e o seu potencial político de submissão dos cidadãos as regras sociais e o alívio das tensões políticas.

Diante dessas considerações sobre o conceito de catarse, as próximas seções discorrem sobre as quatro interpretações de Boal, incluindo a interpretação de Vigostki (1999), bem como a catarse que defendemos ser parte importante no Teatro Social dos Afetos.

## a- Catarse clínica ou médica

Embora a catarse seja lida, mais popularmente, como um termo moral e não médico, como purificação e não como eliminação ou purgação (CARLSON, 1995), a catarse clínica seria a aquela que busca eliminar sofrimentos físicos, psicológicos e psicossomáticos, bem como a origem da doença e do sofrimento, seja dentro ou fora do sujeito (BOAL, 2002).

“Uma interpretação comum desse termo aponta para o fato de *kátharsis* ser um termo médico grego e sugere que, em resposta a Patão, Aristóteles sustenta que a tragédia não encoraja as paixões, mas na verdade livra delas o espectador. Assim, a tragédia atuaria à maneira da medicina homeopática, tratando os distúrbios pela administração de doses atenuadas de agentes similares – no caso- a piedade e o terror. Uma passagem no Livro 7 da Política apoia essa visão, descrevendo como as almas estuantes de tais emoções podem ser ‘aligeiradas e deleitadas’ pela qualidade catártica da música (CARLSON, 1995, p.15-16).

Segundo Boal (2002), a catarse rítmica supracitada, a partir da interpretação da catarse clínica feita por ele, se refere a trabalhar o ritmo (musical) para a cura; essa seria a catarse clínica, que se concentra nas formas de purgação, agindo sobre o físico e o psicológico. O termo foi utilizado por médicos e filósofos. Primeiro, considerado como algo biológico, uma purgação de doenças físicas com fins homeopáticos purgando a doença. Posteriormente, como purgação das afecções emocionais do organismo.

“Aristóteles, além da catarse trágica, falava em catarse rítmica: o médico devia descobrir o ‘ritmo’ da doença mental de seu paciente e então fazer com que este último cantasse e dançasse seguindo esse ritmo, apoiando-se em instrumentos musicais. Acreditava-se que o paroxismo rítmico expulsaria os ritmos psíquicos desordenados, reconduzindo assim o paciente ao equilíbrio e ao descanso” (BOAL, 2002, p.81).

Essa seria uma maneira de compreender a relação da catarse com a clínica, sendo muito utilizado na medicina desde a Antiguidade. A melancolia, que era a grande doença da época, por exemplo, era tratada por intervenções catárticas, já que diante da mania, não rara nesse quadro, dizia-se que quem era afetado tinha a necessidade de um equilíbrio para que a saúde pudesse se restabelecer. A melancolia era um tipo de loucura, na qual estava privada de ponderação a psique, por conta da bile negra (CAIRUS, 2008). Nesses casos, a saúde era procurada por meio da purgação dessa bile para a recuperação da saúde.

“Como o excesso e a falta também caracterizavam todas as ‘doenças’ sociais, os distúrbios da polis, seria esperado que também fosse possível uma catarse da cidade, e das formas dessa ‘terapia social’ as mais célebres eram o ostracismo e o ritual que ficou conhecido como do ‘bode expiatório’, mas realmente não foram esses os únicos métodos de purgar o mal da cidade. O certo é que as relações analógicas entre a cidade e o corpo humano são tão atuais quanto remotas, muito mais eficazes e presentes do que por vezes aparentam ser” (CAIRUS, 2008, p.22). Platão, em um diálogo socrático intitulado Fédon (67a-d), afirma que a alma (*psykhé*), para ser plena e muito próxima a sabedoria deve fazer uma catarse da demência ou loucura (*aphrosyne*). Ora, se a moderação (*sophrosyne*) é a faculdade de ponderar, a loucura (*aphrosyne*) é a ausência dessa mesma capacidade; este era um dos termos que designava a loucura entre os gregos, o qual designava um tipo de problema mental que muitas vezes se confundia com a mania e que também integrava os sintomas da melancolia, que era a grande loucura da época, oriunda do excesso da bile negra. Essa seria a primeira relação da catarse com a loucura, mas não foi a única, sendo que, a medida que a mania se relaciona com a melancolia esta demandava a necessidade da intervenção catártica para que o equilíbrio, o potencial de moderação fosse ativado diminuindo assim o estado de mania do sujeito. Ou seja, era preciso expurgar o excesso da “bile negra” para reestabelecer a saúde; logo, a catarse era termo técnico da medicina, também é empregada no sentido psíquico, pois da mesma maneira que “[...] se purgam os humores do corpo, para evitar ou curar enfermidades, também se purgam ou purificam as paixões da alma, para curar das suas doenças” (FREIRE, 1982, p. 48).

Depois, esse termo foi largamente usado na psiquiatria, por exemplo por Charcot (1825-1893) e Breuer (1842-1925) e inclusive por Freud (1893), que citou a catarse na teoria psicanalítica, no tratamento das histéricas por meio da ab-reação, no qual os traumas eram curados pelo efeito catártico adequado, levando a paciente a ativar as lembranças para que um descarrego afetivo ocorresse, por exemplo, do afeto expresso no choro, passar para o desejo de vingança, ainda que, ele próprio afirmasse que essa não era a única forma de lidar com o trauma.

## **b- Catarse e o psicodrama**

Segundo Boal (2002), a catarse “Moreniana” se relacionava à purificação do que causa algum mal. Para explicar esse “tipo de catarse”, ele oferece o exemplo de uma atriz do grupo teatral de Moreno, mulher muito violenta e que ao fazer uma personagem - parte idêntica a ela - pôde purgar a violência que atrapalhava sua vida e a fazia sofrer. Porém, nessa definição, não há informações suficientes para captar o significado do termo catarse no psicodrama. Consideramos, então, que para compreender a interpretação de catarse de Moreno (1959), é preciso saber o que é o psicodrama.

Psicodrama é uma prática que combina teatro e terapia e que foi sistematizada por Jacob Moreno (1959), que a definia como uma profunda terapia em grupo, ou seja, um “método que penetra a verdade da alma através da ação” (MORENO, 1959, p.106). Essa prática trata de dramatizações grupais com intenções curativas, como alternativa ao tratamento de um indivíduo isoladamente<sup>58</sup>. O grupo é representado como uma unidade nas representações dramáticas, ainda que se trate da história de um protagonista que esteja sendo representada. Esse fato se constitui em uma virada no entendimento do teatro como mediador de grupos e da possibilidade do estudo do elemento catártico nas artes cênicas. Até então o teatro era analisado do ponto de vista da crítica à produtos artísticos, de teorias que sustentavam a criação cênica em todos seus âmbitos – dramaturgico, estético, técnico, entre outros – e da recepção dessa arte pelos espectadores. Moreno coloca o psiquismo com um ator em cena,

“No começo do drama grego havia o grupo, o coro. Thespis (Téspis) introduziu o primeiro ator, tomou um representante do coro e colocou-o em cena. Ésquilo escolhe um segundo representante do coro e introduziu um segundo ator. O psicodrama coloca o próprio psiquismo e seus problemas em cena. A estrutura social do psiquismo individual veio originalmente do grupo. Numa transformação no palco, personificada pelos “egos” terapêuticos, seus problemas são revividos pelo grupo durante cada sessão na forma de psicodrama. Os episódios mais marcantes e mais dramáticos aparecem aos participantes, após uma profunda dramatização, como algo conhecido e familiar, como seu próprio eu. O psicodrama mostra-lhes sua própria identidade, seu eu, como num espelho” (p.109).

O psicodrama propõe que seja possível o sujeito se ver em um espelho múltiplo, na atuação cênica, observando, dessa maneira, o psiquismo em ação com suas oscilações, potências e problemas. O termo catarse no teatro, até o psicodrama, era considerado apenas diante da recepção da arte e o efeito catártico que esta causava em quem a presenciava. Portanto, o foco era na recepção de uma peça teatral. Já Moreno inaugura o foco na atuação e experiência cênica, o teatro como experiência terapêutica.

“Também começamos com o drama, cujo efeito Aristóteles viu na ‘catarse’ (purificação, clarificação), mas nós o invertemos. Em vez de nos satisfazermos com a catarse dos espectadores, começamos com a catarse do ator principal, do protagonista” (MORENO, p.109, 1959).

No caso do psicodrama, a catarse inverte sua posição do espectador para a catarse do

---

<sup>58</sup> Moreno (1959) coloca também o psicodrama aliado a uma “psiquiatria shakspearina”, esta ligada a métodos dramáticos, vale ressaltar que psicodrama foi muito utilizado com esquizofrênicos.

ator, daquele que age em cena, ainda que seja evidenciada apenas a catarse vivenciada pelo protagonista no seu início do psicodrama. Segundo Moreno (1959), o princípio comum, que provoca a catarse é a espontaneidade criadora, que engloba as expressões psíquicas, somáticas, conscientes e inconscientes devido a sua universalidade. O autor afirma que no psicodrama há duas formas de catarse: a de grupo e a de ação. A catarse de grupo trata da catarse de integração, que resulta do fenômeno que só acontece no grupo, diferenciando-se da ab-reação, que tem seu cunho individual. Enquanto, a catarse de ação, “resulta da atuação de um ou vários membros do grupo. Ela ocorre mesmo em grupos psicoterápicos do tipo discussão e aí permanece não estruturada ao nível da ab-reação” (MORENO, p.83, 1959).

Almeida (2010) faz um resumo de tipos de catarses que advêm da catarse de grupo e da de ação que citamos. Segundo ele, todas essas formas estão presentes no psicodrama.

“Catarse intelectual – seria aquela passível de ocorrer já durante a entrevista preliminar, quando o terapeuta faz o estudo diagnóstico de seu cliente. Catarse estrutural e social – seria aquela que tem lugar no grupo social, envolvendo todos os indivíduos participantes de um grupo não terapêutico, do contexto social. Porém, pode-se considerá-la também como vigente nos grupos terapêuticos. Catarse passiva e ativa – a primeira seria aquela passível de ocorrer somente entre os espectadores, configurando a catarse aristotélica. A segunda, ativa, ocorreria no ator psicodramático. Com essas concepções, Moreno pretende converter o espectador em ator, o homem in situ. Tanto melhor será a prática psicodramática quanto maior número de espectadores se transformar em atores. Catarse mental – seria aquela correspondente à estudada por Breuer e Freud, no caso exemplar de Anna O., de ab-reação, pois. No entanto, Moreno faz questão de demonstrar que essa forma de catarse pode desdobrar-se em ocorrências no autor, no ator e no público. Começava aí a construção do conceito de catarse de integração. Catarse de ação – seria o fenômeno catártico exposto através do movimento e dinâmica de ação do drama estabelecido no contexto psicodramático, mas sem caracterizar ainda a catarse de integração, por ocorrer com indivíduos isolados. Catarse coletiva ou grupal – seria a que perpassa o grupo, mobilizando-o integralmente. Trata-se de catarse psicodramática ou sociodramática por excelência. Ela é que configura a catarse de integração. Catarse de integração – ainda que a catarse de ab-reação possa estar presente em participantes do processo psicodramático, para J. L. Moreno o que se apresenta como fator decisivo é a integração sistêmica e sistemática de uma “cadeia” sequencial: pessoas estruturadas, papéis estruturados, cenas estruturadas, a que Moreno denominou “cadeia estrutural” (ALMEIDA, 2010, p.105).

Considerando as definições acima é viável afirmar que para Moreno (1959) a catarse no psicodrama é de integração; integrando, incorporando e se contrapondo a exclusão. O conceito se relaciona à uma vivência coletiva de transformação. A arte, nesse sentido, seria uma propiciadora da catarse de integração. Esse tipo de catarse ocorrerá “se o acontecimento se instalar dentro da dinâmica grupal, promovendo mudanças e transformações no indivíduo e no

grupo, no grupo e no indivíduo, numa relação dialética e télica, através das expressões dramáticas” (ALMEIDA, p.101, 2010). Assim, nas dramatizações, o grupo se identifica com o protagonista integrando-se com ele, diante das suas próprias vivências. A integração no psicodrama, ocorre entre os sujeitos e o terapeuta e no grupo em si, sendo o terapeuta necessário para proporcionar o devido acolhimento. O papel do diretor psicodramatista é de entender a dinâmica do grupo e de cada participante, distinguindo-se do que fazia Charcot (1805), que estimulava a encenação dramática das histéricas, sem procurar compreendê-las em grupo (ALMEIDA, 2010).

Entendemos que nas dramatizações é também necessário evitar o “selvagem”, estado no qual os atores tocam seus limites, suas loucuras, sem se distanciar delas e integrá-las as suas experiências de vida. Esse tipo de catarse, muitas vezes vivenciadas em processos teatrais, baseados nas práticas de Artaud (1993), para quem o teatro existe para “vazar abcessos coletivos”<sup>59</sup> tendem a exacerbar a violência e os extremos emocionais sem, no entanto, criar oportunidade para que esses afetos sejam transformados, já que apenas os limites da morte, ou a extrema purificação, são os caminhos possíveis.

Esse tipo de prática teatral pode prejudicar a saúde mental, incentivando a violência, ou seja, a catarse por si só, sem a integração da vivência, não é um dispositivo que consideramos válidos para a saúde dos sujeitos ou de coletivos. É de extrema importância que os processos teatrais sejam cuidados para que isso não ocorra nos grupos, uma vez que o teatro é poderoso dispositivo para acessar nosso inconsciente. Moreno (1959) coloca essa preocupação na elaboração do psicodrama, apontando para a necessidade de limites necessários a serem colocados pelos terapeutas e pelo papel do grupo como “rede de apoio”.

“A catarse pela catarse poderá trazer a ameaça da loucura e da violência. Para que isso não ocorra é necessário configurar alguns auxílios e amparos que possam dar limites no tempo, no espaço, na emoção, na temática, na movimentação corporal e nos critérios ensinados tão sabiamente por Moreno,

---

<sup>59</sup> Artaud (1993) aproxima o teatro da peste, diante da sua encenação metafísica, no que ele chama de teatro da crueldade: “O teatro, como a peste, é uma crise que se resolve pela morte e pela cura. E a peste é um mal superior porque é uma crise completa após a qual resta apenas a morte ou uma extrema purificação. Também o teatro é um mal porque é o equilíbrio supremo que não se adquire sem destruição. Ele convida o espírito a um delírio que exalta suas energias; e para terminar pode-se observar que, do ponto de vista humano, a ação do teatro, como a peste, é benfazeja pois, levando os homens a se verem como são, faz cair a máscara, põe a descoberto a mentira, a tibieza, a baixeza, o engodo; sacode a inércia asfíxiante da material que atinge até os dados mais claros dos sentidos; e, revelando para a coletividade o poder obscuro delas, sua força oculta, convida-as a assumir diante do destino uma atitude heroica e superior que, sem isso, nunca assumiriam”(p.26) A proposta do Teatro da Crueldade de Artaud, embora se trate de um teatro para as “massas” é completamente divergente da proposta que defendemos. O Teatro da Crueldade pauta recorrer ao espetáculo de massas, mas com estas lançadas umas contra as outras e convulsionadas” (ARTAUD, 1993). Compreendemos que se trata do problema atual que já vivemos, quando saímos as ruas diante da onda de ódio e afetos que nos atiram a loucura e agressividade.

no uso da ação dramática. Muitas vezes o diretor de cena e seus auxiliares têm de intervir energicamente para conter excessos. Porém, o grupo se colocará como “rede de apoio” e ajudará na compreensão do ocorrido. No campo da experiência individual, a razão, como expressão cognitiva, perceberá a intensidade da catarse e lhe dará o freio necessário e o movimento desejado, a meta possível. Cada pessoa sabe como o seu corpo e sua mente, o seu gesto e o seu pensamento poderão extravasar as divergências internas”. (ALMEIDA, p.100, 2010).

A ação da reflexão, sem desconexão com as descargas emotivas, possibilita a transformação de afetos que diminuem a potência de vida, ao invés de reforçá-los. Considera-se a proposta de Moreno muito pertinente para refletir sobre o Teatro Social dos Afetos, inclusive quando ele reafirma a necessidade do cuidado ao utilizar o drama como mediador de diálogos que consideram os afetos, até os impulsionados pelo inconsciente.

Diante desta pesquisa, percebeu-se que o drama que encena a vida real, o sujeito ao reviver a história passada, mesmo transformada em representação teatral, acessa emoções reprimidas, ideias recalçadas. Sendo assim, torna-se necessário, sempre, respeitar os limites de cada singularidade em um grupo; não há necessidade de tocar os “limites” dos sujeitos, aliás é importante evitar que as pessoas cheguem a situações limites que não possam ser acolhidas no grupo.

No caso do psicodrama, tanto quanto no TSA, a catarse de integração propõe um movimento na direção de situações sociais, diante das quais, se torna possível observar os afetos interrelacionados no grupo com a história de um sujeito. Segundo Almeida (2010),

“Podemos falar em catarse de integração quando ocorrerem dentro do grupo aproximações identificatórias: o desorganizado organiza-se, o desfigurado configura-se, o grupo psicótico neurotiza, o vazio preenche, o confuso esclarece, o desvalorizado valoriza-se. O grupo pode servir de caixa de ressonância a uma catarse individual, acolhendo o acontecimento do protagonista e participando dele, mas a catarse de integração ocorrerá quando o próprio grupo se transforma junto. Também se fala da catarse de integração como rito de passagem. Ritos de passagem são celebrações que marcam mudanças de lugar, de idade, de status, de modos e períodos de vida, de estados psicoemocionais, de estado civil e de transições propiciadas pelas psicoterapias. Os ritos de passagem são próprios das sociedades primitivas, com comemorações especiais e marcantes; sempre e ainda hoje significam a inclusão social e produtiva das pessoas em suas tribos. Por fim, o resultado do efeito catártico (ou catártico) é movimento, transformação, mudança, criação e criatividade, simbolização de questões vitais, humanização, ampliação dos vínculos pessoais, incremento da espontaneidade, expressão de qualidade do campo relacional, ampliação da consciência, construção de melhores modelos de sociabilidade, evolução mental, adequação do comportamento, apuro da capacidade reflexiva, equilíbrio entre áreas instintivas e dispositivos defensivos, enriquecimento dos papéis, superação dos estágios regredidos. As forças que habitam o interior do grupo traduzem sua dinâmica (dyna = força).

Em Freud, essas “forças” dirigem-se ao chefe, para com ele se identificar e contrapor-se. Em Moreno, o grupo, com as várias constelações possíveis, se estrutura na disposição das “forças” em termos de escolhas, rejeições e neutralidade. São dois modos não-excluentes de compreender o grupo” (ALMEIDA, p.103, 2010).

Moreno (1959) valoriza a catarse do ator que espontaneamente encena seu drama, sem ajuda de roteiros, mas acessa-o pelo processo criativo do “momento”. O autor considera o princípio da espontaneidade criativa o produtor das catarses. No psicodrama, há sempre um terapeuta conduzindo o grupo e não há apresentações teatrais para um público específico; é um trabalho de grupo, encenado pelo e para o próprio grupo. No entanto, no grupo, todos estão ativos, agindo e intervindo de alguma maneira, apresentando um movimento entre ator-espectador e espectador-ator no grupo, próximos ao que Boal propôs no Teatro do Oprimido e a prática realizada nas escolas. Entretanto, nesse caso, há construção dramatúrgica de roteiros e criação de personagens, que são encenados e apresentados aos espectadores, sejam estes sujeitos do próprio grupo ou outros sujeitos, os quais o grupo decide que há necessidade de dialogar sobre o tema desenvolvido que foi transformado em encenação.

É perceptível que a catarse do psicodrama é um tema vasto que Boal (2002) difere apenas pela questão da purificação de um mal por meio da vivência de uma personagem. Assim, compreende-se que a maneira como Boal definiu a “catarse moreniana” se apresenta como uma interpretação não satisfatória da catarse no psicodrama, considerando a catarse de integração proposta por Moreno (1959).

Nesta pesquisa, constata-se que esse conceito é válido para compreender as práticas dramáticas em grupos, ou seja, mesmo que as técnicas e propósitos se diferenciem, existem pontos de convergência que criam um diálogo do psicodrama com o Teatro Social dos Afetos. A proposta da análise da catarse nessa modalidade ocorre em relação a ação cênica, na produção e vivência artística, ao invés de concentrar os estudos no efeito da recepção da arte.

### **c- Catarse Aristotélica**

Aristóteles, como outros filósofos da sua época, escreveu sobre catarse, cita o termo no seu texto “Poética” escrito em aproximadamente 350 a.C. Embora, haja várias maneiras que foram entendidas a catarse, no decorrer da história, é fato que a visão aristotélica de tragédia está dialogando com Platão, pois este dizia que a arte era moralmente danosa, afirmando os malefícios da arte para a cidade. Ao escrever a Poética, Aristóteles procura justificar a utilidade

da arte e da tragédia para a política e a cidade ateniense, considerando que o cidadão só poderia refletir sobre determinados atos e situações por meio da tragédia.

Nessa perspectiva, considerava-se que por meio da tragédia, o cidadão era levado a uma experiência profunda, por meio da identificação pela qual o espectador se compadecia do protagonista, ao mesmo tempo que temia realizar os terríveis atos feitos por esse protagonista. Esse movimento era considerado por Aristóteles como o último movimento do espectador diante da tragédia, caracterizando uma relação do espectador mediada pelo terror e a piedade.(ARISTÓTELES, 2003). Vale destacar que a palavra *catarse* quase não aparece Poética de Aristóteles, tornando extremamente problemática a sua definição. Surgiram, então, muitas interpretações desse conceito, o qual, se tratava de um “enigma” (FREIRE, 1982). Consequentemente, essa definição foi o ponto de partida para muitos estudos durante a história.

Segundo Aristóteles, a tragédia é a imitação de uma ação nobre em linguagem artística, enriquecida de ornamentos linguísticos e apresentada de forma dramática, a qual inspira terror e piedade e, também, a purificação dessas emoções (*catarse*). (ARISTÓTELES, p.110, 2003). É possível compreender que nessa definição, o fim da tragédia é, por meio de uma composição de fatos em uma trama, provocar horror e piedade e purgar essas emoções.

Já Boal (2005), quando se refere à *catarse* aristotélica, explica que o espectador elimina seu desejo de transformação social, eliminando, também, a tendência dos cidadãos a violar as leis.

“Na *catarse* aristotélica, o que é eliminado é sempre a tendência do herói de violar a lei, independente de humana ou divina. Antígone afirma o direito da família contra a lei e o direito do Estado. Édipo sustenta o poder de contrariar o destino, a *moira*. Nos *bangue-bangues* clássicos, os pobres índios ou mexicanos declaram poder contrariar a lei do general Custer. E todos eles fracassam! Os espectadores se assustam e sofrem a *catarse*. Purificam-se de seu desejo de transformação já que, na ficção do espetáculo, já viveram essa transformação. Esta forma de espetáculo – desmobilizadora e tranquilizadora – busca por meio da *catarse*, adaptar o indivíduo a sociedade. Para quem está de acordo com os valores dessa sociedade, é evidente que essa forma de *catarse* é útil” (BOAL, 2005, p.82).

Essa interpretação que Boal faz da *catarse* relacionada à tragédia, apresenta negativamente o conceito, pois considera que o processo catártico imobiliza o sujeito a agir na sociedade, por ter purificado as emoções, as quais o mobilizariam a agir na sociedade em busca de sua transformação. A tranquilidade, advinda do processo catártico, seria um tranquilizante social, o qual desmobiliza a criação de novas realidade agindo como um dispositivo de adaptação social. Assim, a violação das leis serviria para ativar o temor dos espectadores, para

que não violem nenhuma regra social e moral já estabelecida.

Segundo Boal (2005, p. 36), “Aristóteles constrói o primeiro sistema poderosíssimo poético-político de intimidação do espectador, de eliminação de más tendências ou tendências ilegais do público espectador”. Para ele, a tragédia submete o espectador as culpas trágicas do herói, com as quais este se identifica. A confissão das culpas do herói trágico é assimilada pelo espectador, ou seja, nesse caso, a catarse nos purga das perturbações que aconteceram com as personagens trágicas no enredo da tragédia.

Ressalta-se, também, que nas teorias teatrais a catarse é analisada no âmbito artístico e estrutural, afastando-se das dimensões psicológicas,

“[...] [como], para muitos críticos modernos, as preocupações se afastaram das dimensões morais e psicológicas da arte, não é de surpreender que *kátharsis* se veja interpretado como termo puramente artístico, ou estrutural. Prestigioso expoente dessa postura é Gerald Else (1908-1982), o qual sugeriu que *katharsis* ocorre, não no espectador, mas no enredo, por harmonizar em si elementos divergentes. A resposta final do espectador é a essa harmonia e não à experiência de eclosão e purgação das emoções” (CARLSON, 1995, p. 16).

No entanto, defende-se serem necessárias as dimensões psicológicas para a compreensão do termo de catarse, tanto no campo da arte quanto da psicologia da arte, para que seja viável analisar a catarse como uma vivência de uma explosão de sentimentos transformadora e não alienante (VIGOTSKY, 1999).<sup>60</sup>

Ainda, vale pontuar que o filósofo Pietro Vettori (1499-1585) considera que Aristóteles julgava as emoções, a do medo e a compaixão, úteis desde que moderadas. Já Ludovico Castelvetro (1505-1571) entendeu, por catarse, o prazer pela purificação e expulsão do espanto e da compaixão. Segundo esse filósofo, “Talvez Aristóteles tenha querido dizer, que a tragédia purgava aquelas mesmas afecções com aquelas mesmas afecções”. (CASTELVETRO, apud. FREIRE, 1982, p. 53). Assim, ao ser afetado pelo medo, por meio da personagem trágica (herói), o medo diminuiria no espectador, agente passivo que seria purgado dessa emoção. O fim da tragédia é purgar as almas de certos afetos, não pela operação de purgar que está no agente, mas que estaria no sujeito purgado.

Dessa maneira, quem passa pelo processo catártico está passivamente sendo afetado por um corpo externo que o afeta, sem que seja possível tornar essa vivência em ação, já que o sujeito foi apenas moldado por uma vivência induzida; no papel passivo torna-se reativo e tranquilizado

---

<sup>60</sup> Neste texto não será possível trabalhar o conceito de perejivania, mas destacamos que é um importante estudo futuro na sistematização do Teatro Social dos Afetos.

de paixões “nocivas”; em outras palavras torna-se alienado. Importante sublinhar que, Lopez Pinciano (1547-1627) pondera que a tragédia purifica uma dor com outra dor, por exemplo, tirando o medo com o próprio medo “à maneira dum dentista, o qual com uma dor (ao extrair um dente), tira outra” (PINCIANO, apud. FREIRE, 1982, p.58).

Já com o fim de elaborar o termo diante da proposta desta pesquisa, pondera-se que os sujeitos precisam estar ativos na experiência catártica e que o curto circuito proporcionado por essa vivência os impulse a novas ações, livres de certas amarras que os impeçam de decidir as suas ações. Evita-se, assim, ser induzido e aprisionado pelas afecções externas, seja as de vivências traumáticas ou de afetações externas de outras ordens, pois, dessa maneira, seriam os sujeitos apenas levados a repetir cenas que geram sofrimento permeadas por afetos que não se transformam. Na próxima seção, discorreremos sobre as ideias de Vigotsky (1999) e de Boal (2002) para a reflexão sobre catarse na prática teatral.

#### **d- Catarse: retomando Vigotsky**

Segundo Vigotsky (1999), a catarse é uma explosão de sentimentos, uma vivência que pela compaixão somos impelidos a nos purificar dos sofrimentos. Refere-se à transformação das emoções, na reação explosiva e na contradição, que gera a descarga das emoções que foram suscitadas. Sobre o termo catarse de Aristóteles, Vigotsky (1999) enfatiza que apesar da imprecisão do conteúdo desse termo,

“[...] nenhum outro termo, dentre os empregados até agora na psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos. Ainda sabemos muito pouco de fidedigno sobre o próprio processo da catarse, mas mesmo assim conhecemos o essencial, isto é, sabemos que a descarga da energia nervosa, que constitui a essência de todo sentimento, realiza-se nesse processo em sentido oposto ao habitual e que a arte assim se transforma em um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energia nervosa mais úteis e importantes. Achamos que a base desse processo é a natureza contraditória que subjaz à estrutura de toda a obra de arte” (p.270).

Nessa direção, destaca como essencial a descarga nervosa que constitui a essência de todo sentimento, sendo que não é inconsciente tal como certos pensamentos e imagens; aliás, quando estamos diante de uma contradição de sentimentos é necessária alguma clareza

consciente. No seu livro, a Psicologia da Arte, como Freud (1893), considera o sentimento<sup>61</sup> como gasto de energia, ou seja, “[como] processos predominantemente conscientes do psiquismo, os sentimentos antes despendem do que economizam força mental. A vida do sentimento é um consumo da mente” (VIGOTSKY, 1999, p.253). Dessa forma, o esbanjamento das emoções e sentimentos podem tanto ser úteis, quanto podem, se extremos, levar a falência do psiquismo. Logo, a economia dessa energia psíquica também pode ser levada em questão. Mas, Vigotsky<sup>62</sup> (1999) pondera que na arte não se aplica essa afirmativa, por se tratar mais de uma explosão do que uma economia de energia psíquica. Já que, “[...] o prazer artístico não é mera recepção mas requer uma elevadíssima atividade do psiquismo” (VIGOTSKY, 1999, p.258). Trata-se de defender, então, um psiquismo cheio de contradições internas.

Considera-se que na prática teatral, o corpo tem papel fundamental para compreender o psiquismo e suas contradições. O corpo está sempre envolvido nas atividades teatrais; se as emoções são ligadas as sensações físicas, pode-se dizer que os jogos dramáticos medeiam um espaço para que as emoções se implodam ou se refreiem. Foi o que aconteceu na prática analisada nesta tese, os processos catárticos aconteceram no envolvimento do corpo nas atividades, nas quais todos podem ser atores, vivenciando, além da recepção, a própria criação artística.

Nos grupos, nesse tipo de atividade, foi igualmente importante a vivência das emoções e o potencial de reter certas emoções,

“[essa] retenção e debilitamento das manifestações internas e externas das emoções no organismo devem ser vistos como um caso particular de ação da lei geral do consumo unipolar de energia nas emoções, cuja essência consiste em que, na emoção, o dispêndio de energia se efetua basicamente em outros polos – na periferia ou no centro – e a intensificação da atividade de um dos polos acarreta imediatamente o enfraquecimento do outro” (VIGOTSKI, 199, p.266)

Ficou claro que no processo, a intensificação de uma das emoções, a outra se enfraquece. Na representação cênica, como em uma brincadeira de luta de criança é possível parar antes de desferir um golpe. Mas, se as emoções estéticas são parciais e não tendem a passar a ação, quais transformações teriam nas ações na vida dos sujeitos a vivência estética? Uma cena de violência não diminui, como um passe de mágica. A violência dos jovens no grupo permite que eles despendam energia psíquica represada na representação, além de promover reflexão. Promove, ainda, emoções contrárias, podendo tirar os jovens do reino das paixões, da

---

<sup>61</sup> Vigotsky (1999) no seu livro Psicologia da Arte utiliza tanto sentimento, quanto emoção para afirmações parecidas. Na seção que trata dos afetos, abordaremos brevemente a questão da temporalidade na obra de Vigotsky e das nuances entre sentimento e emoção.

<sup>62</sup> Nesse sentido, Vigotsky faz uma crítica ao filósofo inglês Hebert Spencer (1820-1903) e seu darwinismo social.

passividade, aumentando a potência de vida. Vigotsky (1999) afirma que,

“[...] o traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excepcional. Poderíamos demonstrar que a arte é uma emoção central, é uma emoção que se resolve predominantemente no córtex cerebral. As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia. Diderot teve plena razão ao dizer que o ator chora lágrimas de verdade, mas essas lágrimas correm do cérebro, e com isso expressou a própria essência da reação artística como tal. Entretanto, essa descoberta nem de longe resolve o problema porque poderíamos imaginar uma solução central semelhante no curso de uma emoção comum” (p.267).

O termo “emoções inteligentes”<sup>63</sup> é relevante para que possamos avaliar as improvisações teatrais, por exemplo: muitas vezes os atores, durante as improvisações cênicas, “perdem o eixo” e passam a vivenciar um descontrole emocional, ou seja, um estado do qual fica difícil retornar mesmo quando a dramatização se encerra. Essa vivência cênica pode deixar o ator adoecido pelo exagero. Então, é fundamental que os participantes, dos grupos que atuam com teatro, saibam que nos espaços que se pratica as dramatizações, as emoções são vivenciadas e observadas ao mesmo tempo; se o diretor pede para parar uma cena, logo a fantasia se encerra e é possível voltar da “brincadeira”, já que as lágrimas escorrem do cérebro. (VIGOTSKY, 1999).

Afirma-se, então, que no teatro representamos a vida e essa vivência depende de estudo e de se colocar no lugar de certas personagens, sabendo que é fantasia, ainda que na dramatização as emoções sejam verdadeiras. Assim, uma cena teatral, que é uma situação fantasiosa, pode ser parada a qualquer momento. Por outro lado, na vida, agimos e reagimos e nem sempre é possível parar, além do fato de que nossas ações podem trazer consequências.

Vigotsky (1999) também afirma que as emoções e as fantasias fazem parte do mesmo processo; as fantasias são expressões centrais das reações emocionais. Na fantasia é sabido que a vivência é “falsa”, pois não corresponde ao conteúdo real, mas a emoção vivenciada é real<sup>64</sup>. Dessa maneira, a vivência também traz consigo a potência de ser observada a emoção, tornando-se viável ser espectador das próprias emoções e ações durante a representação teatral.

Todas as emoções são corpo; mas é preciso, além das mímicas e gestos corporais, as fantasias para se expressarem. No teatro, até mesmo os exercícios de aquecimento trazem

<sup>63</sup> Quando Vigotsky cita as emoções inteligentes ele se refere também ao trabalho de Stanislavski e seu sistema elaborado para preparar atores para as artes cênicas; isso será explorado no próximo capítulo.

<sup>64</sup> Lei da realidade da emoção.

imagens, sempre ativando a imaginação, por exemplo em um exercício simples com as mãos, cujo foco é mexer os dedos; simplesmente mexer os dedos não é o suficiente, pois pode-se imaginar algo como estar “[...] fazendo uma fileira de ervilhas, ou arranjando flores. São movimentos simples, mas como o trabalho junto com a imaginação, ligando-a ao corpo, essas ações estimulam o cérebro” (OIDA, 2011, p.37).

“Logo, a emoção não se expressa nas reações mímicas, pantomímicas, secretórias e somáticas do nosso organismo, mas precisa de certa expressão por meio de nossa fantasia. As chamadas emoções sem objeto são a melhor prova disso. Os casos patológicos de fobia – temores obsessivos, etc. – estão forçosamente relacionados a determinadas representações, quase sempre falsas e que deformam a realidade, que assim encontram sua expressão ‘anímica’. Assim, um doente que sofre de temor obsessivo no fundo sofre do sentimento, experimenta um temor imotivado, que já basta para sua fantasia lhe sugerir que todos o perseguem. Nesse tipo de doentes encontramos o acontecimento numa ordem justamente inversa à que encontramos no homem normal. Neste, primeiro é a perseguição, depois o medo; naquele primeiro o medo, depois a perseguição imaginária” (VIGOTSKY, 1999, p. 263).

Para a construção de personagens, o teatro buscou na psicologia elementos que pudessem auxiliar na criação de uma personagem o mais humana possível, contraditória e viva no palco<sup>65</sup>. Ora, para criar a vida de uma personagem, podemos ativar o ator por meio do físico – ações físicas, por exemplo: o ator pode ser perseguido por outro e na ação de correr do perigo sente medo. Outras correntes procuram o medo nas suas memórias e acessam essas emoções emprestando essas memórias para a personagem sem a necessidade da ação física ser a propulsora da emoção. No caso do teatro analisado, nesta pesquisa, considera-se a técnica da ação física como propulsora da emoção<sup>66</sup>, ainda que o trabalho com a memória seja ativado de maneira intensa nas atividades, procura-se sempre ações físicas e imagens corporais para que as emoções se expressem.

O fato é que a fantasia é a descarga de uma emoção precedente aquela que ela intensifica, mas também a “emoção encontra solução nas imagens da fantasia ali, evidentemente, o fantasiar debilita a manifestação real da emoção, e, se superamos a nossa ira na nossa fantasia, na manifestação externa essa ira se revela extremamente fraca” (VIGOTSKY, 1999, p. 265). Pode-se, então, considerar que a fantasia diminui a expressão externa de certas emoções e em alguns casos desvela as emoções que a precedem.

Considera-se que a fantasia tem um importante papel na educação infantil, inclusive a

<sup>65</sup> Especialmente Stanislavski (1863- 1938).

<sup>66</sup> No item sobre representação teatral será possível ter mais detalhes dos métodos teatrais em questão.

criança “só precisa do faz de conta quando já se afirmou no real” (VIGOTSKY, 1999, p.327), ou seja, as fantasias reforçam a sensação de realidade das crianças. Assim, é fundamental que nas peças e dramatizações sejam incentivadas as metáforas e outras figuras de linguagem. As crianças, frequentemente muito habituadas com a televisão, passam a brincar de maneira concreta, tendo dificuldade de imaginarem além do que já foi dado como real; com os jovens esse fato ainda é mais perceptível.

A arte, no caso o teatro, aparece nos grupos criados nas escolas como um espaço onde há a descarga da energia psíquica que não encontrava vazão na vida cotidiana. Esse dispêndio indispensável de energia, junto a um equilíbrio com o meio, diante de um ambiente seguro entre as singularidades, proporciona o ato criador como propulsor de um complexo equilíbrio entre o organismo singular e o coletivo, tornando-se apoio para momentos críticos. Esse processo não é permeado apenas pelas emoções puras; elas não criam arte por si só “se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento, da solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza” (VIGOTSKY, 1999, p.314).

Nos grupos com jovens que sofreram situações traumáticas, esse processo catártico transformador das emoções, que as colocam em movimento tanto nas singularidades quanto no grupo, ficaram evidentes e a tristeza que parecia infinita pôde encontrar seus limites; a agressividade contra si ou contra o outro pôde diminuir. A alegria advinda do ato criador se constitui, então, não de maneira alienante, mas consciente e propulsora de novas ações na vida.

Segundo Vigotsky (1999), a arte pode dar vazão a tensão angustiante, já que a arte “surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento” (p.310). Logo, a catarse é parte desse poder sobre as emoções, num processo em que uma emoção se desenvolve em sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante.

Boal (2002), negando o teatro como contemplação ou ornamento, afirma que no Teatro do Oprimido as imagens são oferecidas para serem destruídas e substituídas por outras. As ações cênicas são um convite tanto entre os atores quanto entre atores e espectadores para que novas ações sejam criadas; não se baseando em repetições, mas em um movimento de sentir, agir e pensar que transforma quem participa desse ato criativo.

Outro ponto fundamental para a questão da catarse é a empatia. Para Vigotsky (1999), a empatia, como experiência estética, possibilita o indivíduo, por meio da arte, a sair de si mesmo em direção ao social, ou seja, a empatia seria uma maneira de incorporar experiências alheias ampliando o universo pessoal (BROLEZZI, 2014).

“A natureza da nossa alma é tal que ela se insere integralmente nos fenômenos da natureza exterior ou nas formas criadas pelo homem, atribuindo a esses fenômenos, que nada tem em comum com nenhum tipo de expressão, certos estados de alma e mediante um ato não arbitrário e inconsciente transfere-se com seu estado d’alma para o objeto. Esse empréstimo, esse investimento, essa empatia da alma com formas inanimadas é precisamente o problema fundamental da estética” (FISHER, 1905, apud. VIGOTSKY, 1999, p.261)

A empatia também gera controvérsias no meio teatral. Brecht (2002), por exemplo, considera que a empatia deve ser rigorosamente controlada. O autor reitera que o teatro, como entretenimento, não mostra uma fantasia, mas um mundo deformado. Assim, torna-se nocivo para o novo teatro, no qual o homem ajuda a si mesmo. Consideramos que o controle da empatia não significa a repulsa a esta; apenas levanta a questão da alienação por meio da empatia.

“O novo teatro interessa ao homem social porque o homem se ajudou a si mesmo no plano social, tecnicamente, cientificamente e politicamente. O novo teatro expõe qualquer tipo junto com seu comportamento, de modo a projetar luz sobre suas motivações sociais; o homem só pode ser compreendido se elas são bem conhecidas. Indivíduos continuam a ser indivíduos, mas se tornam um fenômeno social; suas paixões e também seus destinos se tornam uma preocupação social. A posição do indivíduo na sociedade perde sua ‘naturalidade’ e passa a ser o centro da atenção” (BRECHT, 2002, p.100).

Na prática analisada, consideramos importante o alerta de Brecht. Mas, por outro lado, o controle da empatia não significa a sua negação como elemento transformador; apenas levanta a importante questão da alienação que deve estar sempre presente no TSA. Esse é um risco sempre presente, mas pode levar o sujeito para além da sua individualidade, compreender seus sofrimentos, também como produções sociais; é parte da perspectiva do Teatro do Oprimido e da técnica proposta nesta tese.

Nem a plateia, nem os atores na prática que estamos delineando pretendem ser “arrebataados pelas emoções”, ao contrário; por meio das contradições das emoções, os atores e os espectadores são levados a ter novas vivências emocionais, podendo criar e refletir sobre outras possibilidades de agir. Nesses casos, uma peça triste não objetiva causar apenas tristeza nos espectadores, mas transformar a tristeza em algo diferente, já que “[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que se transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido” (VIGOTSKY, 1999, p.307)

Para que isso seja possível, na prática aqui pesquisada, não se busca que os outros atores do grupo, ou mesmo os espectadores, sejam movidos por emoções idênticas as da personagem, mas que estas promovam nossa vivência. Desse modo, não se trata de co-emoção,

mas da emoção do sujeito movida pela recepção da arte ou do ato criativo em si:

“[se] vivo com Otelo a sua dor, os seus ciúmes e tormentos, ou o terror de Macbeth diante do espectro de Banquo, trata-se de uma co-emoção; se temo por Desdemona, quando esta ainda ignora o perigo que corre, trata-se da emoção do próprio espectador, que precisa ser distinguida da co-emoção” (VIGOTSKY, 1999, p. 262).

É fundamental essa distinção, tendo em vista que a co-emoção pode ser extremamente alienante e arrebatadora, como acontece muitas vezes quando se assiste novelas ou séries. Vivencia-se a emoção da personagem se afastando da vida real e de si próprio, assumindo uma vida paralela de fantasia; vivencia-se o sofrimento das personagens como seus, inclusive se tranquilizando das suas próprias dores ao esquecê-las, fazendo, assim, uma excursão turística mediada pela arte para se alienar da vida real. Ora, a empatia que liga o sujeito ao social não pode sustentar a co-emoção, mas a reflexão, ação, o estranhamento e a transformação das emoções e ideias. É preciso ter algum distanciamento que possibilite o sujeito se emocionar relacionando o que vê consigo mesmo e com o mundo. Assim, a vivência das emoções do outro torna possível o comum.

Desse modo, além de elevar a alto estima sentindo seu valor no outro, chegar a transformação das emoções e ideias no choque que a empatia pode trazer na dialética das emoções – vivência de emoções que não arrebatam de sofrimento ou de emoções confusas aos sujeitos –, mas que torna possível sentir determinados afetos e nomeá-los, afetos múltiplos que se chocam criando outras oportunidades de perceber o mundo e agir diante deste.

Espinosa (Ética III) afirma que na compaixão somos afetados, em razão da nossa imaginação, por afetos similares aos que consideramos semelhantes a nós. Considera-se viável que a empatia, permeada pela compaixão nos move a agir, ao invés de nos paralisar diante do que é semelhante a nós, por exemplo: na atuação dos participantes nos grupos que envolviam casos de traumas, foi possível constatar a movimentação dos afetos diante de um espelho múltiplo, ou seja, na vivência do grupo permeada pela empatia e compaixão.

No TSA compreendemos que a explosão de sentimentos pode impulsionar ações coletivas diante do vínculo criado pelas afecções no grupo, transformando o sofrimento isolado em ação coletiva; uma paixão triste torna-se, assim, uma ação. Essas vivências mediadas pelo teatro nos grupos mostram que além da compaixão, o desejo (ESPINOSA, Ética III) também é produzido ao imaginarmos que semelhantes a nós tem o mesmo desejo. No entanto, não se pode absolutizar uma afecção; é preciso lembrar sempre os riscos da alienação. A compaixão, se referida ao desejo, pode incentivar a competição e a inveja e não a partilha dos desejos comuns.

Enfim, procura-se nessa prática teatral, o movimento, o desequilíbrio que pode gerar transformação das emoções e o sentido de que a união de conatus fortalece cada um.<sup>67</sup> Vigostky (1999) enfatiza que “(...) a arte nunca gera de si mesma uma ação prática, apenas prepara o organismo para tal ação” (p.314). Então, o encontro com a obra de arte pode despertar uma explosão de sentimentos transformadora que prepare os sujeitos para agirem. Mas é possível, também, dizer que os sujeitos, no ato de criação, ao praticarem arte, jogos dramáticos, construção de personagens, podem, também, preparar seus corpos para tal transformação que dispõe os sujeitos para agirem nos palcos na vida.

---

Vale destacar que Boal afirmava sobre catarse no Teatro do Oprimido “A finalidade do teatro do oprimido não é a de criar o repouso, o equilíbrio, mas é a de criar o desequilíbrio que dá início a ação. Seu objetivo é DINAMIZAR. Essa DINAMIZAÇÃO e a ação que provém dela (exercida por um espect.-ator em nome de todos) destroem todos os bloqueios que proibiram a realização dessa ação. Isso quer dizer que ela purifica os espect-atores, que ela produz uma catarse. A catarse dos bloqueios prejudiciais” (BOAL, 2001, p.83).

### III TEATRO E TÉCNICAS

#### a- Construção de personagens: uma vivência transformadora

A construção da personagens nas peças e nas dramatizações são fundamentais nos processos grupais mediados pelo teatro, apresentando-se como uma vivência transformadora para os jovens. Nesse contexto, muitas vezes, o trabalho com os jovens, traz dificuldades na vivência de personagens opressores, ou mesmo quando decidem fazer personagens advindas de suas histórias pessoais.

O primeiro passo, nesse processo, é valorizar os jogos de desmecanização do corpo, propostos por Boal (2006), os quais devem ser realizados em todos os encontros dos grupos, pois, as emoções e as ideias não se manifestam livremente em um corpo mecanizado. Um corpo muscularmente automatizado se torna insensível as suas possibilidades. O surgimento de uma nova emoção pode ser cristalizada devido ao “comportamento mecanizado, pelas nossas formas habituais de ação e expressão. É como se estivéssemos em escafandros musculares: seja qual for a emoção que sentimos dentro dessa vestimenta, nossa aparência exterior será sempre a do escafandro”(BOAL, 2006, p.60).

A mecanização do corpo se relaciona às repetições de gestos e expressões, que inclusive podem segmentar ideias e emoções. Os sentidos sensoriais selecionam os estímulos de maneira física e afetiva, tanto no âmbito individual quanto no social. Assim, as máscaras sociais fazem parte das mecanizações de um sujeito fixadas no corpo, nos afetos e nas ideias. Aliás, alguém que mecaniza respostas físicas, emocionais e mentais não consegue criar uma personagem diferente dela própria, pois para assumir uma personagem é preciso aprender a representar outras mecanizações e observar as suas próprias. Sem desfazer as mecanizações do corpo não há como viver outros papéis e máscaras sociais, ou seja, se torna impossível criar uma personagem.

Stanislavsky (1863- 1938) é um dos maiores teatrólogos na história, que desenvolveu um sistema para apoiar os atores na criação de personagens, de modo a ampliar a capacidade de sentir, pensar e agir dos atores. Esse sistema é, até hoje, suporte para a criação cênica. No entanto, Brecht (1898-1956), tinha críticas severas a esse sistema:

“[...] alguma coisa sobre o falecido Stanislavsky, cujo culto é um reservatório de tudo o que há de carolice na arte teatral. A razão longe de ser suprimida do seu ‘método’, é o ‘mecanismo de controle’. Antes de tudo você ‘sente’, você trata de alcançar, por meio de abluções espirituais, um estado em que pode

sentir (principalmente esquecendo que a arte é um negócio), e depois você deixa que ‘isso’ seja corrigido pela razão ou, como se costuma dizer, justificado” (BRECHT, 2002, p.20).

Todavia, vale ressaltar, que Brecht (2002) afirma que “[todo] pensamento necessário tem o seu correlato emocional, todo sentimento tem seu correlato intelectual” (BRECHT, 2002, p.20). Brecht está em consonância com uma das ideias centrais de Espinosa (Ética III), na qual propõe que toda ideia tem um afeto e todo afeto tem uma ideia.

Seguindo na análise da crítica, para compreendê-la é preciso considerar o contexto em que foi escrita, levando em conta a história do teatro do século XX (CARLSON, 1995). Assim, é necessário considerar a crítica pertinente ao período histórico relacionada à rejeição do romantismo vigente na época em que Stanislavsky desenvolveu seu sistema, ao estilo de teatro naturalista defendido por ele e a preocupação que existia no seu sistema em ter personagens ‘humanos’ em cena, que significava uma representação o mais natural possível, como se o público pudesse sentir que estava vendo por um buraco de fechadura uma cena real.

No século XX havia um movimento revolucionário social em curso diante da primeira guerra mundial, o qual o teatro acompanhava. Naquela época, apareceram muitas críticas as peças psicológicas ou as peças que se propunham a imitar o real, pois “o novo teatro devia remodelar a realidade, e não fotografá-la, desafiar a lógica aceita e ser extremamente compacto [...] devia ser um ‘ginásio’ destinado a treinar o espírito para a vida no novo mundo da velocidade e progresso científico” (CARLSON, 1995, P.332).

Muitas propostas estéticas surgiram naquele período e, aqui, vale destacar Erwin Piscator (1893-1966), um dos fundadores do Teatro Proletário, o qual afirmava que o teatro e o drama deviam servir a platéia proletária, auxiliando a Revolução a propagar a luta de classe. Os atores surgiam da classe trabalhadora, pois segundo ele “[o] ator deve converter-se num ser político, apresentando o material clara e concretamente aos seus iguais na platéia, no estilo de um manifesto de Lenin”(CARLSON, 1995, p.344). Até então, o teatro não falava das coisas do cotidiano, das pessoas simples, dos salários, das horas de trabalho, dívidas, entre outros; isso era coisa de jornal, já que o teatro se dedicava a temas como o mundo da beleza, dos sentimento e da alma. Naquele período, a ideia era que o teatro não deveria mais agir apenas sentimentalmente no espectador, pelo contrário; deveria se dirigir à razão e consciência do espectador. Segundo Piscator (1978),

“A função da criatura humana-nova concepção de indivíduo “não mais o indivíduo com seu destino particular, pessoal; os fatores heróicos da nova dramatologia são o tempo e o destino das massas. O indivíduo não perde a

personalidade, sentimentos, mas ele não é mais um mundo isolado em si e no seu destino. Ele está inseparavelmente ligado a grandes fatores políticos e econômicos de sua época, como certa vez Brecht disse: Todo coolie chinês para merecer o pão de cada dia é obrigado a fazer política mundial. A criatura no palco tem o significado de uma função social. No ponto central não está a sua relação com Deus, nem a sua relação consigo próprio, mas sim sua relação com a sociedade. Quando ele surge com ele surge sua classe ou sua camada social. Os seus conflitos morais, espirituais ou impulsivos são conflitos da sociedade. Se na antiguidade via o centro da sua atitude no destino, na idade média via no centro a sua atitude com deus, no racionalismo diante da natureza, no romantismo na força dos sentimentos e agora se via nas relações sociais da ordem do dia, ver a criatura humana pela sua posição na sociedade diante dos problemas sociais da sua época, só se pode vê-la como um ser político” (p.153).

É, pois, nesse cenário, que a crítica das emoções tidas como mais importantes do que a razão foram realizadas. Também, considera-se que anterior a Stanislavsky, havia um outro problema com o qual ele estava dialogando. Era os atores “canastrões”, de um teatro no qual os atores não tinham ‘vida’, mas sim um conjunto de gestos que se repetiam.

A importância do sistema de Stanislavsky não se constitui apenas diante das preocupações e opções estéticas que o levaram a iniciar a sistematização das práticas realizadas pelos atores do Teatro de Arte de Moscou. É preciso considerar, com direito a críticas, a grandiosidade desse sistema para o trabalho dos atores. Inclusive, no final de seus estudos, percebe-se que os atores se dedicavam as ações físicas, sendo essa perspectiva iniciada por Stanislavsky e depois desenvolvida por Meyerhold (1874-1940), um de seus atores criador da biomecânica, um treinamento para atores com ênfase nos movimentos, na busca de um teatro que se propunha acabar com o ilusão nos palcos. Enfim, no século XX cresceu o movimento do Teatro Político, o qual Brecht também participou.

Diante desta pequena introdução da época que Stanislavsky e Brecht vivenciaram, podemos citar para onde estes se convergem. O sistema de Stanislavsky foi traduzido de maneira popular por Boal (2006), em jogos e técnicas de ensaio, buscando tanto as memórias para ativar as ações físicas quanto as ações físicas que geram emoções.

Percebe-se no Teatro do Oprimido a influência de ambos os pensadores do Teatro. Inclusive, a ideia que Boal (2006) traz como uma das premissas no Teatro do Oprimido, que o ator é um espectador de si mesmo, já havia sido dita por Brecht (1978), ao afirmar que o ator deve olhar a si mesmo, seu corpo, o espaço em que atua. Boal (2013) afirma que, “[...] essa dicotomia Stanislavsky versus Brecht jamais existiu: é impossível conhecer um personagem, criá-lo, interpretá-lo sem emoção. A emoção é parte do conhecimento e Brecht jamais falou contra a emoção; falou, sim, contra aquela emoção que se origina na ignorância [...]” (p.1).

Compreendemos que Boal (2006) considera fundamental a potência do sistema Stanislavsky, tanto quanto os elementos propostos por Brecht como, o distanciamento, que se trata de um técnica fundamental, inspirada nos efeitos de distanciamento na arte dramática chinesa. Segundo Brecht (1978),

“O objetivo dessas tentativas consistia em se efetuar a representação de tal modo que fosse impossível ao espectador meter-se na pele das personagens da peça. A aceitação ou recusa das palavras ou das ações das personagens devia efetuar-se no domínio do consciente do espectador, e não como até esse momento, no domínio do seu subconsciente” (p.55).

Ora, a preocupação do espectador não ser tomado pela empatia, nem pelas emoções de maneira que o impedisse de ponderar o que assistia, era uma preocupação legítima de Brecht. Essa mesma preocupação, no caso desta pesquisa, além de ser importante para o público, é fundamental para o processo criativo dos atores.<sup>68</sup>

O trabalho com jovens que não estudam teatro, mas que vivenciaram um processo de criação de uma peça, da criação de personagens e a prática de jogos dramáticos, não deve acontecer sem que a técnica do distanciamento seja utilizada como recurso. Isso evita que as paixões tristes<sup>69</sup> tomem espaço, de modo que a catarse, as contradições e reflexões não possam ocorrer. Brecht considera que as emoções são,

“[...] admitidas, mas elevadas a atos de conhecimento. Mais tarde, Brecht iria acrescentar que as emoções não implicam na identificação com os personagens, não precisam ser idênticas às dos personagens. As emoções deles podem acrescentar-se, ou substituir-se emoções críticas ou mesmo contrárias, em face do seu comportamento” (ROSENFELD, 2004, p.150).

Boal (2006) também defende a racionalização das emoções, tendo em vista que a razão é imanente a emoção, ou seja, ambas indissociáveis. Ainda assim, é preciso atenção para que o teatro não vire um espaço para as emoções serem extravasadas sem que possam ser observadas, por exemplo, em “[um] exercício muito intenso de memória emotiva, ou qualquer exercício de emoção em geral, é muito perigoso se não fizer, posteriormente, uma racionalização do que se passou” (BOAL, 2006, p. 69).

Todavia, ele também afirma a potência de se aventurar a sentir certas emoções em determinadas circunstâncias, tanto pela vivência em si quanto pelo significado que ela possui para

<sup>68</sup> Há campo amplo para refletir e teorizar sobre o Teatro Social dos Afetos e o conceito de vivência/perejivania em Stanislavski e Vygotski, embora não seja o foco desta tese. Citaremos nas considerações finais a importância da continuidade desse debate

<sup>69</sup> Afetos que diminuem a potência de vida.

o sujeito, podendo essas serem ressignificadas. Por outro lado, “[...] a emoção em si, desordenada e caótica, não vale nada. O importante na emoção é o seu significado. Não podemos falar de emoção sem razão ou, inversamente, de razão sem emoção [...]” (BOAL, 2006, p. 71). Para esse autor (2006), o “[teatro] é conflito, luta, movimento, transformação, e não simples exibição de estados de alma. É verbo, e não simples adjetivo” (p.73). Esse é o objetivo de Boal, um teatro que instigue o debate e a transformação da sociedade e o palco seja um espaço para o ensaio das mudanças desejadas.

Ainda que seja clara a intenção de Boal, há dúvida em relação à emoção do público do Teatro do Oprimido, já que este se envolve emocionalmente com a personagem do oprimido, relacionando aquela opressão a ela própria, de modo que o público se mobiliza a fazer outras cenas, as quais representam estratégias de ações diferentes da personagem oprimida, buscando alterar o desfecho da peça. Porém, nesse contexto, o envolvimento emocional do público costuma ocorrer e com frequência a indignação e a raiva aparecem. Na prática analisada nesta pesquisa, das peças criadas com os jovens procurou-se minimizar esse efeito, para que fosse possível haver contradição e espaço para que os afetos se organizassem conscientemente durante uma apresentação.

A dramaturgia do Teatro Fórum, sistematizada por Boal (2006), segue a trajetória de um herói que fracassa. A investigação relacionada à dramaturgia tem sido em um modelo dramático simples, realizado sem atores profissionais que, além do protagonista oprimido, haja uma rede de personagens que sustentam ou lutam contra as opressões apresentadas e que essas personagens possam também ser passíveis de mobilizarem o público. Dessa forma, evita-se que essa prática se aproxime da teoria do contágio proposta por Tolstói<sup>70</sup> (1828-1910), para o qual a atividade artística se basearia no contágio de certos sentimentos. Assim, a única diferença entre o sentimento comum e o suscitado pela arte seria seu potencial de ressonância.

Vigotsky (1999) critica essa teoria, ao enfatizar que a arte não pode simplesmente ampliar quantitativamente um único sentimento e pondera “[...] como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes [...]” (VIGOTSKY, 1999, p.307). A arte nem sempre é um retrato da vida; mas, também, pode ser uma antítese dela, contribuindo para que algum aspecto represado do psiquismo no cotidiano encontre vazão na arte.

A arte não só contagia; é um sentimento social ou técnica dos sentimentos, já que “[...]”

---

<sup>70</sup> Vigotsky (1999), em seu texto “A psicologia da Arte, cita a teoria do contágio pensado por Tolstói.

a arte parte de determinados sentimentos vitais mas realiza certa elaboração desses sentimentos [...]. E essa elaboração consiste na catarse, na transformação desses sentimentos opostos, nas suas soluções, e isto não pode mais combinar com o princípio da antítese em arte [...].” (VIGOTSKY, 1999, p.309). Vigotsky (1999) observa esse efeito catártico na recepção da arte. Aqui, nesta pesquisa, queremos observar, como ela ocorre no ato criativo, em grupos de jovens diante da criação cênica; a proposta é apontar a importância da catarse no ato criador.

Para dar suporte a questão da contradição tanto no conceito de catarse de Vigotsky quanto na questão da construção de personagens, é preciso citar as oposições dialéticas nas personagens. Segundo Piacentini (2018), essas oposições aparecem na teorias de Brecht e de Stanislavsky; este último,

[...] já ensaiava alguns princípios da dialética em sua concepção sobre a atuação. Se tomarmos a citação de que “[...] uma mãe, na melancolia da doença de um filho de trinta anos, enxerga a coragem dele de toda uma vida” (STANISLAVSKY, 2012, p. 112) teremos um indicativo dialetizante [...] É o caso também da opção que Constantin Sergueievich fez por Anton Tchekhov em cuja obra o que se passava na aparência dos personagens diferia dos seus sentimentos. Colocar em oposição as ações internas com as externas bem poderia caber no modo como Brecht via o trabalho com seus atores. Se Brecht e Stanislavsky levavam em conta a contradição na composição dos papéis teatrais, encontramos entre eles um campo comum. [...] Contudo, uma das maiores evidências sobre a aproximação entre Brecht e Stanislavsky – para mim o dínamo da nossa atuação dialética, está presente no artigo O que se pode aprender de Stanislavsky, escrito por Brecht e publicado no livro O Evangelho de Stanislavsky, organizado pelo mexicano Sergio Jimenez. O autor de Aquele que diz, aquele que diz não lembra um conselho de seu colega russo que consiste em “Mostrar a mesquinha de alguém no instante em que este alguém procura ser generoso... Não mostrar a raiva, porém os esforços para dominá-la; não demonstrar a volubilidade do ébrio, mas seus esforços em parecer sóbrio” (BRECHT, 1990, p. 230). Quando representamos um bêbado comumente buscamos sua malemolência corporal e uma voz pastosa. Todavia, por vezes, quem está alcoolizado procura exprimir que não está tão alterado pela bebida. O mesmo se pode constatar nas emoções. Um ator quase sempre quer chorar em cena quando seu personagem se comove. No entanto, na vida pode acontecer o contrário que é escondermos nossas constrições. O que existe é uma luta entre o que está se passando internamente em nós e o que exteriorizamos. São forças antagônicas em ação dentro das nossas mentes e corpos” (PIACENTINI, 2018, p.65).

Piacentini traz a tona uma conexão valiosa para nossa pesquisa, já que valoriza as contradições em uma personagem, em luta constante, no que será externalizado e no que será escondido. Ora, é na contradição das emoções que é gerada a vivência catártica, na luta constante

entre as emoções que se dá o drama da psique<sup>71</sup>. Esse drama contínuo, claro na tarefa da construção de uma personagem e essa vivência do ato criativo é transformadora para os sujeitos que a experimentam, inclusive conectando tal experiência as contradições da própria vida e da sociedade.

As contradições também aparecem entre a forma e o conteúdo. De acordo com Vigotsky (1999, p. 272), “[...] toda a obra de arte implica uma divergência interior entre conteúdo e forma, e que é precisamente através da forma que o artista consegue o efeito de destruir ou apagar o conteúdo.” Similarmente Boal (2006), atém-se às contradições, as quais ele chama de “vontade e contra-vontade” de uma personagem, considerando que nenhuma emoção é pura e, para além disso, possui contradições, ou seja, “[...] queremos e não queremos, amamos e não amamos, temos coragem e não temos. Para que o ator viva de verdade a cena, é necessário que descubra a contra vontade de cada uma das vontades” (BOAL, 2006, p.78).

Assim, a busca nessa contradição é o movimento que as emoções fazem diante dos quereres e das necessidades em determinadas circunstâncias.<sup>72</sup> Dessa maneira, “[a] mesma emoção é dialética, não se trata de duas emoções que se contrapõe. O que não impede que além da emoção ódio (ódio contra amor), coexistam outras: medo, etc. (...)” (BOAL, 2006, p. 79).

Destaca-se que toda obra de arte tem alguma contradição emocional em si, ou seja, “[...] suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. A isto podemos chamar o verdadeiro efeito da obra de arte, e com isto nos aproximamos em cheio do conceito de catarse [...]” (VIGOTSKI, 1999, p. 269).

O tempo-ritmo, a velocidade do ritmo interno e externo dos atores e das cenas, por meio dos movimentos das personagens, ou das músicas nas cenas, contribuem nas ondas de emoções e ações das personagens e da peça em si. Contribuem, também, nas contradições das emoções nas cenas, principalmente o tempo-ritmo composto, no qual o tempo e o ritmo interno e o externo

<sup>71</sup> <sup>71</sup> “Vigotsky (2000) explica que a dinâmica da personalidade enquanto drama, se desenvolve na vida concreta, envolvendo um conjunto de relações sociais que são encarnadas em um determinado indivíduo. Nessa vida com o outro, vamos nos afetando, nos transformando e nos constituindo em razão de diferentes ligações estabelecidas a partir do encontro. Vigotsky (2000,p.37) afirma ‘compare Politzer: psicologia= drama. (...) Mas o drama realmente está repleto de ligações de tal tipo: o papel da paixão, da avareza, dos ciúmes, em uma estrutura da personalidade.’ Tais ligações são luta e choque de sistemas.” (SILVA, MAGIOLINO, 2018, p.39)

<sup>72</sup> Vale destacar que Vigotsky utilizava o termo “migração de emoções”, que auxilia na reflexão que estamos propondo. Segundo Clot, “A função psíquica das emoções se desenvolve, portanto, mudando de lugar, a relação entre ideias podem passar ao primeiro plano como sede das emoções, e contribuir, dessa forma, para enriquecer as tonalidades emocionais do próprio vivido corporal. A explicação do desenvolvimento torna-se, portanto, decisiva para explicar a vida e a história das emoções, entre corpo e pensamentos. Podemos calcular o quanto afeto e conceito não são inimigos que disputam o controle da vida psíquica. No início simples *recurso* para viver suas emoções, os sistemas sociais do pensamento podem se tornar, para o sujeito, a *fonte* da transfiguração de suas emoções em sentimentos e inversamente. Essas “passagens” interfuncionais entre afeto e conceito marcam aquilo que no texto, Vigotski (1932/2003) chama de “migração” das emoções” (CLOT, 2014, p.132).

são trabalhados ao mesmo tempo. Vigotski (1999) também cita o ritmo como um dos elementos que é capaz de,

“[...] suscitar as emoções que ele representa. Basta supormos que o poeta escolheu um ritmo cujo efeito seja o contrário do efeito do conteúdo, e conseguiremos aquilo de que estamos sempre tratando. Em um ritmo de fria serenidade, Búnin nos falou do assassinato, de um disparo, de uma paixão. Seu ritmo suscita o efeito diametralmente oposto aquele suscitado pelo objeto do seu conto. Como resultado, a reação estética se reduz á catarse, experimentamos uma complexa descarga de sentimentos, a sua transformação mútua, e em vez de emoções angustiantes suscitadas pelo conteúdo da narrativa temos diante de nós a sensação elevada e clarificadora de leve alento” (p.271).

No teatro o tempo-ritmo interior raramente tem as mesmas características do que o tempo-ritmo exterior. Os sujeitos vivem num constante drama expresso nas contradições internas e externas e, também, no permanente conflito “[...] entre percepção da realidade objetiva e representação (interpretação) dessa realidade. Daí a divergência entre a ação interior (monólogo interior) e a ação física (falas e movimentos)” (KUSNET, 1987, p.91). Nessa direção, constata-se que o drama<sup>73</sup> na psique (VIGOTSKI, 2000), é um dos fundamentos da criação dos papéis, a contradição de ritmos externos e internos, de forma e conteúdo, de ação e desejo, entre outros. As contradições afirmam a importância de compreender a defesa da catarse (VIGOTSKY, 1999) no ato criativo dos atores.

Kusnet (1987) nos oferece um exemplo palpável de uma cena para que se compreenda o tempo-ritmo. Uma senhora oferece uma festa na sua casa para seus familiares e amigos. Ela gosta muito da sua vida social e de festas. Ao receber os convidados, ela está com um ‘tempo-ritmo simples’ e tem como único objetivo; ser agradável. No entanto, além da festa, as circunstâncias apresentadas na cena mostram que essa senhora está em vias de abandonar o marido para ficar com seu amante. Este exige que ela rompa o relacionamento com o marido naquela noite sem falta; inclusive, o amante informa que vai ligar durante a festa para se certificar que ela terminou o casamento. A senhora não tem coragem de terminar com o marido e ir embora com o amante. Ela não sabe o que fazer; está muito nervosa, mas não quer que os convidados percebam. Por um lado, ela procura conservar a calma para que seus convidados não percebam e, ao mesmo tempo, sente o peso da indecisão e o pavor que algo possa acontecer. Eis o tempo-ritmo composto na cena. Ela conserva a aparência calma e agradável para que ninguém perceba

<sup>73</sup> “O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama.” (VIGOTSKY, p.35, 2000)

seu angústia; mas está confusa por dentro, com dúvida, com pensamentos acelerados. A vida é assim; cheia de contradições, desde as dúvidas simples do dia a dia, até as situações mais complexas que geram consequências mais graves. O fato é que há contradição, elementos múltiplos que regem a psique e criar personagens em outras bases é impossível.

Na prática analisada nesta tese, para criarem suas personagens, os atores, utilizam técnicas nas quais Boal (2016) torna a criação das personagens um processo simples e prazeroso. A criação do ator é permeada pelo prazer em investigar o ser humano, seus conflitos e o meio em que vive.

Todas as falas de um ator são imagens antes de tornarem palavras a serem ditas em cena, ou seja, o trabalho da visualização das falas tem o processo inverso do que ocorre na vida onde “[...] primeiro ouvimos uma combinação de sons, - as palavras – em seguida, as palavras ouvidas se transformam no nosso cérebro em imagens, que por sua vez, provocam nossa resposta em forma de palavras ”(KUSNET, 1987, p.62). As falas são criações e não meras repetições de texto. Pode-se dizer, então, que o ator também age por meio das falas. Nada é ao acaso nas cenas; o trabalho deve se ater aos detalhes, à experimentação de muitas maneiras de agir, criando um vasto repertório, para que só depois a criação seja memorizada.

Em improvisações cênicas, os atores experimentam muitas maneiras de falar, agir e sentir como suas personagens; ou seja, experimentam a pensar como eles, a acessar as imagens e pensamentos da personagem e não apenas do ator que a representa. A improvisação é um jogo para se praticar coletivamente, sendo um momento do experimento, da criação espontânea, ainda que as ações aconteçam dentro de certas circunstâncias dadas. Para Kusnet (1, p. 98), “[a] improvisação é a base da criação em todas as artes. Improvisa o escultor, improvisa o músico, improvisa o ator. Não improvisa o contador, o mecânico, - no seu trabalho eles apenas imitam o que já foi criado e transformado em regras fixas pelos outros”.

Stanislavsky (1990, p. 100) explica que “[a] improvisação de uma cena representa execução de uma série de ações físicas cabíveis dentro das circunstâncias propostas, que como já sabemos, envolve automaticamente a ação interior do ator”. Em cada ação física se encontra uma ação interior, de modo que o corpo se liga diretamente as emoções, ou seja, por meio do físico se chega a emoção e vice-versa.

As personagens, sejam nos roteiros ou nas improvisações, seguem alguma lógica na realização das suas ações físicas e emocionais, que são criadas pelos atores a partir do texto dramático, de uma história a ser encenada e dos dados que sua imaginação e estudos acessarem. O trabalho do ator de modular seu corpo, sua voz, para além da sua própria máscara social, contribui para que, por exemplo, a acentuação da palavra ou o modo de andar, interfiram

na lógica da personagem. Brecht (1978) traz o conceito de gestus, o qual é importante para que se pense o corpo do ator e as máscaras sociais. “O gestus se compõem de um simples movimento de uma pessoa diante da outra, de uma forma social ou corporativamente particular de se comportar” (PAVIS, apud PIACENTINI, 2018, p.35). Também os gestus podem ser definidos como,

“As atitudes que as personagens tomam umas com as outras e que constituem o que denominamos domínio gestual. As atitudes corporais, entonações, jogos fisionômicos são determinados por um gestus social: as personagens se xingam, se cumprimentam, trocam conselhos, etc” (BRECHT apud PIACENTINI, 2018, p.35),

As imagens não devem ser vistas apenas como parte de individualidade, mas como atitudes sociais, investigá-las é de suma importância para que seja possível compreender as personagens para além do seu caráter, mas também como o corpo se relaciona em relação a outros em determinadas circunstâncias.

Nesta pesquisa, nas peças é preciso que a investigação e o ato criativo sejam estimulados. A criação se baseia em histórias reais, as quais coletivamente se transformam em metáforas, além de se conectarem a dados reais do contexto social que envolve o tema da peça. Por fim, a criação é permeada pela experiência de todos os atores do grupo que encenarão a história. Desse modo, não há um texto dramaturgico prévio; ele é construído no processo criativo do grupo. As falas são criadas por cada ator para sua personagem, bem como os gestus delas em cena.

Consideramos que, na prática desenvolvida, a criação coletiva da dramaturgia dá liberdade para que não se prendam em “como dizer” um texto já pronto, para que não fique mecanizado, pois tomaria um tempo longo de preparação dos atores. Isso não quer dizer que não haja o trabalho de desmecanização das falas, pois mesmo estas sendo criadas pelos atores, a tendência é cristalizar um jeito de falar, muitas vezes, não se relaciona com o que a personagem sente ou deseja.

Indicamos para o grupo que só escreva o texto depois de muitos ensaios. Desse modo, evita-se “decorar” as falas e incentiva-se que memorize as ações e o que ocorrer em cena para que fale determinadas coisas. Claro que a peça não é toda improvisada e a memorização das falas é necessária a partir de um determinado momento nos ensaios, até para que o grupo se sinta seguro para apresentar. As improvisações com as personagens devem ser feitas muitas vezes e de muitas maneiras. Os atores, além de representarem a peça, irão improvisar com o público e devem conhecer muito bem quem estão representando.

São utilizadas técnicas de ensaio<sup>74</sup> para que cada um possa vivenciar várias maneiras de fazer a mesma cena, bem como refletir o que está de acordo com o objetivo da peça e as necessidades das personagens, pois corre-se o risco de virar só diversão e perder a reflexão sobre o que foi feito. O ator usualmente não planeja a improvisação, mas reflete sobre que elementos apareceram espontaneamente depois da cena. Outro elemento importante na criação é que os atores da peça, baseada na história de alguém, sintam-se co-autores da dramaturgia. Assim, a peça e o enredo será, de fato, coletivo. Para isso, devem ser consideradas elementos das improvisações coletivas e de histórias similares.

Stanislavsky (1990) propõe um sistema no qual “[...] na linguagem do ator conhecer é sinônimo de sentir [...]” (p.21). Também incentiva uma análise ativa para os atores que inclui: estudar a obra dramática ou o roteiro a ser encenado; procurar materiais de apoio, seja teórico ou experiências ligadas a personagem ou a história que será encenada; acessar lembranças pessoais e emoções conectadas a peça, análogas ao seu papel; busca de estímulos criadores que representem material para a criação.

“Uma peça e seus papéis têm muitos planos pelos quais vai fluindo a vida. Primeiro, temos o plano externo dos fatos, acontecimentos, enredo, forma. Contiguamente, há o plano da situação social, subdividido em classe, nacionalidade e ambiente histórico. Há o plano literário, com suas ideias, seu estilo e outros aspectos. Há um plano estético, com as subcamadas de tudo que é teatral, artístico, e tudo que se refira ao cenário e à produção. Há o plano psicológico da ação interior, dos sentimentos, da caracterização interior; e o plano físico, com suas leis fundamentais da natureza física, objetivos e ações físicas, caracterização exterior. E finalmente, há o plano dos sentimentos criadores pessoais, que pertencem ao ator” (STANISLAVSKY, 1990, p. 27)

Para isso, é preciso que as ações tenham alguma lógica, inclusive as contradições das personagens. Ademais, as necessidades devem ser analisadas nessa perspectiva. Para cada fala ou cada trecho o ator deve investigar: qual é a necessidade da personagem – pode ser física; qual é a vontade, o que a personagem quer naquele determinado momento; qual o status dela – pode variar de 1 a 10 e se modifica na relação com o ambiente e outras personagens; tempo-ritmo interno e externo – os quais podem ser contraditórios e variam dependendo da circunstâncias; os círculos de atenção e as circunstâncias dadas externas e internas. Por exemplo, a vontade de Julieta é fugir com Romeu e casar; a necessidade é beijar Romeu; ela se sente poderosa se sabendo amada, mas tem alguma insegurança que lhe provoca medo infantil - variando seu status na escala de 1 a 10 para 8; o tempo-ritmo externo é calmo e internamente está explodindo com

---

<sup>74</sup> Essas técnicas de ensaio se encontram no livro “Jogos para atores e não atores” de Boal (2006).

o coração acelerado; a circunstância dada é ela e seu amante no quarto com a porta fechada, mas tem barulho de passos no corredor, alguém pode chegar a qualquer momento e Romeu é filho do maior inimigo da sua família, o círculo de atenção de Julieta vai do corpo de Romeu até o corredor de onde vem o barulho dos passos.

Outro ponto que vale destacar, o qual Stanislavsky cita em seu sistema, é o “se mágico”, que é a possibilidade de alguém se imaginar como se fosse uma certa personagem em determinada circunstância, aceitando os objetivos e a vida de outrem como sua. A base para o “se mágico” é a imaginação, que mantém viva uma atitude ativa do ator em cena. No Teatro do Oprimido, o “se mágico” funciona muito com o público, que entra em cena como se ele fosse a personagem, que vai substituir em cena para propor um novo desfecho.

Este estudo contribui para que o ator possa criar o monólogo interior, chamado subtexto, ou o pensamento da personagem. O monólogo interior é criação do ator que faz uma personagem dentro de circunstâncias dadas e é criada a partir da soma de todos os elementos que o método propõe “[. . .] elaboração das circunstâncias propostas, a visualização com os seus círculos de atenção, o mágico se fosse, a visualização das falas, etc.” (KUSNET, 1987, p.71).

Nessa direção, Stanislavsky (2002) afirma que no monólogo interior é preciso “(...) restabelecer na memória, com precisão, o que se passou na minha mente durante a pequena pausa que fiz para responder” (p.78). Dessa maneira, é preciso também analisar os monólogos interiores na vida, atentar-se como traduzir em pensamentos concretos as sensações, seja uma exclamação, uma pausa, uma ação acelerada, as visões, emoções e ideias que acompanham determinando momento. É um modo de treinar a sensível escuta na vida, levando essa vivência para o teatro. Essa experiência é uma via de mão dupla, pois o que se aprende na vida contribui na representação teatral e o que se apreende na vivência teatral pode se levar para a vida.

Vale também trazer Vigotsky para esse debate que discorre sobre o subtexto citando o problema da fala interior, a qual não é um aspecto interior da fala exterior, mas sim uma função própria na qual “[...] o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase constitui a regra” (VIGOTSKI, 1987, p.126). Segundo Vigotsky, a fala interior pode ser um pensamento, que expressa significados puros, gerados por motivações, que são desejos e necessidades de quem está pensando. Ainda, por trás do pensamento há um motivo. Assim,

“Todas as frases que izemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas. [...] Em sua mente, o pensamento está

presente na sua totalidade e num só momento, mas na fala tem que ser desenvolvido em sequencia. Um pensamento pode ser comparado a uma chuva de palavras. [...] Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é o suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano” ( VIGOTSKI, 1987, 128-130).

Então, para Vigotski o subtexto são os pensamentos ocultos os quais, no teatro, investiga-se para criar vida para as personagens (STANISLAVSKY, 1990). Uma personagem sempre tem seus pensamentos ocultos e são esses que preenchem a motivação para as falas e ações cênicas. O pensamento é parte das ações e essas vêm antes das palavras (VIGOTSKI, 1987). Assim, um texto que é falado no teatro sem que se analise as motivações, pensamentos atrás das falas e as ações físicas que as acompanham, provavelmente será um texto sem vida, dito mecanicamente.

Sigamos com as reflexões sobre a questão das personagens. Veremos, mais a frente, alguns depoimentos de jovens que fizeram as cenas e suas questões como as personagens protagonistas. É preciso atenção nesse processo, por exemplo, quem faz o papel do abusador pode perceber traços da personagem que se relacionem com os seus, podendo criar algum tipo de vínculo do abusador com ele próprio. Se as memórias pessoais são ativadas para construir personagens é possível ir fundo dentro de si mesmo, como é o caso do jovem que, ao fazer um personagem machista e homofóbico, percebeu que agia nesses mesmos padrões que sua personagem. Outro exemplo é uma professora que, ao fazer uma personagem opressora, percebeu que agia dessa maneira na sala de aula.

Essas descobertas não são fáceis de lidar, mas são necessárias de serem trabalhadas para que haja alguma mudança. É preciso sempre utilizar dos recursos de distanciamento, principalmente nas cenas que envolvem traumas. Isso não significará que a catarse não ocorrerá, mas apenas destaca a necessidade de dar um passo para trás e se ver agindo e sentindo em determinadas circunstâncias, observando, assim, cada uma das emoções e ações na situação cênica. Entende-se que o processo da construção das personagens pode ser curativo. Logo, a criação e estudo da nossa humanidade na construção das personagens merece atenção nos processos grupais mediados pelo teatro.

Enfim, por meio do teatro a imaginação, a empatia, o processo catártico e dialético e a vivacidade com a qual o ator pode olhar e representar seu papel, pode ser análoga a como age em sua vida e como vê as outras pessoas com as quais interage. Mas, além disso, busca-se a transformação das emoções e das ações na vida, as quais, diante do drama, não se apresentam nunca como estáticas no ato criador. Então, ao criar personagens amplia-se o potencial

imaginativo do sujeito que estuda a vida em detalhes para se prestar a viver outra vida por meio de uma personagem. O sujeito tem uma vivência transformadora nesse processo, que pode ser trazida para sua realidade.

### **b- Criação cênica e a pesquisa**

Em geral, as cenas das peças podem conter diversos elementos na trama que comportem as lembranças dos fatos, a temporalidade e as elipses de tempo, por exemplo, a mesma cena que se repetem em diferentes circunstâncias. Porém, o roteiro, nesse caso, trata de evidenciar uma pergunta para o público, como no fórum tradicional. Isso, muitas vezes, limita que muitos dos elementos sejam representados na sua totalidade na peça, já que se esta trata de um recorte da história, para que fique clara a pergunta que o grupo deseja debater com o público. Além do que, para que haja intervenção do público a dramaturgia deve ter uma narrativa clara e não pode ser uma peça longa.

A dramaturgia, que pressupõe a intervenção do público para refletir sobre determinados temas e variadas alternativas para o desfecho dos conflitos mostrados nas cenas, deve ter suas particularidades, como, por exemplo, reforçar ou causar estranhamento em certas ações cênicas por meio de música, imagem, narração, entre outros.

As contradições das personagens também precisam ser investigadas, para que as cenas e as personagens não tratem apenas de estereótipos. A representação não precisa ser naturalista; aliás, é interessante que não seja. Deve, pois, ressaltar imagens corporais que funcionem como fotos; a triangulação cômica; narração dos atores em terceira ou em primeira pessoa; entre outros.

O contexto, que envolve os elementos históricos e culturais do tema da cena, precisa ser trabalhado com afinco. Nesse caso, o grupo pode utilizar técnicas de teatro jornal para contribuir na tarefa. Na experiência com as escolas, as cenas de contexto, ficaram para serem construídas no final do processo, o que foi um problema, pois em decorrência do tempo, muitas vezes, essa parte acabou sendo negligenciada.

Os figurinos e cenário também são importantes na metaforizarão das histórias, bem como na construção das personagens. Quando o jovem, por exemplo, se maquia e veste as roupas de uma personagem, sua imaginação tende a ficar mais aguçada; inclusive, quando se fortalece a caracterização, o ator se protege de confundir ele próprio com a personagem que representa.

O cenário deve ser econômico e criativo; materiais recicláveis podem ser usados na

sua criação. Todos os objetos em cena devem ter significado, evitando colocar qualquer objeto pela sua “beleza”, mas pela sua função na dramaturgia e na estética da peça. Para Rosenfeld (2004, p.159), “o cenário é antiilusionista, não apoia a ação, apenas a comenta. É estilizado e reduzido ao indispensável; pode entrar em conflito com a ação e parodiá-la”.

A música tem papel central nas peças, podendo ser compostas de efeitos sonoros que marquem as ações reforcem ou contradigam as intenções das personagens, demarcuem o tempo ritmo interno ou externo da trama. Ademais, as composições musicais do grupo podem servir de contexto social, entre outros. Há diversas formas de a música compor na criação cênica; aliás, alguns grupos no projeto apenas apresentaram as músicas advindas do processo criativo sobre o tema debatido, ao invés de apresentarem uma cena ou peça.

É possível instigar elementos para a narrativa da peça por meio de imagens e improvisações. Vale lembrar que, nesse tipo de peça, frequentemente escreve-se apenas o roteiro e não os textos completos, ao menos no princípio da criação. Quando o texto completo é escrito no início, os atores, ao tentarem repetir as falas tal qual estão escritas, gera mecanização nas falas. Além dessa falsidade, na qual toda a espontaneidade se perde, o nervoso e ansiedade em relação ao erro crescem substancialmente, especialmente, quando alguém do grupo escreve as falas de todos do grupo.

É mais simples criar vida nas falas espontâneas, advindas das improvisações, as quais, depois de um tempo de ensaio são repetidas por uma memória corporal roteirizada pela lógica das ações ou situações cênicas ao invés de serem “decoradas”. Como já foi dito anteriormente, debatendo o subtexto, constata-se que nesses processos há investimento na construção das personagens, inclusive na investigação de “nuances” e contradições em cada uma das personagens.

Os nomes das personagens não devem ser os reais como na história verídica de opressão narrada. A criação de cada ator na troca dos nomes reais para fictícios e em outros diversos outros detalhes da personagem advém da imaginação de cada um, que contribui na elaboração de sua personagem inspirada em suas vivências e pesquisa.

Além disso, a pessoa que contou sua própria história<sup>75</sup> de opressão é instigada a não fazer o próprio papel, embora não seja proibido em fazer a personagem na peça. Nesse caso, a possibilidade de revivenciar o trauma na dramatização é maior quando se faz a opção de se atuar em outras personagens da história. No caso dos jovens, o papel de quem contou a história variou muito, alguns quiseram fazer o opressor, outros quiseram fazer a si mesmos e outros não

---

<sup>75</sup> Vale destacar que, alguns jovens, optaram por contarem suas histórias de opressão em terceira pessoa; narrando verbalmente ou escrevendo

quiseram estar em cena, optando por ficar na direção da peça.

Há, também, o caso de uma garota que contou sua história de abuso só para professora, e pediu que ela contasse ao grupo, conservando o sigilo da sua identidade. Ela não quis participar da dramatização ou direção da peça, mas acompanhou atenta todo o processo e revelou ao grupo depois das apresentações que a peça tinha sido inspirada em sua história. É necessário, respeitar o modo como o grupo e cada um dos sujeitos decidem contar as histórias e como se dispõe a se organizar para fazer as personagens da peça. Se a pessoa que contou a história quer fazer ela mesma, o curinga deve redobrar a atenção para os processos catárticos ou vivências emocionais fortes durante os ensaios, bem como orientar, desde o início, que há a possibilidade de troca de personagem. O fundamental é respeitar como o sujeito se sente na vivência.

Segundo a experiência relatada nesta tese, a investigação das cenas, para a criação da peça, pode ocorrer de diversas maneiras, por exemplo: por meio de perguntas do grupo para quem contou a história, com o intuito de clarificar a trama e fomentar elementos para a construção dramática; pela investigação das relações com o contexto sócio histórico; pelas técnicas de ensaio que desenvolvem as relações das personagens e as vontades e contra vontades de cada uma.

Considerando que a vida psíquica é um drama (VIGOTSKY, 2000) e faz parte da nossa humanidade, pondera-se que na criação das personagens, tenta-se entender esse drama para reproduzir no palco a vida humana (STANISLAVSKY, 1994). Esse fator faz o que Stanislavsky crie seu sistema, para que os atores pudessem ser verdadeiros em cena; por verdadeiro, entende-se contraditório. Assim, a criação das personagens e da dramaturgia, partindo das histórias reais, pode ser um instrumento de extrema mobilização interna e externa do corpo e da psique, pois possibilita que os sujeitos possam se ver em ação e, também, observar o corpo e os afetos em determinadas circunstâncias, experiência necessária na investigação cênica. Diante desta pesquisa, considera-se que na vivência da criação da personagem, cada sujeito tem a oportunidade de observar outros atores em cena, se relacionar com eles, tendo, ao mesmo tempo, um aprendizado singular e coletivo.

Contando com a importância da criação das personagens, o texto criado coletivamente para as peças vêm imbuído dos afetos despertados nas dramatizações, jogos e experimentações cênicas. Desse modo, o aprendizado, neste trabalho, acontece na interação entre os sujeitos do grupo e no ambiente de confiança, que é criado para tal atividade artística coletiva, muitas vezes, fazendo um contraponto ao ambiente violento da realidade.

No TSA segue algumas etapas. Primeiro, é importante que se façam acordos com o grupo, para que as pessoas atinjam o melhor delas no trabalho coletivo. Segue-se, então, com

jogos de desmecanização do corpo e da mente, criando um ambiente de confiança. Essas etapas devem acontecer antes de serem tocadas as histórias singulares de opressão dos sujeitos no grupo. Em um segundo momento, realizam-se técnicas de dramatização, em especial as técnicas de imagem<sup>76</sup> e os jogos que trabalham confiança<sup>77</sup> entre os sujeitos no coletivo. Então, as histórias podem ser contadas; se necessário, escritas ou contadas em terceira pessoa, como alguém próximo, evitando partilhar as histórias pessoais, revivendo fortes emoções, pois, dessa maneira, o jovem pode ser “tomado” pelas emoções durante esse processo. Na terceira etapa, ao se escolher uma história para que o grupo represente, os outros sujeitos que viveram histórias parecidas, contribuem com falas e ações, possibilitando analisar as ações repetidas de um mesmo problema. Na quarta etapa, as histórias deixam de ser particulares e ganham contexto social nas cenas que vão compor a peça. Também, viram músicas e dramatizações criadas pelo grupo, baseadas em notícias da ‘internet’ ou jornais sobre o tema que está sendo tratado na dramaturgia. Por último, continuam a fazer os jogos e ensaios para que a criação seja coletiva, embora, a dor, a tristeza, a alegria e outros afetos possam aparecer de maneiras singulares. É uma etapa propícia para que elementos catárticos apareçam nas vivências, ainda que possa ocorrer em qualquer etapa dependendo dos sujeitos e do grupo, a fim de que se transformem e criem espaço para o reconhecimento e desejo de ajudar outras pessoas que sofrem os mesmos tipos de problemas. Na verdade, é uma maneira de apaziguar a própria dor, ou seja, fomenta-se o acolhimento no grupo e as reflexões sobre estratégias de ação.

É importante que, o choro nas sessões, seja uma expressão emotiva como as outras, tanto quanto como o riso ou o rubor na face, que não precisa ser escondido, nem evitado, mas, como em qualquer uma das outras expressões, é preciso que haja precaução para que não sejam exageradas. Por exemplo, diante de rever um trauma, evita-se que os sujeitos “caiam” na tristeza, que os deixam impotentes e estagnados como vítimas, podendo impedir um sujeito vivenciar a potência de se tornar um sobrevivente. O perigo é que, diante de tanta dor exposta, as pessoas podem se paralisar e se isolar. Logo, trabalha-se com a arte como processo coletivo e as ações cênicas como parte do desbloqueio e da alegria dos sujeitos.

Por fim, vale ressaltar um ponto importante diante da criação cênica, base dessa técnica e que diferencia o TSA do psicodrama: nessa prática, há a construção de personagens em uma dramaturgia específica e não apenas é reencenada as histórias verídicas. A dramatização,

---

<sup>76</sup> Essas técnicas têm como base o Teatro Imagem sistematizado por Augusto Boal (2006), já explicadas anteriormente nesta tese.

<sup>77</sup> Os jogos de confiança, são, usualmente, os de terceira categoria do arsenal do Teatro do Oprimido. Ver a apostila anexa.

baseada na criação de personagens, é rica e extremamente criativa, além de ser uma vivência que pode ser transformadora para os sujeitos. Ainda que esse processo nas escolas tenha apresentado várias dificuldades nesse quesito, pois a tendência era que fossem criadas cenas naturalistas, as quais reproduziam, apenas, exatamente o conteúdo e a forma de como as histórias de fato aconteceram, esse grau de dificuldade na criação cênica denunciou a necessidade das metáforas e figuras de linguagem nas encenações e dramaturgias.

### **c- Aspectos do teatro social dos afetos – Resumo das Etapas**

Este tópico pretende oferecer uma ideia básica e sintética das etapas que se considera importante no planejamento das oficinas. É certo que o plano de trabalho pode variar a cada grupo, considerando os objetivos, quem participa, o número de pessoas e o tempo disponível para realizar as oficinas. Outro objetivo desta seção é clarear alguns pontos práticos que pudemos sistematizar a partir do trabalho vivenciado com jovens em situação de violência, especialmente, os que sofreram abuso sexual e outras violências do gênero. Portanto, as etapas, a seguir, pretendem contribuir para a reflexão de quem trabalha com grupos e partilhar a experiência da prática da técnica que estamos teorizando nesta tese<sup>78</sup>.

#### **1- Acordos no grupo para instaurar um ambiente de confiança**

Nessa etapa inicial são feitos “acordos” e jogos, para que se estabeleça um espaço de confiança, sendo investigadas às necessidades de cada sujeito no grupo. O grupo considera o que é necessário para garantir que essas possam ser atendidas naquele espaço.

Uma das maneiras de realizar essa parte inicial é por meio do “Círculo dos acordos”<sup>79</sup>. Nessa prática, cada um recebe três papéis em branco, em que são escritas três qualidades que se manifestam quando se sente mais potente, seguro, feliz, ou seja, quando estiver vivenciando assim o seu “melhor”, por exemplo: alguém pode dizer que no “seu melhor”, fica criativo, alegre, generoso, paciente, entre outros. Em seguida, cada um apresenta suas qualidades e as coloca no

<sup>78</sup> A ideia do resumo das etapas teve inspiração na sistematização do psicodrama e o trabalho com trauma (Kellerman e Hudgins, 2000).

<sup>79</sup> Inspirada nos círculos restaurativos, Daniela Garcia, trouxe essa atividade, já modificada para o nosso propósito de trabalho com teatro no grupo.

centro do círculo, que fica repleto de palavras relacionadas a afetos potentes. Na próxima etapa, cada um diz o que precisa para vivenciá-las, por exemplo: alguém pode dizer que precisa de sigilo, escuta, de não se sentir julgado para se sentir criativo, entre outros. O “curinga” anota essas necessidades e, assim, cria uma lista de acordos. Combina-se o que será feito, caso os acordos sejam desrespeitados, por exemplo: se o incômodo que alguém sentiu, será expresso no coletivo ou dito apenas para a pessoa envolvida na situação. Essa lista fica aberta, podendo ser completada a cada encontro, quando se perceber uma nova necessidade a ser atendida no coletivo.

No caso de históricas traumáticas, é fundamental que o ambiente de confiança seja estabelecido logo no início. O que está sendo chamado de espaço de confiança, significa um ambiente no qual seja possível que as singularidades presentes no grupo possam criar vínculos permeados pela confiança, reconhecimento e respeito, ou seja, de afetos que aumentem a potência de ação de cada um. Sem a experiência de um espaço seguro para viver medos, inseguranças, raivas e outras paixões tristes, não há como transformá-las em afetos potentes no grupo mediado pelo teatro (ESPINOSA, Ética III).

Tal qual na trincheira de guerra, onde se corre risco de vida, o que importa é quem está do nosso lado, os nossos aliados, os quais mesmo diante dos sofrimentos extremos, possam nos fazer o corpo sorrir. Assim, torna-se viável resgatar a força necessária para a luta cotidiana. Esses vínculos coletivos e a descoberta de aliados são pilares do funcionamento do grupo, já que aumentam, também, o conatus do grupo e dos sujeitos, que são forças motoras das ações transformadoras na sociedade.

## **2- Processo de vinculação dos sujeitos do grupo por meio dos jogos teatrais**

Em seguida, são realizados diversos jogos teatrais; a maioria presente no arsenal<sup>80</sup> de Boal (2006) e outros jogos que foram criados ou sistematizados<sup>81</sup>. São exercícios de desmecanização física, mental e emocional que proporcionam, além da brincadeira, um aprendizado, pois os jogos são metáforas que instigam a imaginação e a criatividade.

Esses jogos teatrais podem ser feitos por qualquer sujeito, já que são para as pessoas e não as pessoas feitas para eles. Logo, a sua maneira, todos devem se sentir participando, ou seja, respeitando seus limites e, ao mesmo tempo, se desafiando a novas vivências. É

<sup>80</sup> Arsenal é o nome que Boal (2006) dá para o conjunto dos jogos que ele sistematizou no Teatro do Oprimido.

<sup>81</sup> Ver no material didático outros jogos que utilizamos nas oficinas e que não estão no livro de Boal (2006).

fundamental que o “ curinga “ esteja atento para que esse processo aconteça, de modo que cada singularidade no grupo seja respeitada. As pessoas podem ter limitações físicas, por exemplo, ter problemas de coluna ou mesmo questões de ordem cognitivas, neurológica, como alguma deficiência de aprendizagem ou limitações de movimentação. O grupo deve se adaptar para que as necessidades de cada um sejam contempladas.

As improvisações cênicas também acontecem nessa etapa; é importante que as dramatizações aconteçam desde o início. Em geral, as pessoas gostam muito de fazê-las e se sentem “fazendo teatro”. É necessário ter cuidado para não confundir essa etapa com uma aula de educação física ou com “brincadeiras de aquecimento”. Todos os jogos são metáforas da realidade e tem seus objetivos específicos.

Os jogos nem sempre precisam ser debatidos verbal e racionalmente para que sejam vivenciados na sua totalidade. Todavia, um conjunto de jogos que não tenha conexão entre si e com o objetivo da sessão do dia – quiçá que se relacione com o conjunto de encontros – pode perder seu sentido. O planejamento de uma oficina é parte fundamental da prática, contendo o objetivo do dia e a sequência de jogos e técnicas. Segundo Santos (2016), os jogos precisam ser vivenciados do mais simples para o mais complexo. É necessário, também, que esse planejamento seja permeável a realidade do grupo e como este vivencia o que foi planejado, sendo, às vezes, necessário fazer modificações no plano de trabalho.

O objetivo de uma oficina não se refere a direcionar e controlar o grupo para que se chegue onde o “curinga” quer; mas que seja gerado um caminho para que o diálogo artístico chegue a certos lugares, como, debater opressões, criar cenas, estabelecer vínculo de confiança, entre outros. O planejamento de uma oficina, usualmente, contém uma técnica, além dos jogos, que são, por exemplo: dinamizar imagens de opressão; improvisação de personagens sociais; demonstração de fórum; jardim dos oprimidos; narração de histórias de opressão; entre outros <sup>82</sup>. No planejamento, estimamos o tempo de cada atividade, ou seja, relacionando-as a duração de cada etapa e considerando a quantidade de pessoas no grupo, por exemplo: o tempo de um mesmo jogo realizado com seis pessoas é mais curto do que se o grupo tivesse trinta participantes.

Cada grupo vai trazer, de maneira singular, o conteúdo que preenche os encontros. O mediador – o “curinga”, um “curioso” – vai a cada oficina tendo surpresas e aprendendo com o novo, mesmo diante dos mesmos jogos, ou seja, evita-se a mecanização da realização e mediação desses jogos e técnicas, como se eles fossem “sempre os mesmos”. Cada oficina é sempre uma novidade; embora sejam os mesmos jogos, as pessoas que os vivenciam, os

---

<sup>82</sup> Ver o material didático no anexo.

comentários e maneira de agir não são os mesmos. Desse modo, é possível fazer uma analogia com um espetáculo teatral, no qual em cada apresentação os atores devem falar o mesmo texto, mas conseguem se surpreender consigo mesmos, com os parceiros de cena e com público, tornando, assim, cada espetáculo uma experiência única e viva que não se repete.

Experenciamos, por meio dos jogos teatrais, técnicas e dramatizações romper com as mecanizações. Aliás essa ideia também pode se aplicar a maneira como se medeia as oficinas. É preciso estar alerta para que a técnica do “especialista” não invalide a novidade e o aprendizado contínuo do grupo, ou seja, que a técnica auxilie a estruturar e que também nos prepare para lidar com o imprevisto. Essa técnica se aprende apenas na prática. Embora possa ser lida nos livros sobre jogos, elas precisam ser vivenciadas para serem aprendidas.

Inclusive, no caso da multiplicação desses jogos, além de serem vivenciados, eles são ensinados a outras pessoas, gerando um aprendizado mútuo tanto do “curinga” quanto do grupo, como consta na proposta freirenana (2003), que se ensine aprendo e se aprenda ensinando. O “curinga” é um eterno aprendiz, um questionador inquieto e desejoso de uma sociedade mais justa. Nessa etapa, que vai se estender por todos os encontros, se inicia a vinculação do grupo diante da realização de atividades de jogos e exercícios, que geram vivências singulares e coletivas corporais, emocionais e reflexivas.

### **3- Narrar histórias de opressão/ reencenação da história/ catarse emocional**

Para que as histórias de opressões sejam compartilhadas, é preciso que o ambiente de confiança no grupo já esteja previamente estabelecido. Essa fase é relevante no processo grupal, pois a mobilização emocional, já despertada pelos jogos, aqui, pode culminar na catarse, na explosão de emoções e transformações dos afetos, que geram passividade. Muitas vezes, durante jogos de imagem ou improvisações, esse processo já é despertado.

É preciso muito cuidado na escuta das histórias. Importante, também, estabelecer um ambiente de acolhimento coletivo, para que a tristeza, a impotência, a raiva e outras paixões tristes e desmotivadoras não fiquem soberanas nos encontros. Em outras palavras, é preciso que a catarse seja parte de um processo de transformação, de modo que outros afetos potentes possam ocorrer no grupo e nas singularidades.

Nessa etapa, o isolamento é efetivamente quebrado quando se compartilha a opressão. Vale lembrar que se deve estar atento ao cenário e ao contexto das histórias, evitando que essas se resumam na relação entre dois personagens. O contexto também é investigado; o antes, o depois e

as relações envolvidas que perpassam a opressão contada. Assim, a descarga de energia acumulada pelas situações traumáticas, encontra espaço para serem “desabafadas” por meio da vivência emocional, dando vazão as emoções represadas. Cria-se, assim, espaço para que novos afetos possam aparecer, diante da explosão de emoções e do reconhecimento e ressonância no grupo.

No grupo, esse processo acontece quando já foi criado dispositivos para que o controle<sup>83</sup> interno ocorra. Durante o processo grupal, a vivência com as improvisações são importantes para que se perceba que faz parte de fazer teatro saber refrear as emoções, por exemplo: um ator pode estar triste e chorar. Quando o diretor pede para encerrar a cena, o ator tem o distanciamento necessário para perceber que a ocorrência na vivência era uma emoção real. Mas, também, apenas uma cena de teatro fictícia que poderia ser refreada por quem está em cena.

Por isso, nessa técnica, diferente do psicodrama, as encenações são protegidas por personagens e pela construção cênica, a saber: mudando nomes, criando metáforas, textos, imagens, músicas e cenas que não são cópias da narrativa de uma história verídica. Os dispositivos, próprios da técnica teatral, são fundamentais para garantir que os sujeitos no grupo se compreendam como atores; personagens que estão atuando e vivenciando emoções, as quais os atores poderão se distanciar a qualquer momento. Inclusive, sendo reforçado pelo mediador do grupo que, em qualquer momento dos ensaios ou jogos do processo, caso necessário, pode ser interrompido seja pelos atores ou pelo próprio mediador.

Assim, os elementos de Stanislavsky para a construção de uma personagem são conectados aos elementos do distanciamento Brechtiano. Nessa etapa, são tocadas as feridas, sendo um momento que exige uma preparação anterior. Ademais, não se encerra o encontro imediatamente após um processo catártico no grupo; é preciso que a reflexão e as vivências dos encontros anteriores estejam presentes, amparando o espaço de confiança que potencializa os sujeitos.<sup>84</sup>

#### **4- É fomentado o impulso para a prática de novas ações**

A escolha da cena que vai ser trabalhada e o tema a ser discutido devem mobilizar o grupo

---

<sup>83</sup> Poder de refrear os afetos (ESPINOSA, Ética V).

<sup>84</sup> Os comentários do grupo, nessa etapa, para os sujeitos que vivenciaram uma cena forte emocionalmente precisam ser feitos em primeira pessoa, de modo que cada sujeito no grupo coloque sua experiência em relação ao que presenciou e vivenciou no grupo, evitando, assim, que os comentários sejam conselhos para os atores que vivenciaram cenas opressivas.

e não apenas quem contou a história. Os processos catárticos acontecem durante as encenações, ensaios, sendo necessário que se reflita sobre a relação da vivência com o que foi encenando e com a reverberação para além da história de opressão individual. Reafirma-se que, nessa prática, evita-se apenas reencenar os dados reais, embora eles sejam a base para a criação das peças, porque a explosão das emoções deve impulsionar novas ações geradas por modificações em um curto-circuito que move o campo subjetivo e objetivo dos sujeitos.

Nessa fase<sup>85</sup>, são incentivadas as transformações das paixões tristes em afetos potentes, e que estes influenciem nas ações que envolvam a realidade. Compreende-se que a transformação dos afetos, também altera as ações, por exemplo: no caso do silêncio, diante de uma situação de abuso, pode ocorrer a denúncia; ou, como um dos jovens que encenou uma questão de violência doméstica relacionada a sua mãe, que depois chamou a polícia diante da violência repetida para se proteger e ativou a rede escolar para garantir que estaria seguro.

Para pensar em ações concretas, como já citamos, é necessário considerar ativar a rede para que haja encaminhamento, por exemplo, para terapia individual, conselho tutelar, CRAS, SUS, entre outros. Entretanto, é fundamental que esses encaminhamentos sejam debatidos com as crianças, as famílias e que seja garantido o vínculo de confiança e segurança criado no grupo. Caso haja precipitação nessas ações, há possibilidade de piorar a situação de opressão e o estado psíquico do sujeito envolvido.

O grupo deve ser incentivado a se acolher, ou seja, cada sujeito é convidado a perceber a sua própria potência de amparar outros sujeitos, não sendo essa função apenas centralizada no curinga, embora este sempre esteja atento, para que faça parte essa prática do grupo. Como uma das garotas disse, “nossa sala de aula depois desse teatro virou uma família”. O mediador do grupo e a equipe de adultos, deve ter atitude responsável, quando se trata de crianças. Porém, muitas vezes, mesmo os participantes sendo adultos, essa mesma atenção é necessária. Nessa etapa, evidencia-se a necessidade do compromisso com essa prática teatral, que vai além da sala de ensaio e das atuações cênicas nos grupos. Trata-se da arte permeada por um compromisso ético com potencial restaurador.

---

<sup>85</sup> Em todas as fases fomenta-se que as afecções aumentem a potencia de vida nos sujeitos, mas nesta fase esse fator merece ser destacado.

## **5- Criar coletivamente uma cena ou uma peça, com base em uma história, mas com ressonância das histórias do grupo**

Destaca-se a importância da contextualização da opressão narrada, para que essa prática teatral não trate apenas de problemas individuais. Em uma peça, chama-se de contextualização os elementos que conectam os conflitos das personagens às causas sociais que sustentam tal opressão. Uma maneira, de produzir essa “ascese” da história de opressão relatada, é investigar o tema que permeia a opressão e utilizar das técnicas de teatro jornal que, no caso do mundo virtual que vivemos, pode-se referir também a como encenar as maneiras, como circulam notícias e ideologias nas redes sociais, incluindo os memes, gifs e outros<sup>86</sup>.

Na ressonância da história de opressão de um sujeito em todo o grupo está, também, o potencial da criação coletiva, que deixa de ser o esforço para narrar ou reencenar da maneira mais verídica uma história, para ser o desafio criativo de como melhor pode metaforizar e narrar tal história. Assim, procura-se clarear as relações de poder envolvidas na situação, as quais são motivadas por determinadas emoções, necessidades e ideologias que sustentam e atravessam a opressão.

O fórum dessas cenas procuram encontrar estratégias para minar as práticas que sustentam a opressão, ao invés de substituir apenas o protagonista exercitando o que este deve fazer diante do conflito opressivo. O fórum contribui, então, para que as alternativas debatidas com o público que assiste a montagem feita pelo grupo, não sejam da ordem apenas da necessidade de mudar o caráter das personagens envolvidas, evitando, também, o “heroísmo” do protagonista; ou as “aulas”, por meio de intervenções em cena, que são meramente discursivas e que tratam de conselhos do que alguém pode fazer diante de uma situação opressiva.

Considerando que todos os atores sociais vivem em uma mesma sociedade, que sustenta certas opressões, o mediador diante disso, pode questionar sobre pontos, por exemplo: “O que cada um de nós pode fazer para minar essas práticas que sustentam tal situação opressiva?”; “Quem são os nossos aliados?”; “Quais as fraquezas da ideologia vigente onde podemos atuar?”; “Que novas práticas podemos imaginar, para combater as opressões apresentadas?”. Claro que, no caso do teatro, esse debate não trata de falas racionais, mas de um diálogo com o corpo, o qual expressa ideias, emoções, ações e reações de cada personagem na situação opressiva apresentada.

---

<sup>86</sup> Temos experienciado acoplar nas técnicas de Teatro Jornal as questões das redes sociais, atentando para o que está por trás das imagens e das notícias sintéticas que correm com extrema velocidade.

Certos afetos também sustentam as práticas opressivas. Portanto, os elementos da construção das personagens e, em especial, a análise das emoções que motivam as ações não devem ser desprezadas no processo, ao contrário; é necessário dar foco as análises dos rituais impressos nos nossos corpos e nas emoções. Considera-se indispensável a valorização da construção das personagens e como é para cada sujeito representá-las, pois ao aprender a construir uma personagem é possível descobrir como desconstruir personagens impostas, aquelas que nos submetem a servidão e que contribuem para a conservação da sujeição a certas circunstâncias materiais e psíquicas.

Nessa etapa, a construção das personagens e das histórias fictícias baseadas em fatos dão suporte para o grupo investigar as relações de poder, os afetos envolvidos, as circunstâncias dadas, as motivações e necessidades das personagens e suas contradições. É possível, também, compreender a história singular do trauma, além de observá-la como fato que é perpassado pelas produções objetivas e subjetivas da sociedade.

## **6- Apresentação da peça: descoberta da dor singular ser social e da potência de ajudar quem tem dores similares**

A apresentação pública das cenas para outros grupos é importante tanto para os atores quanto para os espectadores, embora não seja imprescindível, já que a cena pode ser também debatida no próprio grupo. Existe o perigo dessa prática virar teatro interativo, onde o público apenas se diverte sem reflexões. É claro que isso não significa que o público não deva se divertir nas peças. Mas, é pertinente lembrar que a proposta dessas peças é refletir coletivamente por meio do no corpo, emoções e ideias. É importante atentar para que essa prática não seja banalizada, tornando-se, por exemplo, uma brincadeira sem propósito. Compreendemos que o teatro objeto desta pesquisa é diversão, mas com propósitos.

Assim, nas apresentações das peças os grupos improvisam com o público buscando estratégias e alternativas para o desenlace dos conflitos. Como já foi mencionado, não se debate pela perspectiva apenas de uma personagem protagonista, mas na rede de personagens aliados nessa luta social, os quais precisam também ensaiar suas ações diante de situações opressivas.

Em geral, as apresentações sobre temas traumáticos são curativas, já que diante dos depoimentos e reconhecimento público é gerada uma grande força de vida em cada sujeito. Nessa etapa, o grupo, usualmente, entende que pode “ajudar” outras pessoas que tem sofrimentos similares aos seus. A ideia de ajudar outras pessoas aparece como potência e

ressignifica o lugar da vítima trazendo-a para um lugar ativo desobrevivente. O mediador do grupo também tem papel fundamental nessa etapa, pois medeia o diálogo entre o grupo e o público, garantindo que os atores estejam em um espaço de confiança e que o público possa debater sem medo a questão trazida pela peça.

No caso do abuso sexual infantil, da homofobia, os jovens não quiseram apresentar para as famílias como ato protetivo, que deve ser respeitado<sup>87</sup>. Então, ressalta-se que o grupo decide para quem quer apresentar a peça, sendo debatido coletivamente o porquê o grupo quer levar a discussão para determinados públicos. Santos<sup>88</sup> (2018) relata que, trabalhando em uma favela no Rio de Janeiro com um grupo de jovens, ficou surpresa com a proposta de que eles não queriam fazer a apresentação na sua comunidade, mas em outra; queriam que outro grupo viesse apresentar onde viviam. Acreditamos ser essa uma atitude muito perspicaz do grupo que deve ser respeitada; inclusive, o mediador do grupo tem que estar atento para que os sujeitos não se exponham nos casos de trauma e violência doméstica.

Nessa etapa, a apresentação pública da cena criada no grupo acontece mostrando o problema que antes era de ordem pessoal como social, podendo, assim, contribuir para que outras coletivamente possam apaziguar suas dores. Essa etapa também evidencia o fato de que ao ajudar outros sujeitos com sofrimentos semelhantes ao seu, pode ativar o processo de cura e ressignificação das dores, já que agora é sabido que muitos outros sujeitos também as têm.

## **7- Vínculo contínuo do grupo, no qual os sujeitos podem aprender que existem relações e espaços onde pode se estar confiante e alegre**

A flutuação dos ânimos é própria do ser humano (ESPINOSA, Ética V). No entanto, preserva-se a alegria e a confiança que foi experienciada em grupo. Essa fase concentra-se nos vínculos criados a partir do processo vivenciado e em como estender a vivência para outras relações e ambientes. Não há regras para essa etapa, sendo que cada grupo tem um modo de dar sequência aos vínculos e aprendizados.

---

<sup>87</sup> Esse fato será explorado no debate de casos no próximo capítulo.

<sup>88</sup> Em palestra, no encontro de 2018 de Teatro do Oprimido nas Universidades, em Salvador, oferece esse exemplo.

#### **d- Escuta**

*“Pensei em oferecer um curso de escutatória, mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil.” Rubens Alves<sup>89</sup>*

Nesta pesquisa, outro ponto a ser destacado é garantir a escuta nos processos grupais. Esta seção disserta sobre a importância da escuta na prática de teatro com os grupos. De maneira sintética, vamos abordar a questão da escuta no Teatro Social dos Afetos.

O estabelecimento do vínculo necessário nos grupos é mediado pela escuta, tanto do mediador com o grupo quanto entre os participantes. Na Psicologia Social encontra-se o termo escuta qualificada, “[...] que transcende questões superficiais e aparentes, e permite a quem escuta assumir uma conformação capaz de mergulhar na subjetividade e particularidade do modo que cada um manifesta seu sofrimento [...]” (MAYNART, 2014, p. 303). Igualmente, na psicanálise a questão da escuta é fundamental (FREUD, 1856 - 1939). Embora seja um campo rico teórico, neste texto, vamos apenas nos ater a uma reflexão simples que pretende apoiar a prática do Teatro Social dos Afetos.

Nessa prática teatral, a escuta, não se relaciona apenas à atividade biológica de ouvir, mas, também, aos movimentos, às reações, ao silêncio, às motivações das ações, às imagens e às falas. Com essa mesma lógica, são realizados os jogos e técnicas teatrais vivenciados. Aponta-se, ainda, para a escuta do grupo de modo que a metodologia seja realizada para e com os sujeitos, nos quais estes não devem se moldar aos jogos e as técnicas (BOAL, 2006). Ora, para que essa dinâmica se estabeleça nos grupos, além de conhecer as técnicas dessa metodologia teatral, é oferecido a escuta ao grupo. A escuta que estamos demarcando, neste trabalho, está relacionada ao sigilo e ao respeito por cada singularidade considerando suas diferenças.

Ademais, essa questão merece destaque diante do contexto em que atuamos, pois uma das grandes dificuldades do trabalho em grupo nas escolas, era o fato de todos falarem ao mesmo tempo, ou se desconectarem de seus celulares, ou até mesmo, fingirem silêncio apenas esperando a vez de falar; em outras palavras, constatou-se a dificuldade de se escutarem. Uma cena comum vista em sala de aula era um professor que grita para ser escutado e alunos que gritam, ainda mais, com o mesmo objetivo, caracterizando uma porção de monólogos infundáveis. Ora, dessa maneira, o trabalho em grupo torna-se muito difícil de acontecer de maneira saudável.

---

<sup>89</sup><[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4132953/mod\\_resource/content/1/Texto%20de%20Rubem%20Alves.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4132953/mod_resource/content/1/Texto%20de%20Rubem%20Alves.pdf)>.

Entende-se que vários são os motivos possíveis para esse tipo de acontecimento. No entanto, aqui, refletiremos apenas sobre o problema da não escuta entre os sujeitos.

É fato que a incapacidade de escutar o outro aparece como ponto nevralgico na escola, fomentando afetos que geram a passividade como o ódio e a indiferença. Diante das experiências das apresentações teatrais, que propunham um debate no coletivo ou mesmo nos jogos e cenas realizados em sala de aula, identificou-se que havia considerável dificuldade na realização de diálogos e de assembleias, as quais apresentavam necessidade de deliberar, por meio do debate, temas determinados. A escuta apareceu como elemento central para que a diversidade pudesse ser respeitada e para que ocorresse maior participação dos jovens nos debates coletivos. Reitera-se que, não se refere a qualquer escuta, no sentido do ouvir relativo a audição; mas, aquela que se aprende e se desenvolve.

Boal (2006, p. 127) desenvolveu uma categoria nos jogos teatrais ~~nomeada~~ “escutar tudo que se ouve”, composta por jogos e exercícios voltados a escuta, vivenciando a desmecanização e o refinamento desta. Além desses jogos, praticou-se as conversas em círculos e a criação coletiva. Em situações mais extremas, quando todos falavam ao mesmo tempo, chegou-se a utilizar o objeto da palavra, de maneira que só quem segurava o objeto poderia falar.

Esse teatrólogo enfatizava que as mecanizações dos sentidos impedem os sujeitos de estarem acessíveis ao novo e ao outro. Nessa direção, pondera-se que a escuta pode se apresentar atrofiada em algumas situações, por exemplo, quando um sujeito só escuta aquilo que ele já pensa e conhece. Ainda que se considere que a escuta se inicie a partir do que já se conhece, é preciso haver espaço para o novo, ou seja, o nunca ouvido, as novidades, as incertezas e as surpresas na fala. Dessa forma, é possível aprender com o outro, com aquele que, muitas vezes, é tão diferente de quem o escuta.

Há, também, o problema de quem escuta o outro, a partir dos valores morais, priorizar o lugar de fala e os interesses de quem escuta; responde-se a um outro a partir de si, julgando o que o outro é, a partir do que quem escuta já pensa. Segundo Dunker<sup>90</sup> (2017), essa escuta por mais caridosa, generosa ou educativa que seja, refere-se a uma escuta colonizadora, na qual há um sujeito que detém o saber e a autoridade de dizer o que deve ser feito; e um outro sujeito que está apenas demandando e precisando de conselhos. Esse tipo de escuta tem suas raízes em modelos econômicos, nas relações de troca comerciais, nas quais um compra e o outro vende. Assim, esse tipo de escuta estabelece relações verticais de poder que geram a submissão e a

---

<sup>90</sup> Christian Dunker é psicanalista e professor do Departamento de Psicologia da USP, que desenvolveu um vídeo que muito nos inspirou neste debate: “Como apreender a escutar o outro”. <<https://www.youtube.com/watch?v=Zo-jk4kVtE8>>.

obediência.

Outro movimento que impede a escuta é se colocar no lugar do outro para falar pelo outro, um fenômeno muito comum, por exemplo: quando um sujeito fala que está se divorciando e quem escuta começa imediatamente a contar da sua experiência com o divórcio. Ora, assim, não se pode escutar as nuances da história de quem está falando, pois quem escuta pensa apenas nas suas próprias vivências como referência. Esse tipo de conversa, muitas vezes, se torna dois monólogos que dificilmente interagem, o que se parece, também, com o ato de ficar em silêncio esperando a vez para falar. Em ambas as maneiras, há limitações no poder de se afetar com o outro, de se abrir para ao encontro, perdendo o que o outro pode trazer que, muitas vezes, ainda não se sabe ou não se compreende.

Importante salientar que um sujeito não tem o poder de adivinhar exatamente o que o outro vai dizer, por exemplo: antes de um sujeito terminar de se expressar o outro diz “eu sei o que você está pensando” ou “eu sei o que você quer dizer”. Essas falas pressupõem um suposto saber que podem emudecer uma das partes, sustentando uma relação hierárquica de escuta, as quais compreendemos que não contribui para as relações de aprendizado.

Em contrapartida, a escuta que consegue não pressupor o que o outro vai dizer, a partir das próprias referências, auxilia na percepção do que é diferente de si. Desse modo, a certeza absoluta não precisa imperar; aliás, abandoná-la pode abrir espaço para a curiosidade e para as dúvidas, que são elementos importantes para criar encontros nos quais as ideias possam se movimentar. Inclusive, esse tipo de escuta pode evitar que as conversas se convirjam em monólogos, nos quais, usualmente, duas ou mais certezas se digladiam. Além disso, caso haja apenas sujeitos apresentando suas certezas, a escuta no grupo ficará comprometida.

A curiosidade é uma generosidade que há de estar presente na mediação dos grupos e das peças, de modo que haja espaço para que as perguntas sejam feitas com o tempo necessário da reflexão para as respostas. Frequentemente, as conversas, baseadas em bipolaridades se tornam brigas para disputar quem tem “a razão”. Nesses casos, a argumentação e a curiosidade pelo outro já não interessa, pois as respostas já estão prontas de ambos os lados. Quem está com a “verdade” é o que importa no debate, sendo difícil considerar os fragmentos da razão de cada um; a “verdade absoluta” estaria só com um dos sujeitos. Porém, considera-se que a verdade possa ter um terceiro lugar na comunicação, o qual não pertence a nenhum dos dois sujeitos por completo. Talvez, uma terceira coisa pela qual não se disputa para saber quem é o possuidor, de maneira que não haja os “donos” da razão ou do saber. Assim, uma relação de escuta conta com o poder suportar a incerteza, ou seja, muitas vezes, não se tem “toda a razão”.

O mediador de um grupo, professores, psicólogos, médicos, entre outros, podem

experienciar, renunciar seu lugar de suposto saber em favor da comunicação, pois ainda que haja relação de poder, é possível atentar em como se lida com elas nas relações para que a experiência da escuta seja valorizada na comunicação.

Por fim, destaca-se que o mal entendido é a essência da comunicação<sup>91</sup>, uma vez que o sujeito pode, por meio dele, se confundir e se identificar com a posição do outro e aceitar só o que é a nossa própria ideia e imagem. Com efeito, considera-se que para haver mais compreensão entre os sujeitos, sem a sujeição, é preciso haver lugar para o que não está concluído, para o entre dito, ou não dito<sup>92</sup>.

Em suma, compreende-se que a arte do teatro, como mediadora do debate de conflitos nas escolas, tem a questão da escuta como parte de um debate fundamental para aprendizagem. Considerando que a falta de diálogo pode sustentar o autoritarismo, criar situações nas quais é gerado discursos de ódio, o que potencializa a violência e as afecções que enfraquecem o conatus dos sujeitos e dos grupos. Assim, esta seção, embora resumida, teve como objetivo chamar a atenção para o aprendizado da escuta e a presença dessa preocupação na prática teatral. As crianças e os jovens nas escolas poderiam ter aula de escuta, tendo em vista que escutar se aprende; e um dos elementos importantes para tanto é ser escutado.

#### **e- Algumas considerações sobre o ato criador**

*“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceites o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural. Nada deve parecer impossível de mudar” [Bertold Brecht, Nada é impossível de mudar, Poemas 1913-1956].*

O TSA é prática criadora, nem poderia ser diferente. A criação é a essência da estética. Na perspectiva teórica que orienta a presente tese, como já apresentado, considera-se que o ser humano é um ser criador de suas condições de existência, sendo a atividade criadora “[...]”

---

<sup>91</sup> O psicanalista francês Jacques Lacan (1901-1981) faz essa consideração em sua obra. Porém, não se aplica para os objetivos desta tese nos aprofundarmos nos conceitos lacanianos.

<sup>92</sup> Esse é fator muito importante nos grupos, considerando inclusive o silenciamento dos sujeitos diante de certas questões e as situações que serão relatadas nos casos sobre violência de gênero. “O não dito” é um termo utilizado na psicanálise com frequência. No entanto, não nos aprofundaremos nesse conceito, que seria objeto para um novo estudo devido a sua complexidade e as referências teóricas necessárias de estarem neste debate.

aquela que permite aos seres humanos agir sobre a natureza e transformá-la em função de objetivos próprios e, pelo mesmo ato, transformarem-se a si mesmos” (PINO, p.50, 2006). Assim, o ato criativo e a criação do novo é uma dimensão da subjetividade que “[...] se apoia na experiência; como a experiência se apoia na imaginação; como a emoção afeta a imaginação e como a imaginação provoca emoções” (SMOLKA apud VIGOTSKY, p. 9, 2009). A imaginação se constitui em um processo complexo de composições, o que torna difícil estudar com precisão o ato criador:

“[...] ‘produção imaginária’ e ‘formação do sentido estético’ são questões que nos remetem, cada uma a sua maneira, a determinadas características constitutivas do modo de ser humano do homem. A primeira remete à capacidade criadora dos seres humanos, adquirida no processo evolutivo, que lhes permite assumir o rumo da própria evolução. Ela constitui um dos pilares do processo de humanização. A segunda remete à transformação da sensorialidade biológica – herdada do mundo animal – ocorrida nesses seres humanos, num rico e variado elenco de sentimentos que constituem a sensibilidade humana, a qual tem tudo a ver com as formas de sociabilidade que os homens criam e que marcam sua história” (PINO, p.49, 2006).

Assim, tanto a produção imaginária quanto a formação de um sentido estético são características do humano. O TSA buscou potencializar ambos, propiciando vivências criadoras nas escolas. Nesse sentido, os jogos teatrais, exercícios e jogos dramáticos tem por finalidade a quebra de hábitos condicionados física e intelectualmente dos seus praticantes, pois os participantes agem investigando sobre as situações opressivas, os rituais, a naturalização das ideias e as emoções. Examina, também, a mecanização da prática institucional impressa nos próprios corpos e mentes, que são vividas como emoções que sustentam tais situações opressivas de forma singular e coletiva. Aqui, chamamos de jogos dramáticos os jogos teatrais de improvisações, “faz-de-conta” que não, necessariamente, pressupõem um espectador. A improvisação é vista como,

“ [...] uma ferramenta que permite multiplicar as relações entre o interior e o exterior e que leva o sujeito a se confrontar com um objeto variando os ângulos de abordagem. No mesmo movimento, os sujeitos estabelecem relação entre si pela mediação do objeto e pela sua colocação em jogo. A improvisação é o contrário de uma abordagem estagnada ou sistemática. Ela engendra uma pluralidade e uma diversidade de respostas em situações vizinhas, marcando suas diferenças. [...] A vivência que normalmente a improvisação se apoia não se reduz à afirmação do eu ou da afetividade do jogador. Ela se estende igualmente a uma soma de experiências do mundo das quais o sujeito é depositário e das quais se encontram vestígios nos roteiros” (RYNGAERT, 2009, p. 92-93).

Objetiva-se, ainda com os jogos, a potencialização de afetos que promovem o aumento da potência de vida dos sujeitos. Assim, os jogos tiveram papel fundamental na conjunção entre o pensar, sentir e o agir. Por esse caminho, criou-se condições práticas para a atividade criadora nos grupos, de modo que os sujeitos se apropriassem dos meios de produzir teatro, ampliando, suas possibilidades de expressão para outros espaços e relações .

Considera-se que é parte desse processo a luta cotidiana, de resistência contra a produção estética de massa que invade os sujeitos<sup>93</sup> diariamente pelos meios de comunicação: televisão, jornal, revistas, cinema, artes plásticas, entre outros (BOAL, 2009). Essa invasão cultural, que traz ideologias escancaradas e manipulações chega, muitas vezes, por meio da diversão e do entretenimento, podendo assolar culturas, determinar afetos e impedir o processo reflexivo de quem as recebe.

Nesse sentido, a proposta está centrada em desvelar ilusões, para que se busque estratégias de libertação das opressões que limitam a liberdade<sup>94</sup> e a dignidade dos sujeitos na sociedade. Dessa maneira, nas escolas, os grupos promoveram debates mediados pelo teatro, relatando suas experiências singulares, massem perder de vista a relação com o ambiente escolar e a sociedade.

O TSA teve sempre como foco os conflitos na família e na escola, para que fossem sentidos e refletidos pelos participantes e platéia, buscando a criação de novas formas de agir, no singular e no coletivo vertendo, assim, forças para a transformação das realidades opressivas na escola e na família. Aliás, é importante ressaltar que se percebeu a potência do comum na criação e no fortalecimento das relações e ações.

Nesta tese, a prática de criação pesquisada vive o desafio de romper com as tradições hierárquicas. Agir na direção de um processo horizontal requer atravessar um caminho árduo, permeado pelo risco das armadilhas de reprodução dos mecanismos pré-estabelecidos socialmente. Desse modo, para que exista também tal espaço nas escolas, no qual todos possam, de fato, partilhar suas opiniões e deliberar em conjunto sobre as decisões, é preciso reconhecer que há um longo processo de sensibilização permeado por muitas frustrações. Inclusive, é sabido

---

<sup>93</sup> Referindo-se ao comportamento fossilizado já citado nas seções anteriores.

<sup>94</sup> Liberdade é um conceito aqui referente às ideias espinosanas: “ Os humanos não são livres por possuírem uma faculdade de livre arbítrio para escolher entre possíveis ou entre fins contrários, mas por serem uma potencia corporal e intelectual para agir em conformidade com a natureza de suas essências singulares – o homem é livre quando o que se passa nele é determinado apenas por leis necessárias de sua natureza.” (CHAUI, p.196, 2011). “O homem é livre na medida exata em que tem o poder para existir e agir segundo as leis da natureza humana [...], a liberdade não se confunde coma contingência. E porque a liberdade é uma virtude ou perfeição, tudo quanto no homem decorre da impotência não pode ser imputado à liberdade. Assim, quando consideramos um homem livre não podemos dizer que o é porque pode deixar de pensar ou porque possa preferir um mal a um bem [...]. Portanto, aquele que existe e age por uma necessidade de sua própria natureza, age livremente [...]. A liberdade não tira a necessidade de agir, mas a põe” (ESPINOSA apud CHAUI, p.196, 2011).

que nem sempre é possível produzir e sustentar tais relações horizontais nos grupos, mesmo porque elas continuam marcando as relações cotidianas.

Quanto a isso, as forças de humilhação e violência caracterizam a estrutura social e suas instituições. Nessa perspectiva, sabemos que o TSA pode atuar em algumas mediações particulares. Por exemplo, no caso das escolas, foi muito importante o que ocorreu com os professores: durante a formação no projeto avaliaram-se, a princípio, como oprimidos e opressores, mostrando-se, também, afetados pela impotência. No entanto, tornaram-se agentes do TSA, acenando para mudanças na suas formas de atuação, apontando para novas práticas naquelas escolas. A atividade do TSA, junto a eles, não constituiu material para a presente tese. Mas convém ressaltar que, eles percebem que, ao discutirem as relações de poder, permeada diversas instâncias na sociedade, muitas vezes, ainda que, sutilmente, essas mesmas relações se instauram no processo grupal.

Tal constatação alertou-nos sobre a necessidade da atenção à reprodução das relações de poder nos pequenos grupos, a garantir que cada sujeito possa falar por si mesmo, assegurando a diversidade e o potencial de cada singularidade, sendo possível, inclusive, encontrar pontos comuns na multiplicidade. Então, reforça-se que o mediador/curinga<sup>95</sup>, possa estar atento para não reproduzir relações hierárquicas e rígidas, afirmando, apenas, um suposto saber que outros precisam aprender. Ao contrário, o objetivo dessa prática é que o poder circule no grupo, para que seja viável aprender e criar no coletivo.

Nesta tese, o conceito grupo, é entendido como processo grupal (LANE, PICHON)<sup>96</sup>, que entre outros fatores pressupõe algum tipo de continuidade. Assim, o foco da pesquisa está no processo e não em intervenções artísticas pontuais. Nesse sentido, procura-se no ambiente escolar, novas práticas que possam se constituir nos grupos, por exemplo, em uma sala de aula, nas quais os sujeitos possam criar outros tipos de vínculos entre si.

Compreende-se que a instituição escolar já tem seus rituais e ritos, ou seja, dinâmicas cristalizadas que funcionam como meios de controle para preencherem certos objetivos políticos e sociais. Porém, é preciso ter imaginação criativa para inventar outras formas de se relacionar, outras maneiras de movimentar o corpo no espaço, outras maneiras de afetar e ser afetado, outras maneiras de aprender e ensinar. Sem o potencial humano da criação, ficamos

---

<sup>95</sup> Curinga é o nome dado por Boal (2005) ao mediador de grupos de Teatro do Oprimido, que além de professor, tem o papel de um diretor teatral e atua como mediador dos debates com o público. Tem um pressuposto de Paulo Freire (FREIRE, 1921-1997) no qual o educador ensina aprendendo e se aprende ensinando, pode-se dizer que esse é um dos princípios básicos do curinga. Este é um “curioso”, com muitas perguntas ansiando ver nascer muitas respostas dos sujeitos.

<sup>96</sup> Silvia Lane (1933-2006) e Enrique Pichon-Pivière (1907-1977).

fadados as mesmas respostas, a repetição dos mesmos rituais e as mesmas formas de pensar a política. A micropolítica (FOCAULT, 2008) presente no cotidiano escolar, sustenta a macro política que oprime, muitas vezes, até por meio do nosso apoio, sem nos darmos conta.

Apartir dessas observações, outras orientações importantes surgiram:

1) Por meio das imagens corporais é possível identificar os rituais, os códigos sociais e os afetos que circulam nos conflitos, por exemplo, na ideia de medo, de felicidade, do que é família, da escola real e da desejada.

2) Na arte, os processos imaginativos instigam perguntas ao invés de buscar respostas definitivas, considerando que a imaginação promove reflexões críticas e afetivas para reinventar as práticas. Logo, diante das imagens, que aparecem nos corpos por meio de gestos e ações cênicas, a proposta é de corporificar para sentir, analisar e modificar tais imagens, ou seja, criar outras imagens nas quais apareçam o sujeito desejante expresso no próprio ato de criação. Já que o sujeito que está adaptado repete os mesmos desejos, gestos e ações, permeados pelos mesmos afetos, enquanto quem cria, se indigna com os rituais já dados e instituídos partindo para a busca do que pode ser novo.

3) Os jogos teatrais, os exercícios e os jogos dramáticos aparecem como instrumento de indignação, de problematização de conflito, de poder imaginar outras possibilidades de ação, considerando-se, assim, o corpo e os afetos como centrais no ato imaginativo.

4) Para se aventurar no processo imaginativo é preciso se despir dos estereótipos, que são os primeiros a chegar nas improvisações grupais. Nas dramatizações, as personagens aparecerem tão cheias de certeza nas ações que é preciso estranhar e desconfiar, ou seja, romper com os estereótipos é buscar a liberdade criativa.

“A estereotipia é a traça das cátedras. Em ciência, não só se avança encontrando soluções, mas também, e fundamentalmente, criando problemas novos, e é necessário educar-se para perder o medo de provocá-los. Nesta ação, o estudante aprende, com sua participação direta, a problematizar tanto como a empregar os instrumentos para encontrar soluções e estabelecer as possíveis vias de solução”(BLEGER, 1980, p. 61)

Ora, se o estereótipo é um padrão definido baseado em ideias preconcebidas e clichês, então, quando aparece está também indicando as mecanizações, julgamentos e a alienação instaurada no grupo. Ao questionar os estereótipos, contesta-se o comportamento caracterizado pela repetição automática pré-definido socialmente. Assim, os sujeitos, mediados pelo teatro, podem arriscar a imaginar outras maneiras de sentir, pensar e agir. Afirma-se, então,

a potência da imaginação na prática pesquisada nesta tese.

“[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventura-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana” (VIGOTSKY, 2009, p.25).

A arte mobiliza nos grupos a ativação da imaginação e a experiência do novo, sendo esses fatores uma das bases da dramatização e representação, o que diferencia quando o sujeito só imita, copia ações, palavras e pensamentos, já que nesse caso, ele não está criando nada de novo, apenas está se limitando a repetir algo que já existe. Por outro lado, quando se imagina algo, além do significado colado na realidade, descobrem-se ações, falas, formas e maneiras de afetar e ser afetado,<sup>97</sup> sendo possível de surpreender com a própria realidade, ou seja, a imaginação é uma maneira de ampliar a experiência do ser humano.

Também é preciso considerar que a imaginação não está totalmente desligada da realidade; ela tira da realidade fatos que são modificados e reelaborados. Assim, a fantasia se constrói sempre com base em elementos percebidos do mundo real, que são reelaborados e reinventados criando novas formas, as nunca vistas anteriormente. O grupo pode, então, ter uma experiência para além daquilo que já conhece, abrindo espaço para algo novo, para o que não se tem certeza.

Segundo Vigotsky (2009, p. 14), “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente”. O ato de transformar a si mesmo e a sociedade pertencem a uma função criadora, na qual, por meio do teatro, o sujeito é capaz de recriar o presente, entrando em contato com as experiências passadas ou as imaginar possibilidades futuras para criar e ensaiar novas maneiras de agir na ficção, fortalecendo o corpo e a mente para se liberar das opressões na vida real. Nesse contexto, a imaginação, no ato criativo, não aparece como repetição, mas como criação e experiência em relação com o outro.

Enfim, nos grupos que participaram desta pesquisa, ensaiou-se a práxis de cada dia, observando os rituais diários, vivenciado pelos sujeitos e identificando nessas ações as práticas

---

<sup>97</sup>Ver a definição de afetação e afeto no texto “Afetos Espinosanos”.

que reforçam as mecanizações impressas nos corpos para, então, imaginar novos futuros libertos das injustiças cotidianas.

### 3- O TEATRO SOCIAL DOS AFETOS: CASOS

#### I - “ABUSO SEXUAL INFANTIL”<sup>98</sup>

##### a- De vítimas a sobreviventes

Nesta seção analítica, foram escolhidos os depoimentos de jovens participantes dos grupos. Constatou-se que, as questões de gênero, seja sobre machismo, abuso sexual ou homofobia foram as mais constantes no processo. Desde o primeiro ano de projeto, em 2013, pudemos ter contato com com várias garotas do Ensino Fundamental II , cujos relatos eram predominantemente sobre abuso sexual. Por sua vez, as questões que envolviam homofobia foram relatadas tanto por garotas quanto garotos. A faixa etária entre os jovens participantes é de 12 a 14 anos. Algumas crianças, entre 9 e 11 anos, participaram dos grupos e assistiram as cenas; mas, apenas a minoria.

Nesta análise, partes dos depoimentos serão relatados para que seja possível analisar a prática teatral em grupos com pessoas que sofreram traumas, especialmente, ligados à questões de gênero. Aqui, não focaremos apenas uma história; mas, várias agrupadas por um ponto comum, que é o fato de terem participado das cenas que abordaram o tema do abuso sexual infantil. Para compreender cada “caso”, é preciso considerar a relação entre o particular e o geral. Segundo Patto (2015, p. 31), “[...] o particular representa o geral porque eles só aparecem separados do contexto de uma maneira idealista de pensar a realidade social”.

Em análise, incluiremos o material da conversa com o grupo que participou da cena “O Assediador” e de um outro grupo de jovens que participaram de outras cenas, que foi realizada para compor o relatório, a fim de avaliar o projeto realizado. Importante informar que os relatos são de jovens do Ensino Fundamental II; essas questões foram pouco discutidas com as crianças do Ensino Fundamental I. Os jovens que realizaram as cenas sobre a temática, na

---

<sup>98</sup> “O filósofo Ian Hacking (1922, 1999, 2000, 2013) aponta o fenômeno amplo e explosivo que lançou nos Estados Unidos e em outros países centrais, uma categoria médica, o abuso sexual infantil, ao centro de uma cruzada moral e uma onda de acusações, revelações, legislações, classificações, ativismos, a partir da década de 1990” (Cabral, Russo, p.1, 2017). O termo abuso sexual infantil está entre aspas, porque ele contém diversas críticas e polêmicas que não é o objetivo da tese se aprofundar. Ainda assim, é preciso considerar que esse termo não pode esfumçar as relações de gênero e idade, bem como a problemática das questões de classe, juridização e criminalização do termo. Além da questão dos laudos produzidos por psicólogos que, por vezes, “[...] apesar de conterem descrições de cenas e diálogos, na maior parte das vezes apresentam tais cenas e diálogos como eventos suspensos no tempo e no espaço, sem qualquer ancoragem num modo de vida específico, na situação concreta em que se desenrolam (Cabral, Russo, p.1, 2017). Assim, utilizamos o termo na tese apontando todas essas ressalvas.

época do projeto, em sua maioria, tinham 13 e 15 anos. Os relatos narrados nos grupos abordam histórias de abusos que ocorreram a partir dos 5 anos, quase todos os casos envolvem membros da família e pessoas próximas.<sup>99</sup> Como exemplo, segue o roteiro de duas cenas sobre abuso sexual.

### **Roteiro da peça - Nosso segredinho**

Na infância Aline é abusada pelo pai e a família não percebe. Já adolescente, Aline cria estratégias para não ver o pai; mas ele insiste. A família também questiona porque ela não quer ver o pai. Aline silencia, finge que nada aconteceu e tem dificuldade para quebrar a barreira de partilhar seus medos, culpa e dor com alguém. Até que ela conta para um amigo da escola, que a encoraja a contar para uma tia. Mas, nada acontece. Ela precisa conviver com o pai, ainda que esteja com ódio do que ele fez a ela.

- 1) Imagem com todos expressando medo, angústia, entre outras emoções ligadas aos abusos (sem falas só imagens). A cena é acompanhada por trilha musical.
- 2) Cena da família “normal” – faz-se uma imagem (estática) da “família perfeita”. Depois cena de Aline (protagonista) na casa do pai. Logo chega o tio, a tia e a prima. No diálogo familiar, as personagens se apresentam com suas ideologias, instaurando a teia das relações de poder na família.
- 3) Cena dos tios e prima se mudando da casa do pai. A partir desse momento, Alice passa a ficar sozinha com o pai na casa quando vai visitá-lo.

---

<sup>99</sup> Nos referirmos às garotas, na situação de abuso, embora saibamos que o mesmo ocorre com homens. Mas, nas escolas todas as cenas narradas foram quase na sua totalidade por meninas e um dos fatores que isso reflete é o silêncio ainda mais acirrado dos garotos sobre esse tema. As estatísticas do abuso sexual infantil no Brasil são extremamente assustadoras. Em pesquisa do IPEA, publicada em 2017 “[...] analisou-se a evolução das notificações de estupro no país, entre 2011 e 2014, com base nos dados do Sistema de Informação de Agravos e Notificações (Sinan), do Ministério da Saúde (MS), caracterizando-se o fenômeno segundo esses registros administrativos. Especificamente descreveram-se o perfil de vítimas e autores, os vínculos entre eles, além de outros elementos situacionais. Verificou-se uma estabilidade estatística preocupante ao longo do período analisado: 69,9% das vítimas eram crianças e adolescentes; e mais de 10,0% das pessoas agredidas sofriam de alguma deficiência física e/ou mental. Observou-se, ao mesmo tempo, o aumento da proporção de casos de estupro coletivo, que, em 2014, responderam por 15,8% do total de casos, sendo esta proporção correspondente a 25,6% quando os autores eram desconhecidos da vítima. Outro dado estarrecedor mostrou que cerca de 40,0% dos estupradores das crianças pertenciam ao círculo familiar próximo, incluindo pai, padrasto, tio, irmão e avô. Os dados chamam a atenção para a gravidade do problema de violência de gênero no país e para a necessidade de se produzirem informações mais acuradas, de modo a possibilitar a elaboração de políticas públicas mitigadoras que envolvam as muitas agências do Estado, sobretudo no campo educacional.” ( CERQUEIRA, COELHO, FERREIRA, Rio de Janeiro, 2017) Disponível em: <[http://www.ip ea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30474](http://www.ip ea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30474)>.

- 4) Pai convida a filha para ver TV e comete o Abuso (cena metaforizada sem conter cena realista de abuso). Atores voltados para a plateia. Então, o pai faz a mímica de tocar um corpo e a garota reage como se estivesse sendo tocada. Música, ao vivo, acompanha os gestos dos atores.
- 5) Aline passa muito tempo evitando ir à casa do pai e passa a odiá-lo. Ela tem crises de raiva e indiferença em casa. Nessa cena, o pai liga para a garota, para combinar de vê-la no fim de semana; ela se nega a atender o telefone, evidenciando nas ações cênicas os momentos de culpa, o amor, o medo, o afastamento e o ódio em relação ao pai.
- 6) Aline, agora mais velha, conversa com um amigo sobre o abuso que sofreu e se encoraja para contar a tia.
- 7) Aline e o pai estão cozinhando juntos. Aline enfrenta a necessidade do convívio com o seu pai e não sabe o que fazer diante de toda raiva e desconforto que tem perante ele.
- 8) Toca uma música triste, diante do silêncio de Alice.

### **Roteiro da peça – O Assediador**

Beatriz mora com a avó e o tio vem visitar. A avó muito feliz de receber o filho o trata com mimos. Esse tio já olha a menina de maneira estranha, logo na primeira cena em que se encontram. Quando ele a sós com ela, tenta abusar da menina que se protege agredindo-o com uma garrafa. A avó fica do lado do tio desacreditando da história da neta. A menina fica deprimida e falta muito na escola. As amigas vão até a casa da garota para ver se está tudo bem.

- 1) Beatriz e a avó estão juntas na sala, pois moram na mesma casa. A avó tem um problema de surdez, que traz comicidade e contradição a sua personagem; não sabemos se ela não quer escutar ou se não ouve, de fato, o que está sendo dito. A avó também usa óculos, deixando dúvidas se ela ainda consegue enxergar.
- 2) O tio Jack toca a campainha, a avó demora a ouvir. Quando atende, ela se alegra de ver o filho mais novo que chega para visitá-la.
- 3) A avó chama Beatriz para apresentá-la ao tio. Ele a olha com “certo” interesse. Trata-se de uma cena estilizada e cômica, na qual ele foca o corpo da menina. A cena causa estranhamento com o recurso da comédia, que torna natural o que é

absurdo. O público vê que é absurdo, mas a personagem da vó não vê (ou finge que não vê) tal situação.

- 4) O tio fica sozinho com Beatriz na sala e tenta se aproximar dela; ela se esquivava. Jogo também não naturalista de fuga de Beatriz dos gestos e emboscadas de Jack.
- 5) Tio parte para cima de Beatriz, agarrando-a; ela quebra uma garrafa (cênica) na cabeça dele.
- 6) A avó vem ver o que está acontecendo e uma confusão se instala. Outras pessoas da família aparecem. A menina acusa o tio, que se faz de vítima. A avó pensa que é fantasia e exagero da menina, afinal, seu filho não faria uma coisa daquelas.
- 7) Avó e Beatriz conversam, mas Beatriz continua sendo desacreditada.
- 8) Beatriz fica muito triste e deixa de ir a escola. A professora pergunta o que aconteceu com Beatriz que está faltando e incentiva as amigas da garota a irem procurá-la para saber o que estava acontecendo. As amigas que não têm notícia de Beatriz, decidem visitá-la em sua casa, para saber o que estava se passando.
- 9) Beatriz já silenciada pela avó, está triste. Conversa com as amigas como se nada tivesse acontecido. Beatriz finge estar bem. Em alguns momentos ela tenta contar o que aconteceu e não consegue. A atriz se destaca da cena, vai até à boca de cena e pergunta ao público o que as pessoas do público fariam no seu lugar.

Em ambos exemplos de roteiros das cenas realizadas sobre abuso, percebe-se que as cenas de contexto – porque ficaram para serem criadas por último – não estavam presentes de modo satisfatório. As criações das peças fazem parte do processo de aprendizado dos grupos e do nosso; pouco tempo para elaborar um roteiro sobre esses temas arduos.

Na peça “O Assediador”, por exemplo, falta a contextualização histórica e cultural do tema; fortalecer mais os aliados de Beatriz; mais contradição no tio e na avó que facilmente podem virar os “maus” estereotipados impedindo uma real discussão. O grupo que criou essa peça teve dificuldade de não seguir exatamente a história real que foi contada por uma das garotas, embora quase todas elas já tinham passado por alguma situação abusiva. Nessa cena, há triangulação dos atores com o público, efeitos sonoros e trilha sonora com marcações de imagens estáticas, procurando, assim, o distanciamento, para que a emoção não tomasse os atores e nem o público, impedindo que o tema fosse debatido de modo que houvesse “[...] a ‘desmistificação’, a revelação de que as desgraças do homem não são eternas e sim histórica, podendo por isso ser superadas” (ROSENFELD, 2004, p.150).

Vale destacar que os professores que realizaram a formação, acompanharam as criação

das peças com o apoio da equipe do projeto. O grupo, geralmente, era formado por jovens e um ou dois professores que mediavam o trabalho. Além disso, importante reiterar que, no caso da prática aqui investigada, a prioridade é o processo vivido com os jovens e não apenas a primazia artística das peças.

Os grupos, em geral, aconteceram em um ano letivo, alguns tendo continuidade no ano posterior. Os encontros eram semanais, com cerca de três a uma hora e meia de duração; alguns encontros foram realizados nas aulas de arte, com variação de cinquenta minutos a uma hora; no caso de aula dupla, quarenta minutos. As turmas tinha cerca de 30 a 8 jovens por grupo. Cada grupo sempre teve, pelo menos, um professor da escola como mediador do processo. Todos os grupos realizaram algum tipo de intervenção na escola, seja uma peça, uma música, ou exposição de arte sobre o tema trabalhado, concretizando o processo do grupo em algo a ser partilhado com os outros atores sociais da escola.

Diante dos casos que geram dramatizações e peças sobre o abuso sexual infantil, o psicodrama com sobreviventes<sup>100</sup> de situações traumáticas, embora seja uma prática distinta da que realizamos, dá dicas de como atuar com teatro nesses contextos, focando a confiança, a redução da culpa e a vergonha, nas experiências de atribuição de poder e reconexão aos sobreviventes (KELLERMAN, HUDGINS, 2010).

A dramatização, em grupos que tratam de temas traumáticos na infância, precisou ser cuidadosamente estudada, já que há um cuidado atenuado nesses casos, de modo que os sujeitos encontrem no processo grupal um espaço para recuperação de seu sofrimento. Narrar as histórias de opressão dos sujeitos nos grupos para a realização das cenas foi um dos momentos mais delicados<sup>101</sup> nesses grupos.

Os jovens do grupo da cena “O assediador”, por exemplo, disseram que, quando o grupo começou a contar as histórias de opressão, estavam levando na “brincadeira”. No momento em que a professora começou a relatar histórias de outros jovens, eles perceberam que era “sério”. Então, contaram suas histórias também diante da promessa de sigilo do grupo. Afirmaram que criaram maior vínculo com os colegas na sala de aula, após a partilha das histórias de opressão; esse processo foi permeado por risos e lágrimas. Assim, o grupo foi um espaço para que as

---

<sup>100</sup> Na parte teórica, nos referimos ao psicodrama na seção da catarse. Aqui, quando nos referimos ao psicodrama com sobreviventes trata da mesma técnica explicada anteriormente, mais especificamente do livro o Psicodrama do Trauma (KELLERMAN, HUDGINS, 2010), o qual trata de casos com sobreviventes de situações traumáticas. Ressalta-se que se trata de uma perspectiva teórica diferenciada da prática desenvolvida nesta tese.

<sup>101</sup> Refere-se a um momento delicado, pois os sujeitos do grupo narram histórias de sofrimento extremo. Na formação de professores, isso foi ressaltado e trabalhado, ainda que se considera que esse é um ponto frágil que precisa de maior sistematização. No projeto, nesses momentos, os professores acessavam a equipe formadora para visitas de apoio.

afecções se dessem de modo a aumentar a potência de vida das vítimas, as quais se tornam sobreviventes ao se perceberem com força diante do sofrimento, saindo do isolamento diante de um grupo que as reconhecia.

ANDREIA<sup>102</sup>: E depois disso nossa sala criou um vínculo muito maior, né, porque sabiam coisas de outros, tipo, o que ficou ali, ficou só entre aquelas pessoas; e os ensaios foram super legais. Tipo, todo mundo sabia, se tinha um momento triste, o povo zuava (...)

JOANA: E ajudava. Quando alguém estava errando vinha pra ajudar.

MILA: É!

ANDREIA: Faz assim ... (se referindo a sala toda participar da direção da cena)

MILA: Todo mundo meio que colaborou com a peça.

MILA: (...) É, naquele momento que a gente percebeu que podia confiar um no outro, né porque quando você conta, né, você percebe que a pessoa ficou com aquele segredo, você percebe: ‘nossa aquela pessoa ali é confiável’; e quando a sala percebeu que uma podia conversar com a outra, uma podia conversar, confiar, contar os problemas, foi aí que deu aquele como é ... um apoiando o outro, né. Dos ensaios foi a mesma coisa, quando teve. . .

ANDREIA: Um cresceu em cima do outro. Um tomou base em cima do outro, tipo pra montar a peça.

JOANA: E o bom é que nossa sala, da escola inteira, era a mais unida.

CAROL: E, depois disso, engraçado, tipo que nem teve, antes todo mundo aprontava e era cada um por si. Antes todo mundo apontava: ‘é ele’. E depois disso, tipo, alguém aprontava tipo ‘Ah quem foi?’ , ‘Ah a gente não viu. . .’ ou ‘Ah foi todo mundo’. Então isso foi muito legal, dá uma unida, né. . . Foi muito legal.

MILA: Mesmo sendo um unido um pouco errado, né, de juntar mesmo fazendo coisa errada, né (risos)

ANDREIA: Mas a união, a gente se uniu, né JOANA: É.

MILA: É que nem família, né, tem aqueles pontos baixos . . .

CAROL: O que é uma família sem um drama familiar? Não é mesmo?

ANDREIA: A gente começou a se colocar no lugar do outro, porque acho que a gente antes, tipo, de se abrir em roda, a gente pensa: ‘meu problema é maior que os outros’; ‘ninguém nunca vai me entender’; ou algo assim. Depois que a gente se abre, a gente pensa, ‘nossa eu não sou a única’.

Um dos grupos de meninas que contaram casos de abuso sexual infantil passaram a frequentar um tratamento terapêutico grupal oferecido pelo SUS. Cerca de dez meninas participaram desse grupo específico. Esse fato será detalhado na seção que trata de encaminhamentos.

Aqui, o ponto positivo foi desmistificar a questão de quem faz terapia é “louco”. O grupo de teatro também apareceu como um espaço terapêutico. Joana, uma das integrantes diz que “(...) todo mundo chorava, mas era bom. É que é bom, dá um alívio”. Mila reforça que “[é]

<sup>102</sup> Como já foi citado na introdução todos os nomes dos jovens são fictícios e as entrevistas são parte dos relatórios do projeto.

que a gente colocava pra fora e tudo mais.”, assim, reforçando os processos catárticos e seu movimento contraditório “todo mundo chorava”, mas “era bom”, “um alívio”.

As histórias partilhadas para constituir as peças são verídicas e contá-las em grupo não é fácil para a maioria dos jovens. As questões traumáticas têm relações com o ambiente no qual foram vivenciadas. Os grupos focaram a reconstrução das relações por meio dos vínculos criados, os quais se constituíam em um espaço seguro, de modo que outros afetos puderam serem vivenciados. Desse jeito, muitas das vítimas se tornaram sobreviventes no processo de encenar esse tipo de conflito.

Os jovens também se referem a “um choque” que o sujeito tem ao entrar em contato com esse tipo trabalho artístico, seja fazendo as personagens de uma peça sobre esse tema, seja somente a assistindo.

CAROL: Isso. Porque quando você fala ‘ah é um teatro fictício’, legal, dá um pouquinho de choque. Mas, se você falar ‘baseado em fatos reais’ acho que é maior ainda. Mas, quando fala ‘Fatos totalmente reais’ que tipo dá. . . dá. . . ‘Meu deus! Isso realmente aconteceu’. Realmente, dá aquele estímulo na sociedade, aquele “PÁ” pra acordar.

MILA: Tem meninas que sofrem abuso dentro de casa e o povo não percebe.

ANDREIA: Que nem na história (refere-se a cena “o Assediador”) a vó, ela protegia muito o filho, e tipo, o filho fazia coisas com a neta e ela não percebia. Tipo, ela não se tocava, achava que aquilo era brincadeira de tio e sobrinha.

Embora os sintomas ligados ao trauma sejam relevantes, no caso do abuso infantil, é necessário, também, se atentar para o contexto sócio histórico, que sempre é uma força importante diante das situações traumáticas. O trauma não pode ser visto apenas como uma questão individual, pois sempre ocorre em determinadas situações sociais e históricas.

Carol, 13 anos, foi instigada a pensar sobre questões de gênero a partir do estudo da sua personagem e do tema da história trabalhada com seu grupo. Ela fez uma personagem distante dela própria. Ainda assim, ficou mobilizada a se engajar na pesquisa sobre as agressões que as mulheres sofrem. Afirmou que o estupro, por exemplo, é naturalizado, mas que esse trabalho serve para “abrir o olho” das pessoas. Desse modo, percebe-se que a vivência emocional e corporal de algo difícil, serviu para contextualizar socialmente os problemas que pareciam individuais.

CAROL: Eu fiz o papel da vó. Pra mim foi um pouquinho difícil, porque minha vó morreu quando eu tinha três anos e eu não tinha nenhuma ideia de como era o comportamento de uma vó... (se referindo a sua personagem) foi que era uma senhora surda e ainda que mimava o filho, no caso o estuprador, e a neta no caso a estuprada. E aí, foi bem difícil pra mim, porque nós todas somos

mulheres, e tipo é muito difícil, porque esses dias eu fiz umas pesquisas, e eu estava vendo que 95% das mulheres hoje já sofreram algum tipo de violência, e 100% falaram que não quiseram compartilhar pro jornal. E aí, pra mim foi muito difícil, tipo de ver essas pessoas, no caso me ajudou bastante. Me ajudou, tipo, a pensar que se eu não lutar pelos nossos direitos, se eu não lutar com as mulheres pelos nossos próprios direitos, quem vai lutar pela gente? Porque, como diz aquela lei dos 100 metros, muita gente já foi morta por causa disso, e os 100 metros não ajudaram em nada. Então, acho que, tipo, a impunidade é muito presente, e acho que o teatro do oprimido me ajudou a abrir os olhos em muitas partes. Porque, a gente sabe o que é estupro, o que é abuso sexual, mas quando a gente incorpora isso, quando a gente interpreta isso, a gente acaba abrindo os nossos olhos. Foi muito bom.

Compreendemos que o conceito do trauma psicossocial “que traz em si a dialética indivíduo sociedade, política e emoção” (CAMPOS, p.52, 2015) é fundamental para analisarmos os traumas relatados nas escolas. A violência é repetida nas famílias, que enfrentam a falta de condição de suprir as necessidades básicas da alimentação, de moradia e saúde. Esses fatores perpassam os depoimentos de muitas crianças que sofreram abuso sexual na infância nas escolas onde atuamos.

“Consideramos que o termo ‘psicossocial’ acoplado ao conceito de ‘trauma’, como faz Baró, procede a uma transformação que significa conceber-lo como um processo dialético e, não, como um estado cristalizado; ventar a possibilidade de sua superação como fenômeno histórico e socioafetivo; e ampliar a sua dimensão para as esferas políticas, sociais, econômicas e de poder e pensar a ação coletiva” (CAMPOS, p.54, 2015).

Nos grupos houve muitos jovens que passaram a participar de atividades coletivas, mobilizados pela prática teatral. No entanto, vale ressaltar que há muitos debates sobre a encenação de situações traumáticas, apontando, inclusive, a possibilidade de que sua prática possa re-traumatizar quem participa desse tipo de vivência (KELLERMAN, HUDGINS, 2010).

Compreende-se que nem todas as histórias traumáticas devem ser encenadas. É preciso perceber a disposição e necessidade de quem conta tal história; é possível, por exemplo, trabalhar com outras histórias de assédio ou só com o tema gerador nas encenações. O mediador dos grupos não insistia com aquele participante que não queria encenar sua história; levou-se em conta a disponibilidade de cada sujeito de narrar uma questão traumática.

Nas dramatizações sobre temas traumáticos, considera-se necessário atenção para respeitar a dor dos sujeitos e ter extrema delicadeza, para que o processo teatral não sirva apenas para abrir as feridas, de modo que as dores se alastrem sem encontrar afetos potentes que possam de fato modificá-las. Muitas pessoas não precisam narrar suas histórias pessoais ou encená-las para que se dê o processo de transformação, já que na ressonância de outras histórias similares

ocorre um processo muito potente na conexão com histórias singulares e, em certos casos, já é suficiente para a circulação dos afetos. Andreia, cuja história serviu de base para a criação da cena “O Assediador”, não participou da peça fazendo personagens, mas se sentiu parte do grupo e assistiu todas as apresentações, bem como participou de todos os ensaios.

ANDREIA: [sobre decidir não fazer nenhuma personagem na peça] Porque, eu não perdoei o que aconteceu. Não falo com essa pessoa, não vou na casa dela. Não faço nada. E passar por isso de novo, acho que viria tudo a tona de novo, e bloqueei essa parte, tipo não aconteceu comigo, não existe, acabou, sumiu... [...] Então, eu assisti [a peça], eu ajudei tal, só que, tipo, no momento não senti um baque tão grande que nem se eu fizesse a peça. Tipo, quando eu vi eu falei ‘nossa! eu passei por isso!’, tipo, eu ainda fui muito ousada, porque eu reagi quando ele tentou, [se refere a história real] eu reagi e quebrei uma garrafa na cabeça dele. E tipo, tem meninas que não fariam isso, então, eu acho que você tem que se defender. [sobre quando assistiu a peça] (...) quando eu assisti, eu estava com pessoas, tipo, que me fazem bem, sei lá. E as pessoas me ajudaram, muito.

As pessoas que estavam com ela assistindo à peça eram amigos que não, necessariamente participaram do grupo. Andreia se sentiu acolhida e segura de não estar isolada ao ver a peça que contava sua história, mesmo tendo sido transformada em ficção. Ela relata as emoções que sentiu vendo a peça:

ANDREIA: (...) E tipo eu não fiquei normal, óbvio que não; mas, eu não senti raiva, sabe... meio que... senti que aquilo acontecia normalmente com as pessoas e que não era só eu que tinha vivido aquilo. Não foi um caso só meu, que existe casos muito piores, que nem o da Joana, que nem, o meu [caso] não foi nada perto do dela. Então, assistir pra mim foi um baque, só que não foi tão grande, porque o meu problema é um problema, só que é menor do que o de outras pessoas.

Dessa maneira, Andreia percebe que seu problema é também social. É curioso que ela diminui sua dor como sendo uma dor “menor”, quando se refere às outras histórias de abuso narradas no grupo, como se a dor agora coletivizada pudesse ser diminuída. O grau comparativo de dores não foram valorizados, até porque cada sujeito com sua dor foi respeitado, sem a “hierarquia da dor”. No entanto, vale considerar a sensação da diminuição da dor, diante da partilha das histórias traumáticas no grupo. A normatização do abuso sexual infantil, não se apresenta como um fato positivo. Porém, compreende-se que, ao dizer “aquilo acontecia normalmente com as pessoas”, Andreia se refere à frequência que, até então, ela desconhecida.

O trauma se estabelece no corpo e nos padrões que se instalam nos sujeitos. Dessa maneira vale trazer para uma linguagem corporal as questões traumáticas, para que possam ser

rompidos tais padrões. Entretanto, para que não haja a retratmatização é também necessário que o espaço de confiança se instaure. Vale lembrar, que essa prática nem sempre é realizada por psicólogos ou psicanalistas, o que torna ainda mais delicado entrar nas profundezas dos sofrimentos, sendo fundamental a conexão social feita com as histórias singulares. Nos grupos, os encontros são realizados para que essa prática potencialize os sujeitos a ações que aumentem sua alegria de viver, desbloqueando as energias represadas. Esse dispositivo teatral nos grupos almeja ações singulares e coletivas, considerando que “as ações revolucionárias são inócuas se não se desbloqueiam as forças reprimidas da subjetividade em direção à alegria de viver que, por sua vez, é a base da liberdade” (SAWAIA, p.366).

As intervenções com jovens que sofreram abuso sexual tem o foco na arte e nos afetos, procurando, por meio da vivência nos grupos a transformação do trauma em afetos potentes, que possam impulsionar os sujeitos a agirem, aumentando sua potência de vida. Segundo Vigotsky (1999), a arte tem um papel importante nessa práxis da psicologia em direção a transformação da sociedade e dos sujeitos. Para Vigostky (1999), “a Psicologia não se limita ao psicológico, mas abrange a totalidade de como as pessoas vivem suas vidas, o que indica que seu desenvolvimento criativo, emocional e artístico precisa ser estimulado, quando se deseja criar um novo homem”(SAWAIA, 2009, p.369).

“[...] a partir de Vigotsky, a mudança educativa do comportamento emocional começa na mudança daqueles estímulos com os quais está vinculada a reação. O comportamento será sempre acompanhado de reações emocionais ligadas a estímulos que produzem aquelas reações. Torna-se necessário mudar os estímulos que produzem reações negativas para que possam ser produzidos outros sentimentos. Ou seja, organizar a vida para que os sujeitos se deparem mais com estímulos que produzam bons sentimentos. (...) [Podemos] pensar que a superação do trauma e da série de afetos negativos que o configuram devem ser superadas a partir de paixões mais fortes que as do trauma e, conseqüentemente, de transformações no próprio contexto que produz esses afetos, ideia ratificada por Martim Baró” (CAMPOS, p.62-63, 2015).

Os estímulos precisam ser mudados para que haja outros afetos circulando nas relações entre os sujeitos, ou seja, paixões mais fortes são acessadas na mudança do contexto e estímulos mediados pelo teatro no grupo. O não julgamento e a confiança no grupo foram estímulos necessários para a criação do vínculo. Carol, participante da peça “O Assediador”, sinaliza para o fato de não ser fácil falar sobre abuso sexual infantil e que o teatro contribuiu para que esse diálogo pudesse ocorrer.

CAROL: (...) querendo ou não é um papo muito difícil de se falar, e outra, que eu achei muito legal, porque a gente fez uma roda na sala pra falar as histórias e foi muito legal pro pessoal, porque tipo ninguém saiu espalhando ou saiu fofocando por aí, tipo, todo mundo foi e apoiou, falou ‘olha, tô aqui’, sabe... ninguém falou, tipo, ‘nossa que horror’, sabe tipo (várias falas ao mesmo tempo)

JOANA: Sabe ninguém falou você é ‘isso’.

CAROL: Todo mundo se apoiou, se colocou um no lugar do outro, sabe, isso foi muito legal.

Também, a circulação de afetos como o ódio, a humilhação, o desprezo, podem ser ativados por meio de experiências corporais, emocionais e reflexivas na prática teatral; mas para haver espaço a ser transformado, por exemplo, em reconhecimento, amor, confiança. Desse modo, os grupos de teatro, nas escolas, proporcionaram lugar à novas vivências, muitas vezes, experiências que os jovens não tinham na vida familiar ou escolar. Por exemplo, Maria, que fazia a personagem da mãe de um jovem que sofria violência na escola. Havia uma cena muito interessante que mãe maltratava o filho e depois dizia que ele estava atrasado para escola. Aprontava suas coisas e o levava até a porta de casa. Ia até a porta e dizia para seu filho “A mamãe te ama”. Os gestos da sua personagem traziam contradições e humanidade.

Logo, Maria passou a ser considerada, em sua sala de aula, uma “boa atriz”. Maria, com muitas histórias de violência na família, passava por tratamento psiquiátrico e era usuária do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Tinha outros irmãos na escola, inclusive, um deles contou uma história de violência doméstica que se tornou uma peça. Pelos relatos, a mãe de Maria parecia com a personagem da mãe na cena de bullying; era nervosa, dizia que amava os filhos, mas os espancava. Maria, respondendo aos elogios que recebeu, comenta sobre si e sua personagem, apontando a necessidade de coragem para encená-la diante de mais de 300 pessoas em um teatro.

MARIA: Eu sou muito espontânea. Eu gosto de falar mexendo as mãos. Eu sou a mão e o personagem é a luva. É perfeito. Foi super fácil, que eu vou fazer aí me irrita, tem hora que eu me sinto mãe do Pedro (...). A mãe [sobre a personagem da mãe] é nervosa, é calma, ela tem o jeito dela e eu acho que me identifico. E eu gostei de fazer ela. Tipo, até eu surtei, não sei o que deu em mim atrás do palco. Na hora de fazer as coisas, que eu comecei a chorar, eu comecei a cair aos pedaços. Meu morro tá lá, meu morro da Tijuca, daqui a pouco era como se eu tivesse entrado pra polícia. Ai falei: Já era. Tipo como se eu fosse, ah tá, e voando, chorando. A senhora até viu, eu falei: Não vou conseguir. Eu não sei o que deu em mim. Só sei que veio na minha cabeça que ‘eu não vou conseguir’. Que eu não iria conseguir. Ai eu parei, comecei a chorar, chorar, chorar, ai alguns minutos antes [da peça] a menina falou: você vai conseguir, você é maravilhosa. Você é ótima. Eu estava desesperada. Aquela moça veio falar comigo, a de cabelo rosa [uma das pessoas da equipe], que eu adorei. Ela falou ‘você é uma ótima atriz’. E eu comecei a chorar, não sei

porque. Ai, parei de chorar, e pensei ‘ah eu consigo’. Que eu posso, eu quero e eu consigo! (Aplausos do grupo)

O grupo se emocionou e aplaudiu Maria que sorria. Ana diz que “o limite da sua capacidade é sua imaginação”, pontuando a importância de imaginar algo para executar mudanças, superar limites. Maria se envolveu com teatro, sendo reconhecida em sua sala de aula como “uma ótima atriz”. Foi estimulada pelas pessoas do grupo, incluindo a equipe, para poder vivenciar outros lugares, como por exemplo, o do reconhecimento no palco. Maria, diante de suas feridas, sentiu-se no ‘limite’ ao chegar a apresentação da peça no teatro. Toda a dor, em choque com o reconhecimento vindo da fala de outro sujeito, a encoraja para vivenciar um afeto diferente; o da alegria de ser reconhecida no palco.

O estímulo e relaxamento também foram considerados na prática com os jogos e dramatizações, considerando-se que “[é] essencial, portanto que eles [os sujeitos] do grupo sejam em primeiro lugar, apoiados em seu estado pessoal de equilíbrio emocional, e no decorrer do aquecimento se alcance uma mistura viável de estímulo e relaxamento” (KELLERMAN, p.30, 2010). Assim, houve estímulos para que se falasse sobre os traumas. Mas, isso foi permeado por outros jogos e exercícios que, por meio do campo lúdico, que inclusive não se relacionavam com o tema, trouxeram a alegria para o grupo no jogo cênico. Foi o caso, por exemplo, do jogo de improvisações em duplas<sup>103</sup>, nos quais oferecemos como estímulo para a encenação personagens reais e fantasiosos; ídolo e fã, mãe e filho, professor e aluno, lobo e chapeuzinho vermelho, fada e bruxa, entre outros. Os jovens se divertiram muito.

Nas apresentações das peças, durante os fóruns, o público improvisava nas cenas. Os sujeitos podiam encenar o que desejavam que tivesse acontecido na peça, mas que não aconteceu. Essa intervenção pode ser aproximada do que é chamado de cena suplementar no psicodrama (KELLERMAN e HUDGINS, 2010), ou seja, por meio da encenação se transforma o que foi trágico, usando o “se mágico”<sup>104</sup>, com o objetivo de reforçar o mundo subjetivo interno. Esse processo exercita as ideias e reflexões sobre os elementos presentes nos corpos e nas relações entre eles e nos movimentos do real para o ideal; ou seja, não se analisa o que deveria ter acontecido, mas o que seria ideal acontecer. Preparamos a subjetividade e a imaginação para criar diferentes cenários no presente, para que o futuro se modifique e que o passado “trágico” possa ser incorporado, mas que não determine o futuro. Se acontecesse assim, seria imutável, já que o passado não pode ser mudado; o que muda é a nossa maneira no presente de analisá-lo e

---

<sup>103</sup> Ver na apostila.

<sup>104</sup> Termo já explicado na parte de interpretação e construção das personagens.

planejar o futuro.

“[...] o grupo ajuda os traumatizados a romper seu isolamento e a descobrir que suas reações emocionais são compartilhadas com muitos que vivenciam fatos traumáticos semelhantes. Em consequência disso, alguns deles saem da condição de vítimas indefesas para se tornar sobreviventes (...)” (KELLERMAN, p.32, 2010).

Diante dos processos grupais mediados pelo teatro, com vítimas de traumas, foi possível constatar a importância de romper com o isolamento dos sujeitos que passaram por situações traumáticas, que é elemento fundamental para o processo curativo dessa ferida. No compartilhamento de sua dor e no seu reconhecimento por outros sujeitos do grupo, constitui-se o dispositivo da transformação do sujeito, de vítima para sobrevivente, pois se percebe, em grupo e com outras pessoas que têm dores como as suas, o lugar do indefeso, dando espaço para o protegido, cujo acolhimento é parte fundamental dessa transição. Joana, por exemplo, que fez a personagem protagonista de uma cena de abuso sexual, também vivenciou uma história na sua infância de abuso. Ela diz que uma parte dela se diferenciou da personagem que representava e outra não, porque o sentimento era parecido, mesmo sendo outra história que estivesse sendo narrada na peça. Joana ressalta, também, que seu sentimento “foi um pouco mais forte”, quando vivenciou sua história na realidade. No teatro, ao vivenciar dores semelhantes por meio de uma personagem, Joana enfatiza ter sentido vergonha em alguns momentos, mas que se sentiu aliviada.

JOANA: Eu não fiquei deprimida, como eu já disse, eu já superei, então, pra mim foi um alívio de mostrar a história, assim, pras pessoas. Pras pessoas num ter vergonha de, tipo, denunciar, contar pra alguém da família.

KELLY: Então, você sentiu que pode ajudar outras pessoas? É isso? JOANA: É.

KELLY: E isso te deixava mais feliz ou como você ficava?

JOANA: Me deixava mais forte. Porque antes eu não contei pra ninguém essa história, só a escola que sabe. Ninguém sabe disso.

KELLY: E foi importante pra você ter contado?

JOANA: Foi porque todo mundo me acolheu né. O abraço que eu precisava antes.. lá. . . eu não tive. Então, eu tive agora.

KELLY: Como foi pra você esse processo de receber esse abraço?

JOANA: É bom né, porque. Eu não tinha superado essa estória, fui superar ano passado (ano que foi realizado o processo com a cena). E.. ai foi bom, a professora me ajudou, a professora.

KELLY: E contar pra outras meninas da sala como é foi?

JOANA: Pra mim foi difícil contar, porque eu cheguei na professora e contei só pra ela e depois ela passou a história. Mas, só que depois, eu achei melhor eu falar, pra não ter medo de denunciar. Porque eu não denunciei. E eu também não vou denunciar, porque ele se arrependeu. Porque ele ia pela cabeça das pessoas, entendeu.

Joana aponta para uma contradição nas situações de abuso sexual na família, que é a contradição da raiva e do amor. Esses afetos circulam, muitas vezes, juntos. Nesse episódio, o ‘abusador’ foi o pai, o irmão ou outro familiar muito próximo.

“Em um clima de abuso infantil crônico, essas representações internas não podem se formar em primeiro lugar, elas são repetidamente, violentamente, destruídas pela experiência traumática. Incapazes de desenvolver uma sensação segura de independência, as crianças vítimas de abuso continuam a buscar desesperadamente e indiscriminadamente alguém para ficar dependente. O resultado é o paradoxo, observado repetidamente em crianças vítimas de abuso, que, embora rapidamente se apeguem a estranhos, eles também se apegam tenazmente aos próprios pais que os maltratam ”(HERMAN, p.107, 1992).

Quando o abuso ocorreu na infância e já não acontece, como é o caso, Joana quer proteger seu irmão, o qual diz ser seu melhor amigo. Ela acredita que ele não fez por querer, mas por influência de outras pessoas. Essas contradições devem aparecer nas personagens para que seja possível a identificação do circuito dos afetos envolvidos, bem como outros possam circular aumentando a potência de vida dos sujeitos. Nem sempre, diante do caso de Joana, por exemplo, a questão é a denúncia, mas a reorganização do sujeito para que a retraumatização não aconteça no presente e futuro, ainda que seja com diferentes sujeitos ocupando o mesmo lugar abusivo.

Joana também pontua o abraço que recebeu do grupo, confirmando a importância do acolhimento ser realizado, não apenas pelo mediador do grupo, mas por todos. Assim, cria-se dispositivos de acolhimento no coletivo, transformando a “doença” em “saúde”, ao encenar histórias de opressões; por exemplo, não só Joana que recebeu o abraço, mas todos os sujeitos que se sentiram fortes para oferecê-lo, já que o potencial de acolher alguém dá oportunidade para que o sujeito se sinta forte, potente, reconhecido.

Nos casos analisados, a liberação de emoções contidas, por meio da expressão no corpo, para as crianças e jovens vítimas de algum tipo de abuso, liberam a “panela de pressão” de emoções que sufocam e adoecem, impedindo que outras vivências sejam possíveis. Durante os grupos, nos jogos, na criação cênica ou nas apresentações, as emoções foram vivenciadas. Para tanto, os conflitos apresentados pelos jovens, bem como os rituais sociais a eles acoplados, caracterizavam, “(...) determinada situação na sua relatividade histórica, para demonstrar a sua condição passageira. [...] Vendo as coisas sempre tal como elas são, elas se tornam corriqueiras, habituais, e por isso, incompreensíveis”(ROSENFELD, 2004, p.151).

Dessa maneira, se o sujeito se paralisa na identificação, sem perceber a potência criativa

de imaginar outras maneiras de viver o cotidiano, os afetos, igualmente, podem se paralisar. Portanto, os sujeitos são convidados a vivenciarem, por meio de suas personagens, outras maneiras de fazer as mesmas coisas, nas técnicas de ensaio e jogos; por exemplo, o jogo do advérbio, no qual o grupo recebe ações e deve fazê-las motivadas por um advérbio de modo, ou o ensaio analítico de emoções, no qual o grupo faz as mesmas cenas da peça, porém motivados por emoções diversas.<sup>105</sup> Treinou-se, também, parar as improvisações quando fosse solicitado, com a finalidade de perceber que a emoção não controla o ator, mas este a estuda e consegue identificá-la e controlá-la quando necessário, ou seja, faz parte do trabalho de um ator, como Artaud (1993) dizia, ser um atleta das emoções.

Criar possibilidades de moderar as emoções, sem deixar de vivenciá-las é fundamental; produz-se um repertório de vivências futuras inéditas, pois quando não se modera as emoções, o corpo também pode perder a potência de agir diante do descontrole e, assim, aniquila a capacidade de escolha, tornando-se um sujeito apenas reativo. Nesses casos, os sujeitos, muitas vezes, arrependem-se depois de suas ações, aumentando ainda mais a culpa e a desvalorização de si mesmo. Nessa direção, Joana diz que “A gente tem que se controlar quando a gente é explosivo demais, a gente tem que saber lidar com os problemas, a gente aprende a fazer coisas na vida de forma diferente que a gente vê, pela nossa personagem, em outras ações. A gente tá criando outra pessoa dentro da gente mesmo, aí a gente pode usar isso na nossa vida real também.”

Aqui, o que se chama de mediar é extremamente potente, pois significa ativar a conexão entre sentir, agir e pensar como parte de uma mesma coisa. Claro que isso não significa a ausência de conflitos, já que, muitas vezes, racionalmente sabe-se que não se deve agir de determinada forma, sendo conhecida, inclusive, as consequências negativas. Mas, ainda assim, o sujeito se coloca na mesma situação, age da mesma maneira que o colocará em sofrimento, se subjugando e repetindo o mesmo roteiro. Ora, para romper com a mecanização desses circuitos de afetos que nos podam a liberdade que aprisionam nossas ações nos tornando seres reativos e repetitivos, torna-se necessário que outros afetos circulem apoiando a tão difícil mudança de padrões.

Essa transmutação passa necessariamente pela identificação e controle de certos impulsos emotivos que diminuem nossa potência de vida e poder de ação, o que torna os sujeitos tristes, embora possam estar iludidos acreditando serem felizes dentro da servidão. Segundo Espinosa (Ética IV) esse tipo de paixão triste, na qual se julga estar alegre, é terrivelmente aprisionadora. Joana também pontua a importância do público entrar em cena oferecendo

---

<sup>105</sup> O jogo do advérbio está na apostila e a técnica de ensaio analítico das emoções no jogo para atores e não atores (Boal, 2006).

alternativas para os conflitos opressivos Ao representar sua personagem, uma mãe que sofria violência doméstica e que não conseguia proteger o filho da mesma sina, Joana diz que: “[no] momento que a gente tava fazendo [a peça] me deixou mais irritada, frustrada. Mas, depois fui tentando trazer as possibilidades das soluções expostas, que todo público foi dando as soluções pra gente fazer a cena. Tentei meio que usar as soluções que deram, na minha vida.” Assim, trás para a vida cotidiana a vivência apreendida na prática teatral, a qual após as apresentações pressupõe a participação do público, que improvisa nas cenas com os atores para inventar novas estratégias de luta.

Nessa prática teatral, há a possibilidade da combinação das vivências emocionais propostas no sistema Stanislavsky com o distanciamento proposto por Brecht, como já foi mencionado anteriormente. Dessa maneira, as representações cênicas possibilitam observar afetos que precisam ser ponderados, ações que precisam ser modificadas, por exemplo no caso de Joana, que se submetia a repetir o mesmo roteiro abusivo na vida contribuiu para o estranhamento dessas situações. As práticas teatrais contribuíram para romper com a mecanização desses circuitos de afetos, que podavam a liberdade, aprisionando as ações, tornando Joana reativa.

Nessa direção, foi necessário que outros afetos circulassem, apoiando a mudança de padrões. Assim, a representação visou a catarse nos casos traumáticos, com a perspectiva apontada por Boal (2002) e Vigotsky (1999), da vivência que pode mover os sujeitos a ações diferenciadas no palco da vida. Considera-se que a experiência da catarse, na prática teatral, cria um processo de reflexão posterior sobre essa vivência emocional, permitindo nomear e vivenciar a mudança de afetos passivos para ativos.

Nas oficinas, antes de seu encerramento, eram propostos jogos ou exercícios que focassem na potência transformativa dos sujeitos para fomentar a potência dos afetos alegres. Não se interrompia uma atividade sem uma finalização apropriada do encontro, que garantisse o fortalecimento dos sujeitos em um ambiente de confiança gerado pelo grupo. Assim, a reintegração dos sujeitos e a sensação de pertencimento podiam ser mais fortes que a culpa, a humilhação ou outros afetos tristes que perpassassem as experiências traumáticas.<sup>106</sup>

Uma das finalizações mais comuns que foi feita é “a palavra do encontro”. Cada sujeito do grupo dizia uma palavra que representasse o encontro vivenciado naquele dia. Todos do grupo se manifestavam expressando algo sobre o encontro. Depois, o grupo escolhia uma ou duas palavras que melhor acoplassem todas aquelas que foram ditas. Para finalizar, o grupo todo, em

---

<sup>106</sup> Ver técnica da “imagem do opressor” e da “imagem do sofrimento” na apostila anexa.

círculo, sem soltar as mãos, conservando o contato visual com os demais integrantes, se direcionavam para o centro, dizendo bem baixinho a palavra escolhida e voltavam para a posição do círculo. Em um segundo momento, faziam o mesmo; mas, com a voz mais alta. Por fim, abriam o círculo o máximo possível, sem soltar as mãos e todos iam para o centro do círculo falando alto a palavra com muita energia no meio da roda.

Em outra finalização, inspirada nas práticas de justiça restaurativa, o grupo ficava em círculo e uma pessoa de cada vez dizia, para quem estava a sua esquerda, olhos nos olhos, dando sentido para as palavras ditas: “posso me apoiar em você”; o outro responde e “eu posso me apoiar em você”. Todos do grupo diziam: “a gente vai ficar bem”, repetindo com a participação de todos do círculo. Enfim, esses são alguns exemplos de finalização do encontro que foram praticados.

Durante os encontros os sujeitos foram encorajados a serem ativos na experiência de transformação das ações, saindo do papel de vítimas para sobreviventes, tanto nas cenas quanto na prática dos jogos ou nas relações que se estabeleceram nos grupos.

CAROL: Depois disso, [se refere a construção da peça “o Assediador” e as apresentações da mesma] dessa peça, que eu vi e ouvi também. ... contrace- nei, ouvi e vi muitos relatos de violência, a maioria foram sexual... Ai eu decidi, depois disso eu decidi que eu tinha que lutar. Eu tinha que me impor a isso, sabe. Não deixar que mais mulheres sendo. . . tipo, pelo menos tentar lutar contra isso. Porque, eu acho que as mulheres tem que se levantar, porque NÃO É A GENTE, a gente que tem que decidir a roupa que a gente vai usar, o tamanho do nosso decote, o tamanho do shorts, então, é muitas vezes o homem fala ‘nossa é vagabunda’, perdão da palavra. E tipo as pessoas ficam ‘nossa que não sei o quê’, então, ‘acho que essa roupa eu não vou mais usar’, porque você vai falar? E eu acho que não é isso, a gente tem que ter liberdade de expressão, a gente vive num país livre. E depois disso eu decidi, que tipo, eu tenho que lutar. Agora eu faço, junto com outras meninas, parte do movimento feminista e tudo mais. Isso me abriu muito a visão”.

Diante da experiência no grupo, Carol pode se indignar, se reunir com outros grupos. A culpa presente na personagem principal da cena, ressoa no grupo com compaixão, gerando indignação, mobilizando a luta; não apenas por uma pessoa, mas um grupo o qual faz parte. Assim, durante as práticas teatrais a circulação dos afetos ocorre, já que o princípio dessa prática é o movimento, no qual se percebe que muitas coisas que pareciam imutáveis podem ser modificadas. O teatro, com o divertimento que proporciona uma atitude crítica, diante da alegria na peça, tanto os atores quanto o público pode “(...) estranhar tantas coisas que pelo hábito se lhe afiguram familiares por isso naturais e imutáveis, se convence da necessidade da intervenção transformadora” (ROSENFELD, 2004, p.150).

Não usamos o ego auxiliar como no psicodrama, mas poderíamos fazer um paralelo com os personagens aliados que fortalecem ou potencializam o protagonista da história. Lembrando que no caso do psicodrama, a história de uma pessoa é reencenada. No caso da nossa prática, o trabalho com as cenas sempre têm a perspectiva social; a história é recriada, evidenciando o contexto e as práticas sociais que sustentam as opressões. Sem isso, a circulação do poder e os atravessamentos das forças opressivas não ficam concretos nas cenas para que seja possível vivenciar, analisar e transformar certas questões. No caso do abuso sexual, por exemplo, é preciso compreender que tipo de práticas sociais estão ligadas a objetificação do corpo da mulher que sustentam esse tipo de violência: piadas machistas, entre outros.

#### **b- Nosso segredinho: sofrer de lembranças**

A peça “Nosso segredinho” contribuiu para compreender que o abuso infantil costuma acontecer dentro do ambiente familiar negligente ou controlador. A personagem daquele que sabe do abuso e que teria poder de ação não se manifesta, o contrário; se manifesta contra a criança. Pode gerar raiva suprema na vítima, até maior do que em relação ao próprio abusador. Nas peças de abuso sexual infantil, essas personagens são de grande importância para que seja estudado o tema por meio do teatro.

O silêncio faz parte dessa engrenagem. As crianças são, muitas vezes, ameaçadas pelos abusadores para se calarem, por vezes, sob uma ameaça de vida a algum outro parente, ou mesmo o constrangimento de desestruturar a família, ficando desacreditada e culpabilizada após sua confissão. Uma das garotas, em um grupo com jovens, disse que o amigo do pai que a seduziu dizia: “É nosso segredinho, não pode contar pra ninguém”.

O silêncio da vítima impede a denúncia. Mas, além disso, há o sofrimento e falta de possibilidade de elaboração do trauma. No caso dos grupos, com pessoas que sofreram ou sofrem abuso sexual, esse silêncio pode ser quebrado diante de um ambiente seguro, gerado durante os jogos e práticas teatrais, os quais promovem um ambiente resguardado dos riscos temidos, inclusive da culpabilização da vítima; esse é um espaço propício ao vínculo dos sujeitos no grupo.

Considera-se, que há um agravamento das consequências de um trauma, quando o sofrimento deve ser suportado em silêncio. Assim, é importante estar atento a essa questão, inclusive nos processos que envolvem a catarse, as operações associativas, ou o ato de imaginar outras possibilidades para a mesma cena, pois, dessa maneira, segue-se no caminho de lembrar.

A lembrança dos fatos pode trazer ponderações que possam trazer a consciência; a fala e as ações onde elas não foram permitidas. Porém, percebe-se que, nos grupos, a não lembrança também deve ser respeitada, pois há limites para que a dor seja suportada e elaborada. Joana, por exemplo afirma: “Eu tenho que lembrar, mas eu tento não lembrar”. Se forçamos, seja as emoções ou as lembranças, podemos criar processos de adoecimento, ao invés de espaços curativos coletivos. Todo cuidado na facilitação desses grupos é requerido, os limites das singularidades devem sempre ser acolhidos como parte do processo. Sempre é possível que a história seja de fato rememorada com os detalhes e em situação cronológica com a lógica esperada. No caso dessa prática, diferente do psicodrama, não é exigido que seja um terapeuta para facilitar o grupo. No entanto, a escuta e sensibilidade de quem facilita o processo é fundamental, além do aprendizado técnico da metodologia.

Os afetos estão impressos no modo que ocorrem as relações e para que se recorde determinado acontecimentos. Na direção da cura, é importante considerar quais são os afetos envolvidos nas ideias, no corpo e nas histórias lembradas. Caso isso seja feito, com o bloqueio dos afetos que sustentam a questão, o processo ainda se apresentará com limites, os quais são muitas vezes indispensáveis para a proteção da vítima. Ao recordar e nomear os afetos, pode-se se vivenciar - para que além de reviver a cena - na ação cênica diante de um distanciamento necessário, a possibilidade de transformar elementos cruciais dentro da vida psíquica do sujeito e das relações reais que este estabelece na vida; ou seja, ao recordar, no presente, histórias traumáticas passadas, nomeia-se os afetos, mesmo os contraditórios.<sup>107</sup>

Rememorar, muitas vezes, traz afetos guardados que não querem tomar corpo na consciência, quiçá como ato protetivo. Por exemplo, Joana, a protagonista da peça “O Assediador”, diz que contou sua história de abuso, em terceira pessoa, se protegendo de contar para a sala de aula o que havia ocorrido, preferindo contar para pessoas isoladamente e não se identificando no coletivo. Partilhar uma história que envolve abuso sexual é algo muito difícil, pois quem sofre esse tipo de agressão com frequência é silenciada e culpabilizada.

JOANA: É que eu contei como anônima, eu não falei pra ninguém da sala que era eu. Falei que era de uma pessoa da minha sala, mas ninguém sabia que era eu.

KELLY: Você contou pra quem?

JOANA: A gente tava em uma roda, aí a professora perguntou tal. Tava só a nossa sala. Aí eu contei essa estória, só que eu não falei que fui EU. Eu falei que foi uma menina da sala. Aí depois eu cheguei na professora e falei...

<sup>107</sup> Vale citar que, “[recordar] sem afeto é quase sempre ineficaz; o processo psíquico que ocorreu originalmente deve ser repetido da maneira mais viva possível, levando ao status ascendi e então ‘expresso’ ”( FREUD, 1983, p.23).

Joana disse que já tinha superado a história relacionada ao seu trauma. Depois, no decorrer da conversa falou que superou apenas no processo com o teatro. Em outros momentos, menciona que não quer ter memórias do acontecimento traumático. Durante a conversa, em entrevista comigo e com os atores da grupo da peça “O Assediador”, ela conta que, também foi abusada por um outro parente próximo. Afirmou que era a primeira vez que contava para alguém e pediu sigilo para o grupo. Compreendemos que o espaço de confiança criado no grupo teatral se estendeu também para a entrevista.

ANDREIA: No caso foi três meninas que contaram, mas no caso, como a minha era muito forte, aí ficou a dela. A dela e da outra misturada. Junto com a história da outra menina (ela se refere a incorporar elementos na dramaturgia da peça não apenas baseada em uma história, mas de duas que tratam do mesmo tema).

KELLY: Como foi pra vocês contarem? O que transformou?

JOANA: Pra mim foi normal, porque eu já superei.

ANDREIA: Não né, mas o sentimento veio a tona né... De ódio sei lá.

JOANA: De lembrar. . . É ruim lembrar né, mas...

ANDREIA: É de lembrar. . . A minha, foi na minha família... Mas, na hora deu um impacto, porque né você lembra do momento da cena. É ruim.

Eu nem lembrava mais...

KELLY: E sua história qual era?

JOANA: É que com 7 anos eu fui abusada.

ANDREIA: Todo dia. Ai como era muito forte, ai foi pra cena dela.

KELLY: Você fez qual personagem?

JOANA: A da abusada.

KELLY: E como foi pra você fazer essa personagem?

JOANA: Foi constrangedor. Porque, foi difícil, né. Porque eu já tive, eu já passei por isso. E representar isso passando em cena é mó difícil.

ANDREIA: Refazer tudo de novo né...

Joana coloca o constrangimento de fazer uma personagem diretamente ligada a sua experiência de vida; esse fator precisa ser considerado. Como dito anteriormente, alertou-se nos grupos para que as pessoas não fizessem sua própria história, representando a si mesmas na peça. No entanto, alguns jovens, quiseram fazer a si próprios ou, no caso de Joana, uma personagem com uma experiência muito próxima a sua.

Outro exemplo é o caso de Alice, a protagonista da cena “Nosso Segredinho”, que foi abusada aos 5 anos pelo pai, um policial militar. Ela nos contou a história com sua emoção fora de contexto. Seu rosto não tinha expressão alguma enquanto narrava o horror. Poderíamos trocar o texto da lembrança traumática de Alice por qualquer trivialidade: ‘entrei no cinema e a pipoca caiu no chão’, ou seja, caso as palavras dependessem da emoção de quem as narrava para serem compreendidas, seria impossível apreender a grandiosidade do que era dito. Friamente, ela dizia

que o pai a levou para o sofá para ver desenho. Então, ele se deitou atrás dela acariciando seu corpo, logo tirou a calcinha dela e colocou o pênis dentro dela. O maior medo de Alice era que o pai fizesse o mesmo com a irmã mais nova. A irmã mais nova também fazia parte do grupo. Ela nunca havia contado para ninguém, temia que se contasse, o pai mataria sua família. Ela contou essa história já com 13 anos e tinha suas estratégias para nunca mais ir na casa do pai sozinha. Ela foi obrigada a aguentar o silêncio e a dor.<sup>108</sup>

Para Alice, não era possível falar. Quando o fez, pela primeira vez, não era possível se afetar com o que era dito. Vale também lembrar que Freud (1983) explica que mesmo quando a lembrança não foi ab-reagida, ela entra em um grande complexo de associações, podendo gerar alguma transformação por meio de outras vivências ou ideias que chegam a tona no discurso. No grupo, vale o processo, o não dito de hoje pode virar a cena de amanhã, para se discutir onde estão as potências de luta diante das situações traumáticas.

Segundo um dos facilitadores da equipe, o grupo se integrou, de fato, quando aconteceu as discussões após a partilha das histórias de opressão, momento em que se decide qual tema vai ser trabalhado na cena de Teatro Fórum. Naquele dia, uma participante contou que havia sido abusada sexualmente pelo pai. Todos se comoveram. A irmã da menina, também participante do grupo, não sabia e caiu prantos. Foi um momento muito forte para todos. Unanimemente, com o aval da protagonista do episódio, o grupo decidiu levar adiante a discussão e desenvolver a cena para uma apresentação. Depois desse dia, o grupo criou uma página no facebook. O fato evidencia que a partir de um relato de dor houve uma mobilização de união para apresentar uma questão tão profunda, que inflige os direitos da criança e os direitos universais. O grupo demonstrou coragem, principalmente, a menina que expôs tal marca da sua vida, uma vez que seria trabalhada essa questão tanto nos dias de ensaio, como na apresentação da peça, o que isso mexeria com seu estado emocional”<sup>109</sup>

Nesse caso, fizemos um encaminhamento para terapia individual no Sedes Sapiência, na clínica social da PUC- SP. No início do trabalho com o grupo de teatro, Alice não aceitava fazer terapia. Porém, no fim do processo quis começar um tratamento. Ela acionou a tia como sua aliada para acompanhá-la na ida à terapia, que era uma longa distância da sua casa. Pode-se observar que os participantes do grupo que Alice fazia parte, criaram fortes vínculos de

---

<sup>108</sup> “Uma ofensa que é revidada, ainda que com palavras, é lembrada diversamente de uma que se teve que aguentar.” (FREUD, 1893, p.26).

<sup>109</sup> Essa citação faz parte do relatório do projeto de 2013. Ressalta-se que todos os dados seja das entrevistas ou referências às falas da equipe que compôs o projeto. São dados secundários que constam nos relatórios, como mencionado na introdução. Os nomes dos de todos os sujeitos envolvidos foram preservados, inclusive os da equipe.

amizade; o grupo do teatro passou a se encontrar em outros horários, faziam festas e discussões fora dos horários de ensaio.

Alice recebeu a recomendação que não se expusesse ao público, dizendo que a história da cena tinha sido contada por ela. Porém, curiosamente, frente a cerca de 300 pessoas que a assistiam atentamente, ela fez questão de frisar que se tratava da sua história.

Durante o processo, a coordenadora da escola foi acionada, que ficou indignada. Disse que “isso” não acontecia naquela escola e que deveria ser coisa do nosso grupo de teatro. No entanto, depois do depoimento de Alice, várias outras garotas do grupo passaram a narrar cenas abusivas. As intervenções do público nessa cena, procurando estratégias para o problema, foram variadas, entre elas: denunciar o abuso, encaminhando o caso para a polícia; contar a situação para uma professora da escola em busca de ajuda; evidenciar que a direção da escola tem responsabilidade por esse acontecimento; entre outros. Mas, mesmo depois de várias alternativas, Alice se vira para mim e pergunta: “E a alternativa do psicólogo não vai ter?” Ela queria ver encenada, a alternativa que ela pensava que poderia mais contribuir com seu caso.

### **c- Meus pais não fizeram nada**

É de extrema importância o trabalho com as circunstâncias dadas na análise ativa do roteiro criado pelo grupo, pois essa etapa pode contribuir para a definição dos elementos que estão no ambiente no qual a cena ocorre. O contexto social e histórico é sempre importante no caso da montagem das cenas. Porém, no caso de abuso infantil é necessário ressaltar o ambiente de negligência que, usualmente, circunda quem sofre tal violência, já que acompanha os sobreviventes de abuso sexual infantil uma sensação de desproteção e abandono.

A adaptação a um ambiente abusivo aguça a necessidade de a criança se defender percebendo os sinais de ataque, que vem por meio de expressões faciais, voz, linguagem corporal, sinais de raiva, ira, abuso de drogas ou dissociação. Essa comunicação não verbal, acaba sendo uma linguagem usada mesmo sem que o sujeito esteja consciente disso. A criança é obrigada a aprender a se defender com os recursos que podem ser acessados (HERMAN, 1992). Nas cenas, esses recursos não verbais se tornam material cênico para que seja possível analisar, que recursos realmente são protetivos e quais geram apenas medo e reatividade, sendo colocados de maneiras deslocadas, atrapalhando a vida de quem sofreu esse tipo de situação traumática. Os recursos não verbais apareceram nas improvisações, nas quais a espontaneidade é a base, com frequência. Assim, sem combinar um roteiro, os jovens se aventuram a vivenciar

outras personagens em determinadas circunstâncias. Em muitas improvisações, foi possível observar a violência como estratégia para os conflitos cênicos.

Outro fator relevante foi que, embora as questões de abuso sexual infantil aconteçam mais no ambiente familiar, os jovens não quiseram apresentar as peças sobre esse tema para suas famílias. Alegam vergonha de falar com os familiares e afirmam que o sexo é um tabu na família<sup>110</sup>. Compreendemos que “[a vergonha também contribui para a concórdia, mas apenas naquelas coisas que não podem ser ocultadas. Além disso, como a vergonha é uma espécie de tristeza, não diz respeito ao uso da razão” (ESPINOSA, Ética VI, Apêndice, capítulo 23).

CAROL: Querendo ou não, a história nossa foi apresentada por muito mais gente que não só a nossa sala, então, levou a história pra um nível maior. As pessoas perceberam que acontece. Que não é um “Ai só com a filha do fulano aconteceu isso, na minha família isso nunca vai acontecer.”

JOANA: E na família, que a pessoa menos imagina, é a que mais acontece.

TOM: E a pessoa nem sabe né...

JOANA: Ai eles falam, “Ah normal, só deu um tapa, um só, não é nada demais”. Mas, é uma coisa bem grave. Você pensa que não é nada demais...

TOM: E os pais...

MILA: É, e os pais. Mulheres eram a maioria. Eu nem cheguei a convidar meus pais. Sei lá, acho que bate uma vergonha né.

KELLY: Vocês não chamaram os pais? GRUPO: não...

TOM: A minha família não sabe não...

Mila: Eu nem queria que meus pais fossem... Eu não queria porque é um assunto que é...

JOANA: Ah, ver seu filho fazendo cena forte assim. TOM: Minha família pra ver eu sendo o estuprador...

MILA: Eu não cheguei a contar, porque é um assunto que minha família nunca conversou entendeu...

TOM: Mais suportável assim, sem eles.

MILA: Ainda acho que é um tabu, o sexo e essas coisas. E homem e mulher é um tabu. Meu pai principalmente ele é muito, muito, muito, muito machista, entendeu. Por causa que ele foi criado das maneiras antigas. A educação dele foi uma maneira antiga, então eu não quis contar, porque eu não queria saber qual era a reação dele. Porque vai que a reação dele fosse uma diferente, e eu não gostasse dessa reação, entendeu.

A vergonha faz com que os jovens não exponham aos pais uma peça com essa temática, muitas vezes, por medo da desaprovação. Pode-se dizer que a peça, embora divertida trata de temas rejeitados ou discriminados por parte da sociedade. Compreendemos que o medo, também, circula nessa opção de não dialogar com os familiares, pois o medo é “(...) uma tristeza instável, surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida. (...) tem medo, isto é, quem tem dúvida sobre a realização de uma coisa que

<sup>110</sup> Considera-se que também haja um possível medo de serem ameaçados pelos agressores ou familiares.

odeia”(ESPINOSA, ÉTICA III, Definição dos afetos 13).

KELLY: Quer dizer que essa peça então não era pra dialogar com a família, era mais pra dialogar com outros jovens?

GRUPO: Falam ao mesmo tempo.

ANDREIA: Outras pessoas...

JOANA: Que a gente não conhece. Porque vai que meu pai fala “Ah será que aconteceu com a minha filha?” Ai ele vir falar pra mim e eu ter que falar pra ele?

TOM: O pai dela me mataria né (risos do grupo).

CAROL: Podia entender que aconteceu mesmo né.

JOANA: Eu tenho medo de falar com a minha família. Pra mim, como eu experenciei isso sozinha e através deles aqui [se referindo ao grupo], que também me ajudou. Então, eu não acho o porquê de falar com minha família. Porque isso, não se faz, vai querer lembrar, e vai ser briga e a família vai separar e vai ser morte, porque meu pai vai querer matar o menino, ai não dá.

Nesse trecho da entrevista, fica claro que o grupo quer apresentar para “outras famílias” e que dialogar sobre o abuso sexual infantil com as próprias famílias representam uma ameaça. Esse medo pode virar o desespero por acabar com culpa, seja do abuso ou da tragédia que ele pode causar na família. Ora, esse medo também deve ser considerado, já que pode apresentar perigos reais. O fato de poder sair do isolamento, partilhando sua história traumática com um grupo e com outras famílias gerou uma força para lidar de outras maneiras com o trauma. Seria diferente se outras pessoas apresentassem uma peça sobre o mesmo tema para os pais desses jovens. O problema não é tocar no assunto apenas, mas de abrir a ferida familiar sem poder dar conta das consequências.

ANDREIA: Pra mim foi diferente, eu contei pra minha família inteira. Todo mundo da minha família sabe do que aconteceu comigo e por isso não tenho contato com ninguém próximo de mim, ninguém próximo de mim tem contato comigo.

KELLY: Como assim, depois que você contou eles não falaram mais com você?

ANDREIA: Porque, tipo assim, depois desse ocorrido ai, que aconteceu numa madrugada e era uma casa tipo, sabe natal, quando é o povo da família aluga a casa, então, foi nisso. Ai, fiz maior escândalo, todo mundo soube. Todo mundo soube na hora e tipo eu contei pra todo mundo.

KELLY: E a reação deles foi não falar mais com você?

ANDREIA: Não, a reação deles foi tipo me tirar dali e perguntar o que aconteceu. Só que eles levaram como, se tipo, não fosse nada. Como, tipo, “Ah foi só uma vez, sei lá”.

TOM: Você tinha quantos anos?

ANDREIA: Eu tinha dez.

TOM: As pessoas pensaram tipo é uma criança. . .

MILA: É porque as pessoas pensam, ‘ah porque tá inventando’, ‘ouviu isso em algum lugar e tá repetindo’.

ANDREIA: A minha foi bem o negócio da peça mesmo, que disseram que tavam brincando comigo. Mas eu me senti muito ofendida, de um jeito extremo. Mas, minha família não...

Andreia nos alerta que o medo pode se concretizar no aumento do sofrimento ao se deslegitimar o abuso, seja dizendo que foi só “uma brincadeira”; “só foi uma vez”, ou se afastando da criança para não ter que lidar com a questão. Andreia, quando disse que não tem contato com ninguém próximo, conectando ao fato das pessoas saberem da situação abusiva que ela enfrentou, tira a legitimidade do seu sofrimento, tendo a família um papel ainda mais nocivo para Andreia.

Para as crianças, a atitude dos pais que, supostamente as protegeriam e nada fazem diante do abuso, aparecem como atos de negligência e abandono, ou seja, para as crianças “eles deveriam saber”; se eles tivessem se preocupado o bastante teriam percebido e atuado diante do abuso. Essas personagens, sejam os pais, os cuidadores ou quem está em situação de proteger a criança devem estar em cena. É possível que os pais ou essas pessoas que “deveriam” saber, não tenham realmente se dado conta do abuso, ou até mesmo estejam vivendo situações drásticas que as impedem de dar a atenção necessária a criança. Os adultos, por meio dessas personagens, podem exercitar seu lugar de atenção e responsabilidade diante de situações que envolvem o abuso infantil.

A criança, na situação abusiva, se sente completamente abandonada e a raiva toma lugar na cena. O mais importante do conflito acaba sendo o fato de não ser ouvida, ao invés do centro do conflito ser o próprio abuso que aconteceu. Deve-se considerar essas questões ao se ouvir as histórias de abuso infantil, para a criação dos roteiros e espaço de segurança e acolhimento durante os jogos, ensaios e apresentações. Para que se transforme a raiva e a insegurança, é preciso que outros afetos circulem no grupo. Ao circularem afetos potentes, no grupo, é possível que a sensação de que “ninguém” e “nenhum lugar” é seguro se transforme em “existe algum lugar que posso me sentir seguro e não vou ser abusado”. Os afetos da criança em relação tanto a família quanto ao abusador são, muitas vezes, contraditórios ou múltiplos e determinam, muitas vezes, a maneira com que se age na retroalimentação do trauma.

“A criança abusada é isolada de outros membros da família e do mundo social mais amplo. Ela percebe diariamente, não só que o adulto mais poderoso em seu mundo íntimo é perigoso para ela, mas também que outros adultos que são responsáveis por seu cuidado não a protegem. As razões para essa falha protetora são, em certo sentido, imateriais para a criança que é vítima, que a experimenta, na melhor das hipóteses, como indício de indiferença e, na pior das hipóteses, como traição cúmplice”(HERMAN, 1992, p.100-101- tradução da autora)<sup>111</sup>.

<sup>111</sup> “ The abused child is isolated from other Family members as well from the wider social word. She perceives daily, not only that the most powerful adult in her intimate world is dangerous to her, but also that the other adults

Larissa, por exemplo, que assistiu uma das peças de abuso infantil, fez uma intervenção de que a mãe devia ir com a filha na polícia para denunciar. Ela descobriu em uma aula, diante de uma palestra, que estava sendo abusada pelo padrasto; não tinha certeza sobre as ações do padrasto (ou não podia ter). A equipe escolar fez uma intervenção, por meio do conselho tutelar e a mãe foi obrigada a se separar do padrasto. A menina de 9 anos – já hipersexualizada – aos prantos, contou em conversa particular, que o pior não foi o que o padrasto fez, mas que depois de tudo, ela viu a mãe beijando o padrasto escondido dela. Sua maior mágoa era a traição da mãe, que se tornou cúmplice do abuso.

Seja sentida como indiferença ou traição dos familiares, vale ressaltar que esses se tornam cúmplices do abusador e devem estar representados nas cenas. Compreendemos, então, que a família que “não vê” o abuso sexual infantil tem um papel muito importante na psique da criança abusada. A criança, mesmo já na vida adulta, ao sentir insegurança e a indiferença familiar, pode passar a procurar segurança em quem não oferece segurança e nem é confiável. Ela busca trazer suas vontades em conformidade com as do abusador, tornando-se “abusável” em relacionamentos posteriores, procurando, muitas vezes, outros relacionamentos abusivos, repetindo e alimentando o trauma original. Enfim, aqui, vale ressaltar a importância da personagem de quem teria autoridade ou poder de fazer algo diante da violência e se omitiu.

Outra questão que gera medo é o julgamento dos outros, que exclui e coloca a criança na dúvida se ela está produzindo o problema. Isso pode gerar um rebaixamento que “consiste em fazer de si mesmo, por tristeza, uma estimativa abaixo da justa”(ESPINOSA, Ética III, Definição dos afetos, 29). Joana aponta que seu silêncio também gerou punição da sua mãe, causando uma decepção que “[...] é uma tristeza acompanhada da ideia de uma coisa passada que se realizou contrariamente ao esperado” (ESPINOSA, Ética III, Definição dos afetos, 17).

MILA: Porque você se abre e a pessoa começa, vamos dizer, não sei no caso dela, mas a pessoa começa a te julgar. A família começa a te excluir entendeu. É pior do que você ficar quieto, porque quando você fica quieto fica só pra você. Agora quando você realmente sabe a reação dos parentes é ...

JOANA: O máximo que minha mãe pegou ela brigou comigo. Porque ela achou que, porque ele tentou fazer isso comigo embaixo da cama, em uma das vezes, aí minha mãe chegou e ele me empurrou pra fora de embaixo da cama e saiu pro outro lado e minhas calça tava abaixada. Então, quando eu sai da cama eu fui tentar levantar e minha mãe viu. E viu ele do outro lado, pensou então que era eu né, como eu tava tentando levantar. Mas, aí eu comecei a chorar e minha mãe desceu e disse que depois ia conversar comigo. Minha mãe perguntou “O que aconteceu?” Aí eu falei “Nada mãe” Eu não queria falar pra ela, aí ela “o

---

who are responsible for her care do not protect her. The reasons for this protective failure are in some sense imaterial to the child victim, who experiences it at best as a signo f indifference anda t worst as a complicit betrayal.”

que aconteceu menina” ai eu falei que “nada” ai ela me bateu por causa disso. Ela me deu só umas duas chineladas sabe...

TOM: As vezes quando você é vítima né você fica pensando “será que é coisa da minha cabeça? Será que fui eu que causei?”

Assim, diante da união do grupo e a persistência em continuar os encontros, a professora informou que o grupo a procurou para continuar com o teatro, mesmo não havendo mais o projeto na escola. Os sujeitos do grupo encontraram outros afetos que puderam se sobrepor às tristezas na representação dos seus traumas. Pela segurança e consideração vivenciadas no grupo, os sujeitos puderam se abrir com os colegas e não sofrerem julgamentos; pela potência de amar, se sentiram parte de um grupo, estabelecendo vínculos de amizade que permitiu chamar a sala de aula de ‘família’.

#### **d- O relato de Ana**

Diante do abuso sexual infantil e dos acontecimentos na infância, repetidos e deslocados durante a vida, a vulnerabilidade e a hipótese da retraumatização são grandes. Muitas vezes, as histórias traumáticas não se limitam a um único evento. Quando os jovens contam as histórias, para que o roteiro dramático seja criado, diversos elementos de outros traumas ou de outras circunstâncias envolvidas vêm à tona que, de alguma maneira, reforçam o sofrimento de quem conta uma determinada história. A retraumatização acontece, também, por questões sociais e históricas, fatores como a impunidade dos agressores e ambiente hostil e as relações abusivas que circundam a vítima que não consegue se proteger. Frequentemente, quem sofre abuso infantil se culpabiliza se achando merecedor de sofrimento.

Vale atentar ao relato de Ana, 13 anos de idade, estudante do Ensino Fundamental, que teve sérios episódios de depressão e se automutilava. Não foi possível que a dramaturgia fosse construída a partir de sua própria história. No entanto, ela atuou em uma peça que tratava do mesmo tema em questão, o abuso sexual. Essa peça foi criada a partir da história de outra menina de sua sala, o qual ressoou no processo de Ana, despertando algumas transformações nas suas atitudes.

Ana relatou ser filha de uma usuária de crack, que a abandonou antes dos 6 anos de idade<sup>112</sup>. Além disso, contou sobre um episódio, no qual a mãe queimou seu ombro com um

<sup>112</sup> Herman (1992) observa que os adultos que sofreram abuso infantil com frequência, abusam de outras crianças ou até falham em proteger seus próprios filhos. Esse dado não nos serve para isentar de responsabilidade dos pais, mas para compreender os dados sociais que sustentam o abuso, influenciando nos sujeitos de maneira a perpetuar ciclos

ferro de passar roupa diante de um ataque de ira. Ela não sabe quem é o seu pai. Sua mãe deixava as crianças sozinhas quando conseguia algum dinheiro para se drogar; desaparecia por um tempo, ficava até meses sem voltar para casa, deixando as crianças desamparadas. Ana, durante os processos no grupo de teatro, ao compartilhar suas vivências com outras garotas que passaram por situações de violência, diz que se sentiu mais forte e que parou de se cortar. Afirma, também, que agora pode sorrir. Ela fica sob a custódia de duas mulheres idosas, as quais ela chama de “madrinhas”. Ana, após ouvir outras histórias no grupo, conta sobre sua mãe, evidenciando as somatizações corporais e a humilhação:

“ Ah é bom saber que não foi só minha mãe que fez isso comigo. Olha só, pra você ter uma ideia, a minha mãe não me queria tanto, que ela tava “grog” quando eu tava na barriga dela. Hoje eu tenho eu tenho doenças crônicas por causa disso, eu tenho bronco pneumonia, tenho um pouco de asma, quando eu fico nervosa eu não consigo respirar direito. (...) Eu era um adulto vestido num corpo de criança, falei pra minha mãe parar de beber, parar de usar drogas.. ela disse ‘cala boca que você não é minha filha’ (...) minha tia também me humilhava: ‘você não ouve que todo mundo te odeia?’ ”.

Logo no início de sua fala, pode-se perceber, o alívio de não ser a única a sentir uma dor profunda expressa: “Ah é bom saber que não foi só minha mãe que fez isso comigo”. Esse argumento, que reforça a possibilidade da transformação das emoções, diante da empatia com a dor dos outros, relacionadas ao sofrimento de quem a escuta, foi uma constante observada nos grupos. Os sujeitos passaram a se sentir menos isolados, ao perceber outras pessoas com problemas sérios e parecidos com os seus. Um elemento importante para compreendermos esse alívio da dor é a empatia. Vigostky (1999) analisa esse termo no sentido da reação estética.

Vamos utilizar esse termo para compreender a reação estética diante da vivência artística na construção de personagens e na vivência de jogos e dramatizações nos grupos. Essa reação estética não ocorre apenas com formas inanimadas, como no caso de um quadro, por exemplo: pode acontecer na interação do grupo, quando os atores debatem um mesmo tema com jogos teatrais, dramatizações e construção de personagens por meio da vivência; o corpo sempre está envolvido nesse debate e as emoções vêm à tona seguidas de reflexão coletiva.

Na observação de um quadro, as singularidades têm uma reação estética do objeto artístico. Mas, no processo grupal mediado pelo teatro, além da observação e empatia singular de si mesmo em situação cênica, sua vivência com a personagem criada e reações diversas diante da vivência emotiva de estar em cena, há também a reação empática nas relações

---

de violência, evitando culpabilizar apenas a família, isentando a responsabilidade social em jogo nesse tipo de violência extrema.

mediadas pela vivência artística, com os outros integrantes de uma peça e na atuação com o público. Em outras palavras, durante a representação, é possível gerar uma empatia no coletivo mediada por processos artísticos. Há a empatia do ator com sua personagem; com a personagem de outros; com as alternativas feitas pelo público e com a dramaturgia que, nesse caso, trata de uma história de vida de alguém do grupo, com ressonâncias de cada singularidade que compõe a peça criada coletivamente, que é encenada para evidenciar um conflito, o qual precisa ser enfrentado.

Para Vigotsky (1999), a empatia é um termo que surge para explicar a relação entre imitação interior e a capacidade de compreensão dos outros, atribuindo a eles sentimentos, emoções e pensamentos. Ademais, é uma forma de ampliar as experiências e alargar a realidade por meio da arte, ampliando, igualmente, o universo pessoal, incorporando experiências alheias (BROLEZZI, 2014).

Nas falas de Ana, por exemplo, a empatia está presente na construção da dramaturgia coletiva e das personagens da peça teatral. Nota-se que, ela incorpora as experiências das outras garotas do grupo, problemas com certa similaridade com os conflitos que ela vive, saindo, assim, do isolamento da sua experiência singular. Ao vivenciar uma cena relacionada a sua história de dor, Ana pode se reconectar a si, reviver a cena a partir de obra fictícia e, assim, transformar os afetos que circundam suas ações na vida e que a aprisionam. Então, nesta análise, durante o processo estético vivido, o qual envolve contradições afetivas que, promovem um curto-circuito dessas emoções, no caso das respostas estéticas, seja observando ou vivenciando o processo artístico, acontecem as emoções inteligentes.

“Poderíamos demonstrar que a arte é uma emoção central, é uma emoção que se resolve predominantemente no córtex cerebral. As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia. Diderot teve plena razão ao dizer que o ator chora lágrimas de verdade, mas essas lágrimas correm do cérebro, e com isso expressou a própria essência da reação artística como tal. Entretanto, essa descoberta nem de longe resolve o problema, porque poderíamos imaginar uma solução central semelhante no curso de uma emoção comum.” (VIGOTSKY, p. 267, 1999)

Embora já tenhamos mencionado essas questões anteriormente, considera-se importante retomar e aprofundar nesta seção certos aspectos teóricos sobre as emoções e a catarse diante deste caso.

Destaca-se que para Vigotsky (1999), as emoções vividas na reação estética tendem a perder sua força na vida. Isso nos dá pistas para que se seja possível perceber que, certos afetos,

que circulam aprisionando as singularidades, podem ser enfraquecidos para que outros afetos potentes circulem. Isso não significa que certas emoções não devam ser sentidas, já que todas têm sua importância. Mas, por exemplo, quando somos tomados pela raiva nos cegamos e cometemos ações que, muitas vezes, nos arrependemos depois. Para que essa raiva não seja causa de sofrimento, ela pode ser observada e vivida cenicamente. As transformações das emoções provocadas pela catarse levam a uma contradição afetiva, que gera um curto-circuito e destruição dessas emoções. Sem a empatia não há catarse (BROLEZZI, 2014); a capacidade de se colocar no lugar do outro para sair de si, em direção ao social, é também função da arte, que tem o potencial de superar o sentimento individual pelo seu aspecto coletivo, impresso nas vivências artísticas. De acordo com Vigotsky (1999, p.315),

“A arte é social em nós” (...) O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. (...) a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social.” (VIGOTSKY, 1999, p. 315)

A fantasia aumenta ou diminui a expressão externa dos sentimentos? Vale pontuar que,

“É patente que aqui pode haver dois casos: um, quando as imagens da fantasia ou da representação são estímulos interiores para uma nova reação principal. Assim, uma representação clara intensifica a nossa excitação amorosa, mas é evidente que, neste caso, a fantasia não é expressão da emoção que ela intensifica mas descarga da emoção precedente. No segundo caso, em que a emoção encontra solução nas imagens da fantasia ali, evidentemente, o fantasiar debilita a manifestação real da emoção, e, se superamos a nossa ira na nossa fantasia, na manifestação externa essa ira se revela extremamente fraca.” (VIGOTSKY, 1999, p. 265)

No caso do teatro, há que se atentar para que não se intensifique os afetos tristes, ao invés de criar caminhos para que eles se transformem. Se a vivência apenas reitera, por exemplo, a raiva nas improvisações cênicas, a fantasia já fica prejudicada, pois o enredamento de certos afetos não permitem que a expressão criativa possa inventar outras maneiras de vivenciar certas situações, imaginar algo além do já conhecido.

Por exemplo, em uma das apresentações, havia uma cena sobre bullying e violência. Nela, chamou a atenção que todas as alternativas do público era reagir ainda com mais

violência. Então, foi pedido que um dos jovens que estava no palco, para apresentar sua alternativa; transformar o conflito em cena, mas sem ser violento. O jovem fez silêncio por um minuto e disse “Mas eu só sei ser violento”<sup>113</sup>.

Esse exemplo possibilita a compreensão que imaginar e fantasiar fora das repetições e padrões não é uma tarefa fácil. A imaginação dos jovens se atrofia diante das vivências embrutecedoras. A violência pode, então, ser uma estratégia para se proteger. Em alguns casos nos grupos, a violência e a raiva precisaram ser vivenciadas para que se diminuísse sua força; não para reprimí-las, mas que fossem moderadas e aliviadas, de modo que fosse possível não se adaptar à realidade ou às leis impostas pelo mundo externo, mas, principalmente, ter a possibilidade de fazer escolhas, sem ser tomado pelas emoções, o que frequentemente torna impossível a ação. Nessas circunstâncias, aparecem apenas reações desmesuradas e deslocadas advindas, muitas vezes, de uma raiva legítima, mas que é vivenciada posteriormente em diversos lugares, sem que o sujeito tenha a possibilidade de relacionar as suas necessidades não atendidas a suas emoções ou compreender como afetou ou foi afetado em determinado encontro.

Então, as intervenções cênicas e trabalhos grupais mediados pelo teatro podem se apegar aos afetos tristes como se eles fossem libertadores; presos na realidade não temos como imaginar outras possibilidades para que esses afetos possam circular. Obviamente, não foi proposto que apenas “fantasiasse”, magicamente, nas peças de fórum, mas que houvesse espaço para que fosse vivenciada a raiva, de modo que ela pudesse se transformar e abrir espaço para outras vivências. Em cena, certas emoções foram vividas intensamente e, posteriormente, suas consequências foram analisadas. Assim, a descarga emocional representada em cena era aliviada. Então, procurou-se gerar espaços para que a imaginação pudesse ser povoada pela criação, no sentido de vivenciar no corpo outras estratégias para agir.

Compreendemos que, a possibilidade de a retenção da ação no teatro também é fundamental; da mesma maneira que a criança suspende o movimento antes de dar um golpe em uma brincadeira de luta, o ator pode suspender uma cena emotiva a qualquer momento da atuação, percebendo que teatro é a representação do real. Nessa prática, que envolve as sensações físicas, as emoções não “tomam” os sujeitos; a qualquer momento, é possível parar o corpo na dramatização, cessando, também, os movimentos afetivos vivenciados nas cenas.

“Acho que essa retenção [da reação] e debilitamento das manifestações internas e externas das emoções no organismo devem ser vistos como um caso particular de ação da lei geral do consumo unipolar de energia nas emoções,

<sup>113</sup> A psiquiatra Herman (1992) também observa que, muitos sujeitos que foram abusados na infância, chamam a atenção por problemas de agressividade e problemas com a lei.

cuja essência consiste em que, na emoção, o dispêndio de energia se efetua basicamente em outros pólos – na periferia ou no centro – e a intensificação da atividade de um dos polos acarreta imediatamente o enfraquecimento no outro” (VIGOTSKY, p. 266).

No caso de Ana e de outras meninas que narraram situações de abuso na infância, percebemos que, ao encenar o sofrimento, enfraqueceram a impotência e a dor, em contraponto a coragem e vitalidade foram estimuladas. Vigotsky defende que as emoções estéticas não passam a ação na vida, ao contrário; enfraquecem essas mesmas emoções pela energia despendida na vivência estética. Ora, se o sofrimento vivido no processo da criação das cenas de abuso sexual puderem contribuir para cessar o silêncio, a culpa da criança e o extremo sofrimento aprisionador, então o sofrimento no processo de criação pode ser potente e instigar que outras emoções circulem na vida dos jovens.

Vigotsky, ao citar que as emoções estéticas são parciais e não tendem a passar à ação, enfatiza a doutrina psicológica do isolamento diz que,

“No fundo esse, isolamento não passa de uma separação do estímulo estético dos demais estímulos, separação essa plenamente necessária, uma vez que garante a solução meramente central das emoções suscitadas pela arte e assegura o fato de que essas emoções não se manifestam em nenhuma ação externa” (VIGOTSKY, p. 266-267).

Curiosamente no Teatro Fórum, esse dado pode ser valioso de ser questionado, trazendo a questão de que se uma pessoa do público vivencia a coragem de agir diante de uma injustiça, seria também essa coragem minada na vida? Como explicar que, diante de nossa pesquisa, os jovens passam a agir de diferentes maneiras depois da experiência, conservando afetos potentes e minando afetos ligados a paixões tristes? Seria essa uma afirmação possível? Os dados qualitativos, nesta tese, mostram a transformação dos jovens no processo de montagem das cenas e de realização da metodologia nos grupos. É possível afirmar, diante de nossa pesquisa, que os participantes dos grupos tiveram uma circulação dos afetos diante da vivência da dramatização de traumas, sofrimentos e injustiças, bem como da vivência com os jogos, fazendo um contraponto de alegria, vínculo, respeito e reconhecimento.

“(…) a emoção é dotada de certa natureza orgânica geral, e não é por acaso que muitos estudiosos viram nela uma reação orgânica interna, na qual se expressa uma espécie de acordo ou desacordo do nosso organismo com a reação de partida de determinado órgão. É como se na emoção se manifestasse a verdadeira solidariedade do nosso organismo” (VIGOTSKY, p. 267, 1999)

De fato, o teatro potencializa o trabalho com o corpo e as emoções; se orgânica, as emoções circulam no organismo sendo possível atuar em direção a um processo curativo nas situações traumáticas na vivência corporal e emocional dramática proporcionada pelo teatro, aqui, em questão.

O corpo é marcado pelo que os outros veem refletido na imagem. Esse espelho múltiplo molda o corpo, os afetos e as ideias. Ana tinha um apelido que a determinava nos lugares que frequentava, era ‘Carrie a estranha’<sup>114</sup>, inclusive, chamada assim pelo tio abusador. Esse apelido a colocava em um lugar de garota problemática e estranha, estigmatizando seu corpo e maneira de ser.

Um dia, Ana contou para tia que sofria abuso sexual do tio, cuja reação foi expulsá-la da casa. O tio dava dinheiro para que ela se calasse e, também, para seduzí-la. Diante disso, a tia inferiu que ela estava se prostituindo e a mandou embora. Segundo Ana, depois desse acontecimento ficou depressiva:

“Fiquei depressiva. Fiquei uns dois anos sem sair de casa. Até hoje não saio, tenho medo do mundo. Tenho medo, medo das pessoas, medo de alguém. . . tipo a Amanda, - se refere a uma amiga de sua sala que também faz parte do grupo de teatro- de eu me apegar e ela sumir. Eu queria que meu irmão fosse me ver, minha mãe fosse me ver. Mas ninguém foi. Tenho medo por causa disso.”

Nesse caso, o medo se tornou um afeto dominante que sugava a potência de Ana, isolando-a diante do afeto gerado pelo abandono, ou seja, uma resposta a ausência dos familiares, na qual ela fica presa; o medo que ninguém vai ficar ao seu lado se repete, deslocando-se para diversas relações na vida. Os afetos que circulam na vivência de Ana não são apenas “imaginários”; têm respaldo em fatos, embora se repitam em situações que não são mais reais, senão imaginadas diante da necessidade de amor correspondido em qualquer relação na qual vai se vincular. Nesse contexto de abandono, negligência e abuso, Ana começa a se cortar. A automutilação é comum entre sujeitos que sofreram abuso sexual na infância. Segundo Herman,

“A mutilação continua até que produza uma poderosa sensação de calma e alívio; a dor física é muito preferível à dor emocional que ela substitui. Como

---

<sup>114</sup> “Carrie a estranha” é um filme de terror inspirado em um livro de Stephen King em 1974, a personagem Carrie é a protagonista do filme, uma adolescente tímida e problemática que sofre perseguição na escola pelos colegas que não entendem sua personalidade ‘problemática’ e sua estranha aparência, ela tem poderes telepáticos demoníacos’.

um sobrevivente explica: ‘Eu faço isso para provar que existo’.’ (Tradução da autora)<sup>115</sup>.

Pode-se aferir que, quando a dor emocional é insuportável, passa-se a vivenciar a dor física como subterfúgio. Ana diz que parou de se cortar a partir do trabalho com o teatro na escola. Ora, se a explosão de sentimentos vivida no teatro, a catarse pode gerar alívio dos afetos aprisionadores, emoções estagnadas. Pode-se considerar que a dor física para provar que existe desaparece diante do reconhecimento de si no grupo e um alívio do sofrimento incessante. Em sua fala, Ana pontua o masoquismo em ação na sua vida e o potencial de sorrir novamente:

“Parei.[de se cortar] Ah... eu também tentei bastante me matar. Tentei várias vezes. . . teve um dia que eu tava andando e daí, andando suave pensando na vida, daí minha amiga falou do cachorro dela: aí eu pensei será que esse cachorro vai me morder e essa dor toda que eu sinto vai para um dia? E o que você acha que ele fez? Advinha. Ele me mordeu mesmo, eu tenho dois furos enormes aqui na minha perna e aqui eu tenho três mordidas, uma na mão. Na hora me senti uma masoquista, retardada. Sinceramente. Eu sou masoquista. E eu me senti uma idiota por ter feito aquilo. Quantas pessoas queriam ter minha vida sabe? Porque tem pessoas que tem coisas piores que eu. Sofrem. Crianças que tão na rua aí eu fui percebendo pela peça que não devia ser assim porque nada pode ser apagado com cortes e sangue. (...) A esperança se escondeu de mim. Eu pensava assim da minha vida. Porque sinceramente você sofrer quando você nasce, porque eu sofri quando eu nasci desde o primeiro dia, desde o primeiro segundo eu sofri. (...) [se referindo a ela própria depois da vivência com o grupo de teatro]. Sendo franca mesmo, hoje eu sorrio.”

Após a vivência com teatro e a apresentação da cena de abuso sexual infantil, Ana criou um blog e, também, estabeleceu vínculos (ainda que frágeis) na sala de aula. Esse blog é construído por ela e outros amigos (todos meninos). Ela diz:

“Foi, é um blog contra machismo, contra assédio, estupro, pedófilos, etcetera. Coisas que envolvem abuso, o nome é “Não somos objetos, todas nós temos sentimento.” Não querendo muito ser ‘apariciosa’, mas a frase que eu tô mesmo pensando em colocar pra esse próximo ano é “Nós mulheres somos felizes mesmo fora da cama.” Não queria ser maliciosa nem nada, mas eu vou colocar isso. Eu vou colocar (...).”

Diante dessa iniciativa, inclusive nomeada dessa maneira na fala de Ana, é possível perceber a luta que travou para desconstruir seu lugar de objeto sexual, da repetição do trauma para novos lugares na sua vida. As afirmações, na terceira pessoa do plural, que dão nome ao seu

---

<sup>115</sup> “ The mutilation continues until it produces a powerful feeling of calm and relief; physical pain is much preferable to the emotional pain that it replaces. As one survivor explains: ‘I do it to prove I exist’ ” ( HERMAN, p.109, 1992).

blog, deixam claro seu caminho para a potência de se afirmar com sentimentos e não sendo objeto sexual, mostrando querer ser feliz e reconhecida mesmo fora da cama.

Para Ana, o processo com o grupo de teatro proporcionou que ela tocasse suas dores, não para perpetuá-las, mas para transformá-las, sendo a arte a técnica social das emoções (Vigotsky, 1999). O suicídio e automutilação forma problemas enfrentados com certa constância. Muitas vezes são feridas abertas, sem nome, que a dor se torna insuportável, precisando ser extravasada de alguma maneira no corpo.

“ O trauma corrói a resistência e a vontade de viver, mas não é um estado, é potência em ato, afetado por outros encontros, mas pode se cristalizar e se tornar senhor do drama psíquico. Assim, torna-se impeditivo da ação transformadora, pois, de um lado, ele pode perpetuar o medo e eliminar a esperança. De outro, desencadear ações agressivas e revolta, ações que não são mais que um acatamento das normas re-ação”(CAMPOS, p.133, 2015)

Eis que para finalizar, vamos citar as palavras de Ana, afirmar que este trabalho que aciona catarses, explosões de sentimentos e o conhecimento dos afetos, compreendendo que o poder de entender clara e distintamente os afetos, significa padecer menos deles (CHAUÍ, 301, 2011) e contribuem para a circulação e a potência de vida de pessoas que sofreram traumas e abusos infantis:

“Agora, essa peça que eu fiz, me fez pensar bastante nisso. Me encorajou como diz um livro do Augusto Cury “Os jovens não podem desistir dos seus sonhos”. Eu me senti diferente depois da peça. Eu senti vontade tão grande de realizar meus sonhos. Vontade de crescer. Correr e procurar curso pra fazer e faculdade. Sei lá’ senti vontade tão grande de correr atrás de tudo o que eu quis. Essa peça de teatro provocou uma avalanche de sentimentos. Só que em vez de trazer dor, tristeza, em vez de bagunçar minha vida, melhorou tudo. Colocou, encaixou as peças que faltavam na minha vida. Hoje eu me sinto uma menina feliz. Hoje eu me sinto uma mini psicóloga, vamos dizer. Que eu gosto de ajudar os outros. Ela, a peça a todo o momento eu percebia que a personagem era cada dor minha. E hoje eu falo isso de cabeça erguida porque esse teatro me mostrou uma maneira de perseguir meu sonho. Quero agradecer a professora que me mostrou esse teatro e a vocês que mostraram a ela que depois mostrou pra mim. Esse teatro que sinceramente eu me sinto sabe diferente, muito. Aquela menina detrás, a Ana de trás não é a mesma de hoje. A Ana de ontem, de 3 meses atrás que não conhecia o teatro do oprimido não é a mesma de hoje. E eu agradeço muito a vocês por ter mostrado isso e ter feito entrar na vida fazendo diferente.”

Ana participou de uma peça sobre abuso sexual infantil, atuando como a personagem da mãe da protagonista. Um casal precisando trabalhar precisa de alguém para ficar com a filha pequena e decidem pagar para a tia e tio ficarem com a garotinha. A menina cresce e um dia

esse tio ataca a garota e esta sai gritando. Existe alguma violência também física, pois o corpo da garota fica com uma marca que vem da luta dela para fugir do tio. A garota sofre muito e quando vai contar para tia, é expulsa da casa. A tia pensa que é mentira para provocar a separação deles, afinal, ele nunca faria uma coisa daquelas.

As histórias narradas por ela foram mobilizadas pelo processo anterior no grupo de teatro, no qual ela já havia contado em sala de aula. Ana passou por um processo que parou com a automutilação. Durante os ensaios, mostrava-se disposta e envolvida; narra a transformação dos afetos no reconhecimento do grupo, a descoberta do desejo de ajudar outras pessoas. A catarse, ao fazer uma peça que a relembrava tanta dor, ela em curto-circuito passa por uma “avalanche de sentimentos”. A partir disso, Ana sentiu-se mobilizada para agir na direção dos sonhos e da alegria.

#### **e- Peças sobre abuso sexual**

A dramaturgia do Teatro Fórum das cenas sobre o abuso sexual com os jovens nas escolas não focou os possíveis pontos de intervenção do público no momento do abuso. Considera-se que, o antes e o depois do acontecimento precisam ser elaborados com cuidado e estar claros nas cenas, bem como a rede de personagens aliados envolvidos precisam ser desenvolvidas, evidenciando as contradições presentes nas situações, no ambiente e nas personagens.

Há de se considerar que muitas crianças têm medo dos abusadores e, às vezes, atribuem até poderes “mágicos para eles: saber tudo o que pensam, onde estão e se vão contar para alguém o “segredinho” e puní-los por isso

Tanto no grupo quanto na criação das personagens, devemos considerar que crianças que sofreram abusos frequentemente apresentam alguns sintomas como: explosões de raiva, dissociações, automutilação e amnésia dos eventos traumáticos (KELLERMAN E HUDGINS, 2010). Esses dados são importantes para que se siga com um trabalho teatral com os jovens que sofreram situações traumáticas, compreendendo e oferecendo espaço para que expressem as contradições, os esquecimentos, até as crises de raiva no grupo.

Com uma certa frequência, as peças sobre a questão do abuso do Teatro Fórum, apresentam a vítima e seu agressor sozinhos em cena, colocando, assim, a vítima em uma situação de extrema vulnerabilidade e reiteração da impotência. Repetir tal impossibilidade de ação, em cena, nesse momento, oferecendo a chance do público intervir nesses pontos de

conflito, significa fomentar ainda mais a culpa e a impossibilidade de ação diante do abuso.

As peças sobre abuso sexual foram criadas para que as intervenções do público se concentrassem no antes e no depois do abuso, já que poderiam ser pensadas estratégias na direção da transformação da situação abusiva, seja em ações ou transformações de afetos que geram, por exemplo, o silêncio. O público pode por meio das cenas imaginar e vivenciar alternativas para evitar a violência, conseguir apoio ou mobilização para a denúncia, evitar a situação abusiva acionando aliados e evitar a culpa e o medo. Evita-se que a intervenção seja imaginar que as mulheres para não serem abusadas devem, por exemplo, fazer luta livre ou andarem armadas. No caso dos jovens, que trata do abuso infantil, as personagens aliadas devem ser acionadas e serem, também, propulsoras de transformações.

As cenas de abuso são criadas para que seja possível estudar seu significado social, para lutar contra tal violência acionando a sociedade e seus grupos e para investigar a potência de ressignificação que possa existir para quem foi vítima dessa situação traumática. Apostase no estudo das repetições que se devem ao ambiente externo e a falta de oportunidade de elaborar o ocorrido. Sem elaboração do trauma, a vítima se enreda em afetos que a impulsionam a se sujeitar diante de situações abusivas.

Assim, ressaltam-se as relações sócio-históricas envolvidas nas retraumatizações, tornando-a menos individual e mais social nos grupos, sem esquecer de cada singularidade, no grupo, durante o processo de criação e da extrema importância da elaboração de cada sujeito que vai ser diversa. A dramaturgia reforça que esse trauma é um problema social, evidenciando repetições de tais violências nas cenas. O contexto social, elementos que se referem historicamente ao tema devem ser enfatizados, de modo a evitar, responsabilizar a sobrevivente pelo ocorrido, mas que seja viável abrir um leque de alternativas que não estejam centradas apenas na violência ou na questão mágica de acabar com todos os abusadores na sociedade.

Os elementos cômicos foram usados nas peças; na verdade, as peças tinham algo de tragicômico. Porém, Tom e Mila alertaram para o perigo da utilização desse tipo de recurso cênico em alguns momentos e de determinadas situações, o que poderia promover a alienação, por exemplo: no caso da personagem da avó da cena “O Assediador”, que provocava risos ao dizer, de modo engraçado, que a roupa da neta era curta, fato esse que as garotas já ouvem dos pais.

TOM: Pra mim, tinha que ter mais drama, tipo, na minha opinião o que tem de humor já distrai. Tipo, tem que ser um pouco mais serio, pra ser real.

KELLY: Como assim?

TOM: Tipo, no caso da vó, foi uma parte engraçada esse negócio, então o povo já, eles (...) não se preocupam muito com a situação, que a vó dá muita atenção pro filho e ignora a neta.

MILA: É porque no caso do humor, tinha mais humor na parte da vó né (...) E acabou que, tipo, eu acho que eu entendi que você tá achando, que o humor acabou distraindo, né. Distraiu o público. Como que a vó também era uma, vamos dizer a vilã da estória, também, né, porque ela culpa a neta, não é certo né, e ela fazendo esse humor o pessoal acabou achando legal, isso entendeu?

TOM: Ela fala uma coisa idiota e o povo ri.

ANDREIA: É igual alguém que sofre de bullying, tipo, o opressor ele fala uma brincadeirinha e o povo ri e acha legal e ...

MILA: Continua fazendo entendeu.

TOM: Ah, se o pessoal tá gostando, vamo continuar né...

MILA: É tipo assim, o palhaço continua sendo palhaço se tem plateia, né. Então, o cara continua oprimindo. Ele tá vendo que o pessoal tá gostando, o pessoal tá rindo. Tem gente, que até ajuda a fazer o bullying, ele vai continuar fazendo.

TOM: Se você começa a ignorar, a pessoa que tipo faz o bullying se você começa ignora vai acabar, a pessoa vai ver que não dá ibope. Ai eu acho que as partes de humor deu uma (...) tipo, ela falava que as roupa da mina era curta uns bagueio assim, de um jeito engraçado

MILA: Sarcástico.

TOM: É uma das coisas mais serias né, porque, fala que a menina não pode usar roupa curta esses negócios. Só que o povo riu, e não prestou atenção nesse fato.

KELLY: Não estranharam... Deram risada e acharam legal...

MILA: É. Se for um relato sério, tem que continuar sendo. Lógico o humor ele é muito importante, né. Só que, nessa forma, neste caso, não seria legal ter humor, porque é algo que causa impacto. Então, a gente queria causar impacto, só que foi utilizado de uma maneira errada, entendeu. Quem poderia ter humor nenhum personagem era, e poderia ter humor. Porque, era uma estória séria.

TOM: Que as pessoas saíssem de lá pensando nossa, tipo isso ai podia acontecer, tem que ajudar, né. Só que as pessoas saíram rindo. Ai, tirou a atenção deles do que realmente era importante.

Compreendemos esse ponto ser muito importante para as criação das peças, já que o objetivo da comicidade não é reforçar os dados sociais para que o público se aliene deles, ao contrário; estes precisam funcionar como uma técnica de distanciamento para a ativação política e crítica do espectador. Então, nesse momento, quando a avó faz uma piada da roupa da neta e lembra os praticantes de bullying da escola, reforçando, de alguma forma, a risada e a personagem que apoia a opressão, houve um erro na concepção da encenação, já que “tirou a atenção deles do que era importante”. Mas, a peça não precisa ser naturalista e “séria” para que haja o envolvimento crítico do público.

“Um dos recursos mais importantes de Brecht, no âmbito literário, é pois, o cômico, muitas vezes levado ao paradoxal. Certos contrastes são colocados lado a lado, sem elo lógico e mediação verbal. Conexões familiares, de outro lado, são arrancadas do contexto familiar. [...] A combinação entre o ele-

mento cômico e didático resulta em sátira. Entre os recursos satíricos usados encontra-se também o grotesco, geralmente de cunho mais burlesco do que tétrico ou fantástico.”(ROSENFELT, 2004, p.158)

Dessa maneira, o cômico e o sátiro são recursos importantes, porém podem ter efeito contrário se apenas reforçarem as ações cotidianas, ao invés de causar estranhamento por meio de contrastes presentes nas cenas. Os recursos musicais, o coro, o cenário antiilusionista, as projeções de textos, elementos da comédia dell’Arte, o ator como narrador são também recursos de distanciamento importantes nas peças aqui em questão.

Além disso, foi possível observar que, muitas vezes, a criança ou o jovem tenta proteger o abusador, não querendo contar a situação abusiva, seja para proteger o próprio abusador ou a família. Nos grupos que pesquisamos, as relações de abuso acontecem frequentemente nas famílias, com pais, irmãos e outras pessoas muito próximas, trazendo, assim, muita ambiguidade para quem sofre a violência. Isso, deve ser considerado nas peças, procurando humanizar o papel do opressor para que melhor se compreenda as contradições. Estudá-las é fundamental para que seja possível não cair nas ciladas do maniqueísmo, as quais não condizem com as relações humanas cheias de contradições. Joana, participante da cena “O Assediador”, afirma que não quer denunciar seu irmão, nem que sua família saiba do ocorrido, justificando que ele não fez por querer.

MILA: E tudo isso era influência dos amigos dele, entendeu. Os amigos dele mandava ele fazer isso. É porque ele via vídeo pornográfico então tipo ele realizava isso comigo... (silêncio) Nossa, [isso] não falei pra ninguém. Tô falando agora. [...] Ele sabe, mas eu nunca toquei nesse assunto. A relação com ele depois disso... Ah é muito bom, a gente é como se fosse melhores amigos. A gente é muito, muito junto. E eu não gosto de falar desses negócios. Eu até pensava, será que eu converso com ele? Só que eu não quero relembrar sabe, que é estranho né. Imagina você ter que, fazer coisas que na época era. (silêncio) É estranho.

ANDREIA: Quando ele mandava você fazer isso, você fazia?

JOANA: Ele ficava meio assim né. Ele não queria mas fazia. (silêncio novamente, agora no grupo as vozes estão mais baixas)

KELLY: Muita coisa né... Então, quando a gente faz a peça a gente...

JOANA: Se liberta.

(silêncio novamente)

O que Joana sente que se liberta não está ligado a denúncia, mas a possibilidade de representar uma peça, na qual legitima sua dor e a liberta a sua culpa. A circulação dos afetos torna-se possível para quem sofreu abuso sexual infantil que não continua em curso, mas que pode se repetir em relações abusivas.

Percebeu-se que, quando uma situação de abuso é narrada e se quebra o silêncio, a

empatia acontece e várias outras histórias similares surgem no grupo. Para construir o roteiro, desse tipo de cena, consideramos as observações de todas que contaram as histórias. O campo educacional está em jogo quando se trata do assunto de abuso sexual infantil, não podendo se eximir dessa questão e pode ter o teatro como um dos mediadores desse debate na escola.

As peças sobre esse tema confirmaram a frequência com que o abuso ocorre no ambiente familiar, trazendo consequências psíquicas sérias para os jovens que desembocam, por exemplo, em automutilação e tentativa de suicídio. Portanto, os processos grupais envolvendo esse tema, nas peças e jogos de dramatizações, puderam contribuir de diversas maneiras, a saber: sentimento de pertencimento a um grupo; sustentação de apoio a uma denúncia; catarse no sentido da transformação das paixões tristes e energias represadas em afetos potentes; retomada de lembranças e memórias que ficam escondidas durante muito tempo; entre outros.

Vale ressaltar que é necessária muita cautela, para que esse processo não desemboque no sentimento de impotência e em outros estados dissociativos. O cuidado, quando há situações traumáticas nas histórias de opressão, deve ser dobrado; no entanto, a prudência é necessária diante de qualquer tema opressivo.

Nas peças evidenciam-se as personagens, situações e relações de poder que fortalecem o abuso; a personagem protagonista - quem sofre diretamente esse tipo de violência - e seus aliados que devem ser preservados, para evitar que a dramaturgia se enrijeça diante do silêncio sobre abuso, apenas culpando quem se cala. Todavia, é preciso investigar, diante das contradições e circunstâncias dadas, quais são os elementos que acirram esse silêncio e submissão. Na verdade, os fatores sociais concretos em jogo na situação apresentada pela peça que envolve os aliados na trama, devem estar presentes nas circunstâncias dadas pelo roteiro. Ademais, as repetições cristalizadas, os traços dos opressores internalizados<sup>116</sup> devem, também, ser estudados na construção das personagens, inclusive podem fazer parte da cena, mostrando as vozes representadas por pessoas concretas que silenciam a vítima. Assim, as contradições contidas em cada uma das personagens e circunstâncias dadas precisam ser trabalhadas nos ensaios com afinco.

Criar personagens também não é tarefa fácil, tanto quando se faz uma diferente de si quanto se faz uma parecida consigo próprio; ambas possibilidades apresentam seus desafios. Mila disse que fez uma personagem muito diferente dela mesma e que foi “(...) difícil de você incorporar numa pessoa que não tem nada a ver com você.” Nesse caso, a construção da

---

<sup>116</sup> É possível usar as técnicas do arco íris do desejo (BOAL, 2002) para fortalecer nossa investigação com as personagens.

personagem, de maneira mais técnica, é necessária, sendo preciso o estudo detalhado. Já Joana que fez uma personagem muito próxima de si mesma disse: “Ah, eu tenho ainda vergonha de atuar, muita vergonha. Aquele dia [da apresentação pública] deu o maior frio na barriga, e eu falei, ‘Jesus! vou desmaiar no meio do negócio’. Tava muito gelada, gelada, gelada.” Fazer uma personagem tão próxima a si, pode gerar uma catarse ou uma confusão de emoções, que mixam a pessoa a personagem que está realizando. A vergonha de Joana era do público, mas também a de expor sua história, mesmo que indiretamente. A vergonha foi por ela também expressa quando o grupo falava sobre a família assistir a peça. Se a presença de estranhos já era difícil, com os familiares era tarefa impossível.

CAROL: Porque no teatro é muito mais fácil, porque você pensa ‘é um personagem’, tipo, não é eu, então, querendo ou não é um pouquinho mais fácil.

JOANA: Pra mim foi difícil, porque é uma história de outra pessoa, e tem que ter uma delicadeza né.

KELLY: Mas você que decidiu fazer essa personagem né?

JOANA: Eu não ia fazer, aí eu quis fazer.

KELLY: Te transformou de alguma maneira fazer essa personagem?

JOANA: Ah, eu gostei, foi bem legal. Mudou, sei lá, eu me senti diferente do que eu era antes... Porque quando eu tô assim, eu fico muito triste, e fazendo a personagem dela eu fiquei feliz, porque representa ela.

Carol aponta para o fato de que a personagem cria possibilidade de vivenciar coisas difíceis com mais facilidade. A personagem é como uma roupa que o ator pode vestir e tirar a qualquer momento. Joana coloca a responsabilidade de criar uma personagem que representa uma outra pessoa que ela conhece. Sugerimos que as personagens, durante a criação da peça, possam conter elementos metafóricos, ou aqueles criados pelo ator que a representa, descolando da história verídica contada, para que represente um grupo de pessoas e não apenas uma pessoa.

Joana também conta da alegria de representar uma outra pessoa do grupo, como se sua tristeza pudesse ser ecoada na catarse do curto circuito da tristeza com a alegria, no ato da representação, tornando esse um espaço de emoções antagônicas que movem transformações. Evitamos, também, que as pessoas que contaram suas histórias façam a personagem que protagoniza o abuso. No entanto, muitas vezes, os jovens insistem em querer fazer a personagem e nesses casos não negamos esse direito. O mediador precisa ficar atento nas reações emocionais do sujeito e se necessário propõe a troca de personagem.

Tom, aluno do 8º ano do Ensino Fundamental, participante do grupo que realizou a peça “O Assediador”, atuando como o abusador, disse que nunca havia pensado de fazer tal personagem. Começou “zuando” e que não achou que a professora levaria a sério. Ele afirmou

que foi muito difícil representar esse papel, pois não encontrou nele ressonâncias próximas da personagem, ou seja, porque não tinha relações com suas vivências, como Mila também já havia observado em relação a sua personagem.

No entanto, Tom afirmou que não conseguiu separar ele próprio da personagem, pois sentiu muita vergonha de representá-lo. Outrossim, nas suas falas ele pareceu mais incomodado com os erros de luz, de técnica e de marcação de cena que aconteceram nas apresentações, do que com os efeitos emocionais de representar esse papel. Tom reclamou ainda que alguns estudantes o chamavam de “Jack”, nome da personagem que representou. Compreendemos isso como um problema, pois os outros tratam o jovem “ator” como se fosse sua personagem. Ele relata que ficava difícil “entrar na personagem”; tinha que se concentrar e pensar que ele fazia “o tio” – Jack era o tio da protagonista que sofria abuso na peça.

TOM: Fiquei com a maior vergonha. Do jeito que eles falam parecia como se fosse eu, tá ligado. Ai zuava tudo, tava tentando entrar na personagem, mas não dava. Ai eu pensava, mano que eu tô fazendo tio. Da aquele... [ele coloca a mão no peito, como se estivesse sentindo algo nessa região quando não termina a frase]

KELLY: Da aquele “o que” no peito, que você mostrou?

TOM: Aperto no peito.

Aproximar o jovem da sua personagem trazia uma espécie de angústia, uma dor no peito como ele próprio nomeia. Ora, compreendemos que é muito importante utilizar os recursos de distanciamento dentro da cena para evitar essa situação desagradável, por exemplo: o ator conversa com o público, deixando claro que se trata de outra pessoa. Um outro recurso que pode ser útil é a caracterização da personagem com figurinos, adereços, trejeitos corporais, de modo que fique completamente diferente a aparência da personagem e de quem a interpreta. Claro que sempre pode haver esse tipo de comentário; o interessante é evitar ao máximo que isso aconteça. Ademais, Tom esclarece que, quando o conteúdo temático da peça debate algo importante para a escola, é mais fácil para fazer a personagem, ou seja, o tema da peça trabalhado processualmente no grupo foi fundamental para apoiá-lo a fazer tal personagem.

Ainda assim, uma das questões que tem sido causa de preocupação é o efeito de representar a personagem do opressor. Nesta pesquisa, a opção dramatúrgica adotada é a de criar a peça, de modo que as intervenções de fórum em cenas, nas quais só se encontram o abusador e a vítima não aconteçam. Isso porque, nesse momento, não há muita possibilidade de luta; como já foi dito, é difícil agir. Vale considerar que, retomar o momento traumático, por si só, apenas abre a ferida; sem transformar as emoções que ficaram retidas no sujeito após o

evento traumático. Ademais, nesse momento, a intervenção obriga o garoto, que fizer essa personagem, a defender uma postura a qual ele não quer estar identificado. No caso das escolas, é recomendável que aquele que faz a personagem do abusador, atue com o público, o mínimo possível, em improvisações públicas.

Contudo, não significa que não haja nenhuma intervenção do público com a personagem do abusador, mas que as intervenções são descentralizadas dessa personagem. Além disso, durante o processo, é necessário proteger o ator que faz a personagem do abusador. Em uma das cenas sobre esse tema, um garoto ficou extremante abalado diante das intervenções do público. Esse fato ocorreu logo no início do projeto e nos alertou para que repensássemos as intervenções nesses momentos. Assim, reforçou-se o trabalho com as personagens que testemunhavam a opressão e violência ou aquelas que no contexto tinham algum poder para modificar a situação conflitiva apresentada. Então, as cenas evidenciavam as relações e as forças sociais envolvidas na situação opressiva.

Outrossim, o processo da criação cênica com esses jovens demandavam atenção, alertando para a construção de uma personagem social, que o ator sempre tivesse distanciamento do papel que representava. Na cena “O assediador”, por exemplo, não aconteceu nenhuma intervenção do público enfrentando o abusador e, sim, outras personagens foram acionadas. O público apresentou muitas propostas de modificação do conflito, direcionando-se aos possíveis espaços de prevenção ou denúncia do abuso

Nessas cenas, importante observar a necessidade de mostrar a cena de abuso marcada por imagens, que tiram todo o cunho naturalista da cena, evidenciando ações extracotidianas, ou os recursos cênicos que causam distanciamento. Desse modo, na criação da cena, já se pensa que momentos vão ser reforçados para que o público entenda a pergunta que os atores querem fazer. No caso das cenas de abuso sexual, esse trabalho se concentra nas cenas antes de o abuso acontecer ou depois que ele acontece.

No caso da cena “O Assediador”, percebemos que no momento anterior ao abuso, a peça ficou frágil dramaturgicamente. O público não entrou nesse momento, preferindo as cenas posteriores, por exemplo, intervindo na cena em que a avó não acreditava na história da protagonista, muitas vezes acionou-se ou substituiu-se as personagens das amigas que vieram encontrar a garota que, por “motivo desconhecido” estava faltando na escola.

As cenas que não estão representadas na peça podem ser requisitadas durante o fórum. São criadas com o público na hora e mediadas pelo “curinga”, diante da necessidade que aparece, durante o debate teatral. Por exemplo, uma das alternativas oferecidas pelo público, foi que as amigas pudessem ir na delegacia junto com a protagonista; na peça não há essa cena.

Então, a delegacia é encenada com auxílio dos outros atores e do público. Um delegado aparece, um escrivão e as amigas vão à delegacia. Pode-se debater o que significa adolescentes irem a esse local denunciar uma situação de abuso sem um adulto presente. O “curinga”, nesses casos, pode perguntar se alguém no público conhece aquela situação, ou se alguém sabe como funciona uma delegacia. Sendo assim, a pessoa que conhece e teve experiências que envolvam uma delegacia, é convidada a encenar as personagens do delegado e do escrivão, por exemplo. No entanto, nem sempre é possível que haja alguém no público com essa experiência. Então, imaginamos juntos como seria para representação da cena; pondera-se, sempre, elementos que a sociedade real apresenta, se situações “mágicas” aparecerem na cena elas devem ser discutidas com o público.

Em geral, os jovens gostaram de dialogar sobre temas considerados difíceis por meio do teatro. Mila diz que é a “melhor maneira de refletir”.

KELLY: O que vocês acham do teatro pra falar desse tema? JOANA: Maravilhoso.

CAROL: Melhor forma.

MILA: O teatro é a melhor maneira de se refletir.

JOANA: Refletir. Depois de apresentar a última peça refleti sobre o assunto (várias falas ao mesmo tempo). Refleti nos ensaios, nos processos...

MILA: É a melhor maneira de se comunicar com articulação. Eu sei que tem muita gente que não vai ao teatro, mas pelo menos aquela pequena porcentagem que vai ao teatro e vê já é uma drástica mudança na população. É porque aquela pequena porcentagem pode ir passando pro outro, passando pro outro, que passa pro outro, e pro outro. E sobre contando a experiência né, falando sobre “olha esse teatro é bom” tal né. É a melhor maneira de se comunicar é o teatro. A imprensa também seria legal entender.

ANDREIA: Tem muitas maneiras de você passar um assunto que você queira entender. Tem a música, tem o slam, tem textos. Mas, naquele momento o teatro representou mais. Porque, com textos você pode ler e falar ah legal...

MILA: Ah, num tem aquele impacto né.

CAROL: O teatro no final, no teatro você vê, que quando você tá assistindo, você meio que participa, você meio que se sente envolvido no que acontece, então, você fala “Meu aconteceu e aí?”... É muito legal.

ANDREIA: Ainda mais que no final a gente perguntava se tivessem no lugar o que elas fariam (grupo fala junto). O público interagiu muito e eu acho que as pessoas, depois daquele teatro, ficaram pensando, tipo, ‘nossa isso acontece mesmo’. Isso pode acontecer dentro de casa.. então..

MILA: É o teatro foi o que mais deu impacto né, porque teve o slam. É que aqui a gente tem várias maneiras de se comunicar né. Tem o slam, desenho, a radio... E o que mais deu impacto né, onde a gente mais interagiu foi no teatro.

ANDREIA: Porque antes, o teatro ele mostrou pros alunos, que não tem que ter vergonha de ficar na frente do público.

As apresentações públicas foram muito importantes para os jovens, a vergonha dando

lugar a alegria e ao reconhecimento público do trabalho realizado. Ao fim da cena, sempre há um debate com o público, cujo diálogo sobre o tema é mediado pelo teatro. O espectador é convidado a propor outras estratégias para que transforme o desfecho injusto da peça. No caso da peça “O assediador”, as improvisações com o público, diante das estratégias pensadas, teve muitas intervenções em uma das últimas cenas, quando as amigas aparecem como aliadas da protagonista ou com a avó, tentando mostrar que a neta estava certa.

CLARA: Aí, no final da peça, que teve aquele improviso, né, até mudaram meu papel falando né... uma das que mais eu pensei que realmente poderia ter acontecido, foi que a amiga vai com ela pra delegacia e denuncia, né. Que é uma outra possibilidade, que na hora a gente num pensa, né. Num pensa naquela né, que a gente nunca pensa em contra, e falar ‘nossa eu realmente vou denunciar’, porque as vezes a denúncia acaba não dando certo, né. Mas, pelo menos, tá lá a denúncia, naquele boletim de ocorrência, você já sente um alívio total, né, você pensa ‘nossa eu contei’. É mesmo num cura né, como eu posso dizer... Não é que cura, mas alivia sabe. É só isso, mas alivia bastante. Aí, que nem teve o papel da vó, também foi trocado, uma pessoa veio do palco e fez a encenação da vó, como a vó apoiava o estuprador. A outra vó, do público, já não, entendeu?

CAROL: Foi muito legal o fórum, que a pessoa não terminou de passar... ainda tá passando [a peça]. E a gente vêm com várias coisas, tipo, meio que conselhos, tipo, a amiga, talvez naquele momento, tipo, ninguém pensou, em tipo, a amiga poder denunciar, mas naquele momento a amiga, por exemplo, a gente fala poxa se alguma amiga minha vier falar que aconteceu isso eu vou com ela denunciar, ou algo assim. Porque às vezes, a gente, nunca pensa...

Clara discorre sobre uma alternativa do público que acionava sua personagem para que fosse acompanhar uma denúncia. Ela pontua que só o fato de poder existir um boletim já alivia, no sentido de que contar sobre uma situação abusiva ser legitimada e reconhecida o que se fala. Isso pode aliviar, tirando a tensão triste que tenciona o medo e a culpa na circulação dos afetos que permeiam a vítima. Ela também dá o exemplo de uma senhora que entra no lugar da personagem da avó. Eis que nessa apresentação, os familiares de muitos jovens foram convidados. Uma senhora que era avó disse que o erro estava nessa personagem e que ela gostaria de fazer diferente. Foi muito tocante para os atores e para o público; uma alternativa honesta, querendo dividir com o público o amor possível entre avó e neta. Obviamente, é sabido que, naquela situação, a avó não era aquela. Inclusive, a alternativa tratava de outra questão diante de um público de familiares e com outras avós presentes; era o treino para que a personagem da avó não ser o único modelo possível naquele debate. Nesse tipo de processo com os grupos e nas apresentações das peças, o que se busca não é a tranquilidade, nem a conciliação; mas o equilíbrio possível diante de emoções antagônicas e múltiplas, as quais impedem que se realize ações desejadas na vida e que causam sofrimento em quem vivenciou situações traumáticas,

bem como, muitos casos, em quem se relaciona com a sobrevivente.

Nos casos de abuso sexual, a denúncia é importante. Entretanto, há um caminho a ser percorrido para que se chegue até esse ponto; algumas vezes trata-se de uma urgência, mas em outros a questão pode ser mais complexa, como vimos nos casos já apresentados neste capítulo. Muitas vezes, o fato de não haver denúncia, não tem apenas relação com a qualidade dos serviços disponíveis na sociedade<sup>117</sup>, mas com as questões subjetivas ou mesmo objetivas envolvidas nas circunstâncias que envolvem singularidade de cada caso.

A denúncia precisa ser apoiada e acompanhada pela equipe escolar, quando a necessidade dessa ação aparece nos grupos. A sensação de impotência na espera para agir, da melhor maneira diante de situações de abuso, causa muita ansiedade, desconforto e culpa nos profissionais que apoiam a sobrevivente. Aqui, ansiedade no sentido de querer resolver logo o problema. Muitas vezes, diante de atos apressados, perde-se a delicadeza e sensatez de compreender o contexto familiar e as consequências imediatas na vida da jovem.

Por outro lado, há também muito desconforto diante do abuso sexual, porque infelizmente, esse tema ainda é um tabu. Os profissionais nas escolas, em geral, preferem “não saber”, a lidar com essa questão. Ainda, é necessário atentar para a questão da culpa que permeia esse tema entre os atores sociais nas escolas, porque ao saber de uma situação de abuso, ao invés de ver a responsabilidade que lhe cabe como adulto e profissional, o sujeito se envolve heroicamente para “resolver” o problema, muitas vezes, se sentindo impotente e sozinho, já que a rede não foi ativada para que a questão fosse compartilhada.

Em uma peça sobre abuso é preciso estar atento para metaforizar a cena da violência, de maneira que o abuso não seja representado por meio de uma cena naturalista, que reproduza a violência para chocar o público. É possível criar cenas nas quais se utilize outros estilos artísticos; além do naturalista, embora isso seja uma questão, pois a maior parte dos jovens nas escolas tem como referência de atuação a televisão, que explora metáforas e outras figuras de linguagem, tanto nas falas quanto nas imagens e músicas criadas para a encenação da peça.

Em uma das cenas, por exemplo, o abuso era representando por dois atores que ficavam separados no palco, ambos de frente para o público. O abusador tinha uma bexiga vermelha nas mãos que acariciava. A garota, a cada acariciada, feita na bexiga, reagia corporalmente. Havia também a trilha sonora, que oferecia um tempo ritmo para a cena; a

---

<sup>117</sup> Embora se considere necessário que a sociedade esteja engajada na luta pelo acolhimento de mulheres, jovens e crianças vítimas de abuso sexual, os equipamentos público, em geral, ainda são despreparados. A delegacia da mulher ainda não funciona 24 horas; aliás, fecha a noite, forçando que a denúncia seja feita em uma delegacia normal que, frequentemente, não está preparada para realizar o acolhimento necessário nesses casos.

bexiga estourava na mão do personagem do abusador com a garota caída no chão no fim dessa cena. Então, ela se levanta e narra, em terceira pessoa, como se sente. Para além do público, também para os atores que fazem as personagens do abusador e da abusada, é fundamental os recursos de distanciamento.

A repetição dessa agressão pode gerar um tipo de emoção negativa, pois ao reviver a cena, é possível vivenciar as mesmas emoções sem transformá-las, distanciando-se do caminho da catarse. Nessa perspectiva, Vigostky (1999) pontua a catarse como uma transformação das emoções, tratando, nesse caso, apenas da reafirmação das mesmas emoções negativas reencenadas várias vezes. Esvaziar as emoções aprisionadoras pode ser vivenciado pelos atores em outros momentos do processo. Na peça não podemos, em hipótese alguma, naturalizar ou ressaltar a aceitação do abuso sexual.

As transformações e superações dos traumas que esse processo mediou estão ligadas nos depoimentos dos jovens que participaram das peças, em geral, ao acolhimento no grupo.

KELLY: O que te ajudou a superar?

JOANA: O acolhimento, porque eu não tinha ninguém. Eu não podia falar com minha mãe que eu tinha medo. Não podia falar com meu pai... Meu pai tem porte de arma então poderia causar uma tragédia na minha família. E, é isso. Ai eu falei com meus amigos. Achei a melhor forma que como ninguém vai sair falando pra todo mundo. E eu sei que eles vão me acolher. Ai eu contei pra eles. [...] [O grupo de teatro] Fez uma grande diferença né. Porque eu tinha vergonha de falar da minha vida pros outros, agora eu falo pra todo mundo, nem ligo mais. Antes eu tinha muita vergonha. Agora minha vida é um livro aberto. Eu não tenho mais vergonha de falar. Eu tinha muita vergonha de falar assim, ah 'eu fui abusada'. Agora eu não tenho vergonha, que eu sei que se eu falar pra outra pessoa que tá passando por isso ela vai poder compartilhar comigo e eu vou poder tentar ajudar. E só isso.

Joana coloca o acolhimento no grupo como um dos dispositivos que ofereceu confiança e coragem para superar a vergonha. Além disso, o reconhecimento da força que sua vivência oferece, podendo “ajudar” outras pessoas em situações semelhantes. A vergonha, sendo uma tristeza acompanhada da ideia de como imaginamos que o outro nos reprovará, circula nas relações que Joana estabelece, diminuindo esse afeto diante do amor contido no ato de fazer o bem a outro ser humano, na alegre satisfação consigo mesmo considerando a si próprio e a sua potência de ação (ESPINOSA, Ética III).

MILA: Eu acho muito importante isso na escola porque a meninas acabam se abrindo mais né. Percebendo que a estória delas não são as únicas, elas não estão sozinhas né, alguém pode auxiliar e a escola deu esse auxilio pras meninas que foram abusadas e eu achei isso muito, muito legal. Muito

importante. Porque a maioria das escolas acaba num tendo esse papel. A escola pra algumas pessoas é um lugar de estudar. E essa escola aqui foi diferente entendeu. Essa escola mostrou um apoio.

CAROL: Eu já estudei em várias escolas, já estudei em algumas escolas e tipo nenhuma foi que nem aqui. Aqui tipo tem vários projetos, tem muitas coisas que te ajudam e tipo impressionante eu particularmente antes, eu não gostava de atuar, eu tinha muita vergonha e agora tipo eu fora da escola faço teatro na igreja. Acabou abrindo uma porta. Eu não sabia falar, ai eu falei, nossa eu gosto de atuar e tipo todo mundo falou. Todo mundo hoje que me vê fala ah “atuou naquela peça, ou você foi muito bem, boa atriz, e isso querendo ou não foi muito bom. Muito bom.

A escola que apoiou esse projeto apareceu na fala dos jovens com a potência de um espaço que promove segurança, saúde e reconhecimento. Foi perguntado se repetiriam esse tipo de experiência que tiveram com a prática teatral. Joana respondeu que repetiria, porque acredita que esse teatro “salvou muitas pessoas”. Mila destacou que foi muito importante falar com outros jovens por meio da peça. Tom reiterou que foi bom as pessoas poderem se colocar no lugar uma das outras e Andreia disse que mesmo “dando o maior trampo” faria tudo novamente. Nesta tese, o grupo manifesta-se, em relação à prática apresentada por meio das palavras gratidão, respeito e liberdade de expressão.

#### **f- Encaminhamento: ativando a rede**

Diante do trabalho realizado nesta tese, que tem o teatro como mediador de processos de transformação singular e social, o encaminhamento e apoio da rede de serviços é fundamental, embora seja preciso ficar atentos aos casos de abuso sexual para não fazer um “desserviço”. Ainda assim, considera-se, na atuação com grupos de teatro que tratam de temas traumáticos, a necessidade de articulações com a rede de atendimento de serviços públicos para que eventuais encaminhamentos sejam realizados, seja de terapia individual ou da área da assistência social.

A escola e seus atores sociais devem, em muitos momentos, fazer parte dessa rede de acolhimento para que a vítima possa transitar para o lugar de sobrevivente. No caminho de vítimas a sobreviventes, o projeto objetivou: que elas encontrassem acolhimento no reconhecimento da sua dor e da situação abusiva; experimentassem modificações emotivas que as fortalecesse a não estarem extremamente vulneráveis diante de novas situações abusivas e, quando necessário, recebessem um encaminhamento para outros serviços da rede pública de saúde e assistência social, passo esse fundamental quando a segurança do sujeito está em risco.

Nessa direção, afirma-se a necessidade do trabalho em redes nas escolas, as quais têm recebido demandas que estão muito além das suas possibilidades de lidar. Percebeu-se, durante o projeto, que a minoria das escolas já tinha uma rede estabelecida com os equipamentos públicos da região. Houve alguns relatos da falta de estímulo para procurar esses serviços, pois já tinham acionado, sem sucesso, o atendimento ou estes se encontravam lotados, eram muito burocráticos.

Em uma das escolas, uma diretora foi encaminhar uma aluna para o psicólogo da rede que tinha problema de fala; pronunciava pouquíssimas palavras. A resposta que recebeu do psicólogo da rede foi que a garota não poderia ser atendida porque “não falava”. Claro que se tratava de algum profissional despreparado para dar essa devolutiva para a diretora da escola. Entretanto, um caso negativo como esse, acaba muitas vezes desestimulando a busca pela rede de apoio. Infelizmente, esta ainda é muito frágil, embora tenha muito potencial e seja necessária.

Essas experiências negativas são ligadas, inclusive, aos trabalhos acadêmicos que, muitas vezes, são vistos como “pessoas que querem tirar informações da escola e que depois vão embora”. Essa visão do pesquisador, que tem a escola como “objeto de estudo”, atrapalha o trabalho acadêmico nos serviços públicos, como nas escolas, por exemplo. Considerando a necessidade de oferecer informação aos participantes desta pesquisa, foi realizada uma formação para os professores, para que pudessem aprender a metodologia e continuar a aplicá-la, mesmo depois da finalização do projeto. Essa maneira de dividir a metodologia pesquisada com quem precisa cotidianamente, fez com que esta pesquisa fizesse parte da rede de apoio, ativando a relação da academia com o cotidiano das escolas.

Diante da experiência com os grupos de teatro nas escolas, afirmamos a potência e a necessidade da articulação com os equipamentos públicos. Entretanto, apresentaremos alguns pontos para refletir nas maneiras com que alguns encaminhamentos acontecem na instituição escolar que minam as ações e intervenções coletivas.

No caso, um encaminhamento foi realizado em uma das escolas: uma garota que sofria abuso sexual do padrasto. A ação foi retirá-la da casa da mãe e o padrasto foi preso. A princípio, é uma alternativa muito importante de ser concretizada. Em muitos casos, de fato, é fundamental que a garota seja retirada do ambiente abusivo com urgência. No entanto, é necessário analisar toda a conjuntura e o contexto para que se pense na melhor intervenção. Nesse caso, por exemplo, a garota foi encaminhada para morar com o pai, o qual tinha muito pouco contato. Nesse novo lar, sofreu uma nova sequência de abusos dos amigos e familiares desse pai. Logo, a garota pediu para voltar para a casa da mãe. Quando retornou, a família passava sérias dificuldades financeiras, inclusive para a alimentação. A mãe dessa garota disse, que a culpa era da garota que

tinha denunciado o padrasto, pois era a pessoa que sustentava a casa e agora estava preso. Esse exemplo é trágico, mas é importante que seja narrado para que o encaminhamento seja feito com cautela, cuidado e acompanhamento, já que muitos encaminhamentos salvam vidas.

Camila<sup>118</sup>, a professora de artes, sentiu-se muito frágil e impotente diante de tantas histórias de abuso que foram chegando até ela. Durante o processo de contar histórias, em um dos grupos, todas as garotas tinham sofrido situações de abuso. Perguntaram para a professora: “E você professora, já sofreu isso?”. Camila, que nunca sofreu abuso sexual, sentindo que precisava fazer parte do grupo, mentiu e respondeu “Sim”. Curioso, como a necessidade de pertencimento, por emio do compartilhamento do mesmo sofrimento, se apresentou para Camila de maneira incisiva, pois ela precisou mentir, dizendo ter sofrido determinado sofrimento para que ela se sentisse parte daquele grupo.

Diante das tragédias que ouvia nos grupos e a necessidade de “fazer alguma coisa”, Camila chegou a ter sintomas físicos como vômitos e mal-estar generalizado. A somatização no corpo do mediador dos grupos pode acontecer, quando a pessoa se sente o desamparado pela instituição e outros serviços de apoio. Camila relatou que alguns professores da escola afirmavam que ela gostava de “ouvir tragédias”. No entanto, vale ressaltar que Camila tornou-se coordenadora dessa escola e que mesmo dois anos após a finalização do projeto, recebeu a demanda dos jovens para a continuação do grupo de teatro. Ela diz que ofereceu um horário de almoço para ficar uma hora com um grupo de garotas que, prontamente, aceitaram. Essa escola é vista como uma referência no trabalho com a questão do abuso sexual infantil na rede municipal, após o trabalho desenvolvido com o teatro na escola. Camila, inclusive, foi convidada para trabalhar com teatro nas reuniões dos coordenadores da Diretoria de Ensino em que atuava.

Para que o encaminhamento seja realizado é importante a luta contra a invisibilidade, que ronda a questão do abuso sexual, o qual precisa ser questionada nos espaços. Por não saber “lidar com o assunto tabu” ou não querer responsabilidade diante dessa questão social, se “faz de conta” que nada está acontecendo. Essa omissão da instituição é extremamente nociva. Por outro lado, o heroísmo de querer resolver sozinho essas questões no papel de um educador, por exemplo, também poderá levar a impotência e frustração. É necessário um trabalho em rede; inclusive, que os próprios jovens participem, de alguma maneira, do debate do encaminhamento, que o sofrimento possa ser apaziguado conjuntamente com apoio e vínculos saudáveis estabelecidos no ambiente escolar. É importante, também, que o vínculo entre os jovens seja

---

<sup>118</sup> O nome da professora também é fictício preservando sua identidade e da escola.

estabelecido, de modo que possam aprender a se apoiarem entre si, pois a potência de se sentir forte a ponto de poder acolher o outro com uma dor similar a sua, é curativa.

O encaminhamento terapêutico pode ser necessário, inclusive o individual, em certos casos. Porém, durante esta pesquisa compreendemos a importância dos grupos fomentados nas escolas, também como espaços terapêuticos. Por exemplo, um grupo de garotas do 8º ano do Ensino Fundamental que fizeram uma peça sobre abuso sexual, após uma série de apresentações sobre o tema, se encontraram com a professora para conversar sobre como foi o processo vivenciado. Então, a partir dessa conversa, elas decidiram iniciar um grupo de escuta na escola, formado só de meninas que já sofreram questões de abuso sexual. Pediram apoio da professora, que mediou alguns encontros.

Depois de um tempo, a professora sentiu que precisava de ajuda de algum profissional ligado à psicologia para que pudesse apoiá-la. Logo, decidiu acionar uma psicóloga do SUS que vinha duas vezes por mês na escola acompanhar o grupo. Todavia, após algumas sessões, elas se negaram a participar da terapia grupal oferecida pelo SUS da região para escola<sup>119</sup>. As garotas fizeram um “boicote”. Acordaram de todas faltarem nos encontros, alegando que saíam da terapia muito triste, chorando e ao voltar para casa, ficavam “mal” por muito tempo. Não sabiam o que fazer com esse sentimento; logo, afirmaram que isso elas não queriam. Elas disseram para a professora que preferiam o grupo de teatro ou falar entre elas no intervalo das aulas, já que nesses espaços elas choravam juntas, mas depois davam risadas juntas também.

A psicóloga ameaçou a professora de denuncia-lá se ela não encaminhasse os casos com urgência. A professora ficou desesperada, sem saber como agir, já que sentia que se encaminhasse com urgência estaria “traindo as meninas” e se não encaminhasse seria punida. Com outra coordenadora da escola, decidem que vão chamar as famílias das jovens para investigar o que achavam de serem apoiadas pelas redes de saúde e assistência social. As mães responderam positivamente sobre a necessidade de encaminhamento; algumas, inclusive, contaram que sofreram abuso também; outras se queixaram que não sabiam lidar com o marido e a maior parte delas se mostrou interessada em participar de um grupo de teatro só para as mães e familiares.

A professora narrou que depois disso, a psicóloga a acusou de ter chamado as famílias e disse que não faria a denúncia. No entanto, o trabalho terapêutico grupal com a psicóloga já

---

<sup>119</sup> Vale pontuar que esse exemplo não pretende generalizar o atendimento de psicológico em grupos oferecido pelo SUS, pois várias variantes podem estar em jogo nesta situação, inclusive, por exemplo, a atuação da própria profissional com pouco preparo para atuar em grupo ou até mesmo a relação dela com o grupo pode não ter se efetivado. Mas, podemos pontuar que o espaço grupal trata questões de maneira diferenciada da terapia individual. Esta afirmação já foi estudada, por diversos autores, na psicologia e na psicanálise.

estava perdido na escola. Na sequência, algumas garotas aceitaram que houvesse um encaminhamento para o SUS, de modo que a família pudesse receber apoio. A professora mediadora informou que as meninas que passaram por esse processo com as cenas se sentiram reconhecidas e fortes, que ninguém havia pensado “onde chegaria” o processo com o teatro, referindo-se, posteriormente, a uma apresentação feita para representar a Diretoria de Ensino Regional com os coordenadores das escolas.

Os afetos se transformam porque a potência de ação na vida está diretamente direcionada a eles; é vital pensar em novas alternativas para lutar diante das injustiças e tragédias, considerando os afetos que podem levar ao encarceramento dos sujeitos nas paixões tristes, seja no medo, no ódio, na humilhação, entre outros. Os afetos indicam também as formas de sofrimento da sociedade, posto que dizem respeito ao coletivo, ou seja, manifesta como estamos vivendo em sociedade e não retrata apenas como uma singularidade sofre. O sofrimento pode se transformar a partir de como o expressamos e vivenciamos e como compartilhamos e dividimos esse sofrimento no grupo diante da empatia com a dor do outro. Dessa maneira, no grupo, o trabalho com o sofrimento tem relação com o reconhecimento e com a passagem do individual para o coletivo. Assim, cria-se um espaço necessário para coletivamente se falar de temas complexos, como a depressão, a automutilação, as crises de ansiedade, tentativas de suicídio e outras questões que aparecem com força nas escolas. Essas formas de sofrimento psíquicas tratam de problemas sociais e, também, da circulação dos afetos nas relações estabelecidas na sociedade.

Enfim, os grupos criados nas escolas, pesquisados nesta tese, apontam para a necessidade do encaminhamento para a rede de saúde e assistência social diante das questões que aparecem durante o processo. Outrossim, apontam para a necessidade do cuidado para que seja feito considerando os atravessamentos em cada situação e que os jovens possam participar de alguma maneira dessas decisões. A resolução de todas as histórias trágicas, traumáticas e injustas que permeiam a vida desses jovens não poderão ser resolvidas com ações isoladas. Contudo, compreendemos que as ações geradas em diferentes ambientes podem contribuir para minar as práticas que sustentam essas violências.

No caso do teatro como instrumento nas escolas, observa-se que é possível criar um espaço de confiança, no qual os jovens percebem que outros vínculos são possíveis - vínculos mais saudáveis. A alegria de ser reconhecido no grupo foi também um fator que nos auxiliou a perceber a importância dos afetos potentes diante do sofrimento dos jovens, bem como a viabilidade de reconhecer a dor do outro como potência de vida. Os grupos trouxeram bons encontros, os quais criaram ideias adequadas diante do sentimento comum, pois buscaram no

coletivo a potência de transformar as paixões tristes que encarceram na servidão e sofrimentos em afetos que aumentam a potência de vida de ação (Espinosa, *Ética* III). Os encaminhamentos para a rede pública podem ser realizados em conjunto com esse tipo de prática grupal, que oferece suporte para enfrentar desafios e sofrimentos sociais.

## II – HOMOFOBIA

### a- O relato de Miguel

“Os garotos, já tem essa coisa desde pequeno, é... de, “garoto não chora”, é... esses paradigmas, assim, esses tabus precisam ser quebrados, a gente tá sempre se fazendo de forte, tipo, então, e a gente sempre, também, esquece que os garotos gays principalmente desde o começo da fase escolar são bem perseguidos, tipo, porque todos garotos gays tem seus trejeitos ou nem todos, mas a maioria tem seus trejeitos. Sempre vão ser perseguidos, porque os outros alunos desde a primeira série, tipo dentro de casa aprenderam, que ser gay é errado, ou que isso é uma abominação, então, os outros alunos vêem isso como estranho, com um olhar meio de raiva, e preconceituoso. Acho que precisa ser visto isso, essas coisas escolares principalmente, acho que a escola é o lugar onde o aluno gay mais sofre, entendeu? Porque passa isso desde a primeira série até terminar o médio. Sempre vai acontecer” (Miguel, 15 anos).<sup>120</sup>

Um dos temas recorrentes nas peças criadas nas escolas é a homofobia. É fato que muitos jovens querem debater essa questão no ambiente escolar. Assim, várias histórias reais de preconceito LGBTI foram narradas por integrantes do grupo, não havendo, nesse elenco, histórias de transexuais ou intersexuais. Essas peças foram construídas a partir das narrativas de jovens entre 13 a 15 anos, nas quais as personagens oprimidas, os opressores e as testemunhas omissas apareciam na trama, cujos conflitos aconteciam tanto dentro do ambiente escolar, quanto na família.

As peças foram apresentadas nas escolas contando com a presença de alunos, direção e professores no público, os quais debatiam o tema após a apresentação com opiniões bem diversas. Constatou-se, considerável dificuldade no diálogo público sobre esse conflito. No fórum, um menino, apoiado por outros, após uma das peças que contava a história de amor entre duas garotas lésbicas que sofriam preconceito na rua, na escola e na família, disse: “se ela gostasse de homem não teria esse problema”. Um outro reiterou: “gay tem que matar”. Contrário a essas opiniões, outras pessoas se posicionaram pelo direito de liberdade da orientação sexual de cada sujeito, mas não representavam a maioria do público.

Essa discussão foi intensa e mostrou, além das habituais alternativas solitárias e heróicas, um envolvimento dos atores escolares para criarem ações coletivas para que o problema fosse enfrentado. Ainda vale destacar que, após as apresentações públicas e fóruns, as relações entre os jovens do grupo na escola se modificaram. Relatou-se que havia sido

<sup>120</sup> Miguel é um nome fantasia, para conservar sigilo da identidade do jovem

amenizada a agressividade contra os jovens homossexuais.<sup>121</sup> Não foi realizada peças sobre homofobia com o Ensino Fundamental I; as crianças menores apresentaram conflitos ligados à violência, à negligência familiar e ao bullying.

No processo de criação da peça sobre homofobia supracitada, um dos meninos do grupo insistia em ser Bolsonaro, justificando que o político era legal. Na verdade, não sabia argumentar. Diante do insistente questionamento, o garoto disse que gostava por causa de sua mãe. A mãe desse garoto tirou-o do grupo de teatro. Constata-se que o preconceito pode vir do grupo familiar e de outros ambientes, além da escola. Por exemplo, uma garota, valendo-se da fala do pai disse: “Meu pai fala que gay é doença. Que a pessoa gay é retardada. Ele ofende os gays na minha frente.” Outro garoto continua: “Com sua família, dá até para conversar sobre abuso sexual, mas sobre homofobia não há hipótese de diálogo.

Diante desse tema, nesta seção, analisaremos o depoimento de Miguel, um dos jovens que partilhou sua história e foi o protagonista da peça sobre homofobia criada pelo seu grupo. Aqui, investigamos os efeitos do trabalho com teatro relacionado a esse tema.

Desde muito jovem, Miguel sofreu muita violência e trauma pela sua orientação sexual; não era reconhecido pela família e colegas. Teve sérias crises de depressão e praticava automutilação, motivo de preocupação da equipe escolar. Importante destacar que, durante a pesquisa, a automutilação foi recorrente entre os jovens do Ensino Fundamental II.

Tom pergunta a Miguel se ele ficou triste representando a sua história de homofobia, obtendo como resposta:

“Ah, depende, assim... porque, eu me senti um pouco, porque desde sempre, desde que eu me assumi assim, eu sempre sabia que eu era gay. Mas, eu sempre quis ter amigos meninos, mas os meninos não queriam ficar perto de mim. Ai de um tempo pra cá eu tive que mudar meu tipo de roupa, meu tipo de comportamento também, pra mim andar com os meninos. Porque, se eu fosse do jeito que eu quisesse, os meninos não iam querer andar comigo. Então, sempre tem essa coisa do afastamento das pessoas. Ai, tipo, se você for falar de homossexualismo e tals, muitas pessoas vão ser contra; porque acham que tá influenciando, coisas assim. Então, acho que tem que ser debatido.”

Miguel relata o isolamento social a que é colocado, quando expõe quem é nas relações. Aponta outro dado do preconceito de que, se alguém tiver um amigo gay, vai se “contagiar” e virar gay também. Essa ideologia é perversa e invade o imaginário dos sujeitos que agem assim

---

<sup>121</sup> Uma professora do Estado que acompanhou a formação teatral, fez em sua escolar uma música com cena curta sobre o beijo homossexual, questionando sua proibição entre os adolescentes. Esta professora sofreu processo administrativo e quase perdeu o emprego. Nessa escola, o beijo heterossexual é permitido, contrário dos os homossexuais.

cotidianamente e nem sabem mais o porquê. Nas dramatizações, esses estereótipos dados como verdade aparecem com frequência.

**Figura 1** – Tirinha “Toda Mafalda” Quino



**Fonte:** Toda Mafalda/quino, 2010, p.268, 2ª edição - Editora Martins Fontes

A peça conta que Miguel escrevia no diário sobre seus medos e paixões, sendo descoberto pelo irmão, que mostra o diário a seus pais. Eles, então, falam frases como: “ É esses seus amiguinhos, né, eles que ficam te ensinando isso!”; “Vai ficar com essa gayzisse aí menino!”; “Vira homem rapaz!”; “Eu não te criei pra isso!”. Na cena da escola, o mesmo preconceito se reproduz na fala dos colegas.

Tom acreditava que Miguel, ao expor sua história na peça, tocaria as pessoas de modo que elas pudessem perceber que ele se sentiu triste e, assim, até poderiam pensar: “a culpa foi nossa”. Logo se uniriam a ele, na luta contra o preconceito, ou seja, a peça mudaria a opinião dos sujeitos, porque estes se colocariam no lugar de Miguel e sentiriam empatia com sua dor. Mas nem sempre esse fato ocorre.

Compreendemos que, essa empatia, entre os diferentes sujeitos, acontece de maneira mais efetiva quando a emoção de cada singularidade é ativada; não vivem a emoção apenas por meio da personagem ou da pessoa que contou a história, mas como si próprio, conectando sua dor as determinações sociais se, assim, compreendendo o ser humano: “[...] com bases no processo dentro e através dos quais existe”(ROSENFELD, 2004, p.147). Na verdade, é preciso examinar as emoções, levando-as ao nível do conhecimento.

Brecht afirmava a catarse ser contra esse processo, já que para ele a identificação emocional faz com que o sujeito se esqueça de raciocinar, sendo impossível gerar alguma ação transformadora. No entanto, ao considerarmos a leitura de Vigotsky (1999) e a proposta de Boal

(2002) de uma catarse que gere ações, compreende-se que esse “curto-circuito emocional”, gerado tanto nos atores quanto no público contém elementos contraditórios; a vivência não se dissocia da experiência do conhecimento e da ponderação.

Ana, que representou a mãe de Miguel na peça, tenta proteger o filho e sofre agressões verbais do marido. Então, ela relaciona a violência que a personagem da mãe sofre em cena, com a violência vivida na própria vida. Ainda assim, diante da experiência de tristeza da personagem, a compaixão por Miguel é ativada, afeto descrito por Espinosa (Ética III), como misericórdia; o amor diante da afetação da alegria como o bem do outro e tristeza com o seu mal.

MAJÚ: Ele [Miguel] fez a peça da vida dele e se eu, tipo, que fui uma mãe que sofria do machismo do pai, já fiquei meio bolada, porque, tinha uma parte que pesava um pouco. . . com uma situação parecida com a que eu vivia. Infelizmente. Se eu, já sentia esse peso, imagina ele, que contou a estória dele. Imagina ele, revendo o preconceito que ele sofreu da mãe, do irmão, tipo, que ele teve que sair pra rua ficar andando sem rumo assim, imagina o peso, que não deve ter vindo sobre ele. Ele deve ter ficado muito mais abalado. Nem por isso ele explodiu, nem nada. Foi um peso tremendo sobre ele. Imagina. Ai eu fiquei, até tipo, até ‘eu tô sofrendo sem motivo’. Até ele, foi um motivo pra eu parar.

Assim, Majú relata que um dos motivos para ter parado com a automutilação e com as tentativas de suicídio foi a empatia com Miguel. Paulo, que interpretou o pai de Miguel na cena, também ficou afetado com a vivência; era um dos agressores de Miguel, que o isolava e xingava por conta da orientação sexual. Ele fez a personagem do pai opressor, fato este que precisa ser ponderado, embora em relação a Miguel a agressividade tenha diminuído. Paulo teve sofrimento ao representar sua personagem. Importante informar que, paulo namorava Majú e que ele se sentiu mais explosivo com ela depois das dramatizações.

PAULO: Por isso que eu disse que o teatro atrapalha um pouco, que como eu tava explosivo com ela no teatro. Ai eu cheguei em casa e pra mim a peça não tinha mudado ai eu falei com a minha mãe do jeito que... Saiu tudo o que eu tava guardando... Falei direto. Só que ela tava naquela questão da separação com meu pai né. Ai eu xingava minha mãe (falas risos dos outros do grupo). Ai eu comecei também a gritar com meu pai. Fui levando aquilo do teatro na vida real mesmo. Como se eu tivesse que... eles tivessem que ficar quietos e eu tivesse que falar. Era minha vez de falar entendeu? Ai, eu fui jogando as verdades na cara de todo mundo.

MAJÚ: Por isso que a gente tem tipo... Eu fiquei assim: concentra, sua personagem não é você.

PAULO: Depois que eu sai do teatro fiquei muito machista e homofóbico.

KELLY: Você não era antes?

PAULO: Eu era antes, só que tipo não num nível tão alto assim. Fui ficando mais. Fui vendo isso como um problema. Via um gay na rua começava a zuar com a cara dele. E por causa do teatro eu já me alterava também, e já queria arrumar confusão. Eu tava muito nisso. Depois fui me acalmando.. Agora tá no sangue sabe...

KELLY: Que significa isso agora ta no sangue?

PAULO: Agora nós brinca mesmo [...] é todo home tem seu lado feminino (risos do grupo). Tá controlado, pelo menos, graças a Deus.

KELLY: Você faria a personagem do protagonista? (se referindo ao personagem homossexual).

PAULO: Faria, que eu até faço né... (risos do grupo) Porque ele, é a história dele né... Sei lá, eu até faço. Agora eu faria sim, mas, talvez antes eu não faria. Mas agora, eu faria.

KELLY: e sua relação com o protagonista da peça como foi isso? Antes da peça vocês tinham uma questão... (se referindo ao bullying praticado e conhecido por todos do grupo).

PAULO: Ah a gente não se gostava muito não... Mas, depois eu falo com ele normal. Tipo não é aquela coisa também: ah é meu amigo! Mas, a gente se tromba ai a gente se fala.

MAJÚ: Eu acho que, na verdade, até mesmo quem não tem muita afinidade [...] tem mais respeito agora né ( todos falam ao mesmo tempo). Agora não mexem mais com ele.

MARIA: Ah, agora depois da peça ficaram com pena dele e compaixão.

DANILO: Viram o ponto de vista dele, o que ele sofreu. Todo mundo viu esse ponto e respeita hoje.

MAJÚ: Respeita, não mexe. Ah ele fica na dele. Tá suave. Antes não era assim. Nossa caíam em cima dele.

Paulo é um exemplo de como representar uma personagem com quem já se identifica. No lugar do opressor, pode apenas reforçar o que já pensava, inclusive quando se faz a personagem com tanta verdade e força, obtendo aplausos do público, reafirmando a soberba ao invés da compaixão. A circulação do afeto de ódio expresso, por exemplo, nas explosões com a namorada, a raiva dos pais, a agressividade com Miguel, foram reforçadas ou que a vergonha tenha amenizado a raiva, no caso de Miguel, mas não com a namorada e a família. Desse modo, consideramos importante evitar que o curto-circuito de emoções contrárias seja investigado, ou haverá chance de reforçar reações já conhecidas, ao invés de movimentar os sujeitos para outros circuitos de afetos.

Maria também pontua que ao verem a cena de Miguel sentiram pena e compaixão. A união das duas emoções nos alerta para a diferença de compaixão e comiseração que, segundo Espinosa (Ética III), enquanto a compaixão se relaciona ao amor pelo outro a comiseração se refere à tristeza da ideia de que um mal que atingiu algum semelhante. Assim, a compaixão se refere à alegria e a comiseração à tristeza.

DANIELA<sup>122</sup>: Porque [o papel representado] era tão verdadeiro. Não era?

PAULO:: Era

DANIELA: Gente como que sai isso?

PAULO: Meu pai nunca foi de fazer essas coisas com minha mãe. Meu pai o contrário, tipo ele que escuta calado. Minha mãe que é muito de gritar. Não é que ela controla. Minha mãe é exagerada mesmo (risos e falas). Ai, eu via minha mãe e pensava o que meu [personagem] ele faria. O que eu faria, porque meu pai não faria. Ai, só que meu pai é sempre muito fechado, ai eu falei, não... vou fazer o meu personagem sério, meio ogro, bronco assim sabe. Ai, a outra questão, foi uma coisa que eu pensava também, meio que assim, tipo, eu pensei pô se eu no trabalho e a mulher fica dia inteiro em casa, eu vou falar umas verdades também. E naquela época eu tava com raiva de certas pessoas (se referia a Majú que era sua namorada). Ai eu tinha que desabafar né... (ele confunde a realidade com o seu personagem, usa como maneira de desabafar...)

DANIELA: Mas, vocês estão dizendo que o seu personagem era muito o que você tinha vontade de falar pra pessoas...

PAULO: Em particular.

DANIELA: Em particular e saia daquele jeito . É isso? Ele não responde.

KELLY: E essa raiva que tinha na personagem?

PAULO: É que eu mesmo era muito assim. Eu sou meio passivo as vezes, mas quando eu quero ser explosivo também né. . . Eu tinha uma certa raiva porque olha eu tinha raiva da minha mãe, dela ser muito escandalosa, por ela dizer certas coisas, por ela xingar. Tinha raiva do meu pai por ele aguentar quieto, por ele ser , digamos assim um trouxa né fazendo tudo que minha mãe quer. Eu tinha raiva dos meus tios que me fazem de trouxa também. Eu tinha raiva de tudo né . Tava meio naquela fase que você tem raiva de tudo. Mas, depois foi passando, eu fui vendo que eu não tô nem ligando mais pra vida. Vou fazer aquilo que eu tenho vontade de fazer. Se for pra ser vai ser. É isso.

KELLY: Mas você acha que quando você foi falar pros seus pais tudo que você queria falar acalmou você ou não?

PAULO: Não... Fez pior, porque eu fiquei com peso na consciência sabe...

Ora, Paulo confunde a realidade com sua personagem e reafirma sua opinião e ações desejadas, permeadas pelo ódio, “desabafando” o que ele queria falar “em particular” com as pessoas, transpondo esse conteúdo para a personagem. Inclusive, afirma quando “desabafou”, tendo um ataque de raiva com seus pais, não se aliviou, ao contrário; se sentiu pior, sendo tomado pela culpa. Na verdade, isso não se trata de catarse, mas de reafirmação da raiva e apenas um dispêndio de energia represada que, por não ter sido transformada, logo voltará a aparecer em excesso.

Outro fator é a família; Miguel aponta para o fato de a relação familiar ter reforçado a falta de reconhecimento e aceitação. Ele relatou sobre o desejo que sua mãe visse a peça para ver como ela se sentia em relação ao que aconteceu com ele. Mas não teve coragem de contar que a peça era sobre homofobia. Sua mãe não apareceu em nenhuma das apresentações, como sempre fazia com as reuniões de escola. Miguel conta que na família foi muito repreendido por sua

<sup>122</sup>Daniela é parte da equipe do projeto e não aluna da escola.

orientação sexual e que, até hoje, é afetado por isso.

Tipo assim, é a minha família... não, eu não falava com a minha família, porque, desde que eu era pequeno, assim [mostra o tamanho de uma criança de uns 3 anos], eu fui criado pela minha avó, e tipo, eu já apresentava que eu era gay, sinais, porque eu gostava de música de menina, né. E minha vó era testemunha de jeová e é uma religião que é muito fechada. Ela me espancava. Eu, andava rebolando, e ela me batia, tipo, falava que eu era uma bicha. Meu vô falava que eu era uma bicha. É uma coisa que até hoje me afeta. . . Tô andando na rua, e aí eu penso, será que eu tô andando rebolando? Coisas que foram quando eu era pequeno, tipo a minha família não me apoiava nessas coisas e eu me sentia acuado, e tipo, eu tinha quatro irmãos, todo mundo era assim, normal e como eu era o mais novo eu tinha esses jeitos, esses trejeitos, aí eu pensava, tem alguma coisa de errada comigo. E minha vó sempre tratou isso como um problema. Eu era o problemático, desde pequeno, aí quando eu fui morar com minha mãe, eu já me sentia um pouco mais livre. Todos meus primos, meu irmão ficavam empinando pipa, andando de skate e eu queria brincar de boneca também. Eu vestia as roupas da minha mãe, às vezes, e meu irmão colocava as roupas do meu vô. Era uma perseguição, até mesmo dentro da minha família, era uma perseguição contra mim. Aí, tipo, você tem esse negócio na família, aí você vai parar na escola, os garotos já estão acostumados com esse pensamento, te chamam de viadinho, gay aí você fala ‘de novo isso aí’.

Miguel relaciona o sofrimento diante da homofobia e das ações que acontecem na família, repetidas na escola, afirmando, assim, seu contexto moralista de cunho social, que não se refere apenas à avó ou ao garoto da escola, mas que é uma ideia que circula socialmente, determinando que um circuito de afetos tristes permeiem essas relações. A sujeição do oprimido, aparece também no relato, apontando como ele não precisa da presença das personagens que exercem opressão para que a repressão e o sofrimento aconteçam. Ao andar na rua, ele próprio, ficava se ‘policiando’ para não rebolar.

Inclusive, ele escreve em seu diário a primeira cena da peça. Sozinho, em cena, narra para o público: “Hoje foi um dia estranho, acho que eu estou gostando de um garoto e é assustador. Tenho medo que alguém descubra. Muito medo.” O medo é uma tristeza instável que vem de uma ideia futura que, ainda, não se sabe se vai acontecer (ESPINOSA, Ética III). Ora, ele já vive no tempo da expectativa de que algo ruim vai acontecer, escravo da temporalidade negativa. No entanto, na peça, o desespero ocorre se afirmando real; existe um medo que gera cautela. Ainda que seja um afeto triste, o medo pode agir como protetivo para que se evite um sofrimento ainda maior. Em outros casos, esse medo apenas aprisiona o sujeito em algo que se imagina que vai acontecer, podendo até produzir junto com o ambiente o que mais temia.

Sobre a partilha de histórias de opressão na sala de aula, Miguel diz que sentiu que estava “se expressando” e que isso era “muito bom”. Mas, ao mesmo tempo, tinha medo de

contar sua história. Agora, todos sabiam que ele era “ele”.

“As vezes as pessoas chegavam em mim e falavam ‘Ah, a história é sua?’ Ficava meio com um pé atrás de falar, mas eu falava que era a minha história. Foi meio estranho interpretar porque eu queria que outra pessoa também pudesse interpretar, mas a gente vive em uma sociedade meio... homofóbica, mas velada, porque tipo ninguém na minha sala queria fazer meu papel de homossexual. Então, tipo, eu era obrigado a [...] a se ninguém interpretar [meu papel] eu vou ter que passar de novo por tudo. Mas, assim, passando de novo por tudo eu consegui analisar e consegui melhorar, tipo na minha autocitação, no meu relacionamento com as pessoas sobre esse assunto assim em geral, eu melhorei muito, vendo por esse lado. [...] Acho que, às vezes, pro teatro do oprimido que tem um debate, acho que é uma lavagem de roupa suja pra todo mundo, eu acho que as pessoas deviam levar com mais seriedade, acho que, dependendo do assunto né, tipo homofobia, a gente vê, geralmente a gente vê gays fazendo, na maioria das vezes, papéis assim de ‘gays felizes’, sempre de bem com a vida, sabe sempre papel mais humorístico, gay sempre tá fazendo. É isso que eu percebo nas novelas, mas, às vezes é bom perceber que, tipo, as coisas que ele passou pra chegar até ali também né, é muito importante. Acho que, é uma coisa que a gente não discute muito, mas quando a arte toca nesse assunto, a gente pode, tipo, mudar... ”

Ele fez a personagem inspirada nele próprio que, segundo ele, nenhum menino da sala quis fazer. Para ele não teria sentido se uma menina fizesse a personagem, diferenciando, de alguma maneira, o tipo de conflito que atinge os gays e as lésbicas. Ele considera a prática teatral um espaço para exteriorizar o que sente e pensa no coletivo e “uma lavagem de roupa suja”, onde se coloca luz no acontece e que passa despercebido, aquilo que não está sendo debatido.

Essa “roupa suja” que é lavada nessas representações teatrais e processos grupais também remete a limpeza, purificação, mas no sentido da compreensão da emoção, de maneira anti-ilusionista, ou seja, que não seja hipnótica nem entorpecente. Assim, a catarse promove ações transformadoras, já que os sujeitos podem, além de vivenciar as emoções, identificar os afetos que medeiam as ações, vivenciando no teatro outros afetos, os quais podem contribuir para que outros afetos entrem em jogo e, conseqüentemente, outras ideias e ações. O teatro medeia um diálogo que coloca luz no que estava naturalizado, o que não era antes debatido, o estranhamento leva o jovem a desconfiar que a opressão não é natural, mas construção social.

Miguel, ao perceber que essa prática teatral fez bem para si mesmo, expressa o desejo de ensinar essa metodologia para outros jovens da outra escola que estuda atualmente no Ensino Médio. Afirma que pode contribuir para fortalecer outros. Cita como fundamental, a confiança que as pessoas no grupo experimentam umas com as outras.

“A confiança é essencial numa sala de aula, tanto com professor e com aluno, e entre os alunos também, pra criar um ambiente bom. Depois que os alunos,

cada um dividiu sua história acho que melhorou muito, que todo mundo começou a confiar um no outro na sala como amigo, não só como um garoto que vai e você vê todo dia na escola, tipo como um amigo de verdade, quase uma família. Minha sala mudou muito, com essas coisas que aconteceram, as histórias, até porque, a gente viu que todo mundo ali, na nossa sala, tinha passado por alguma coisa, às vezes, a gente vê a pessoa e pensa que [ela] não passou por nada. Mas, às vezes, quando a gente sabe as coisas que elas passaram, a gente até consegue ver a pessoa de outro jeito.”

Em convergência com os depoimentos do grupo que fez “O assediador”, sobre sua sala de aula ser uma “família”, Miguel ressalta que o mesmo fato ocorreu em sua sala de aula, diante de um ambiente de confiança e empatia. Esse ambiente de confiança e reconhecimento contribui para que circule o respeito à singularidade de cada um nos grupos. Ainda assim, há a vergonha, ao abrir a ferida no coletivo, temendo a desaprovação dos outros. Ele afirma que o teatro trata da ferida de cada um e do coletivo; essa ferida tem que ser tocada para que se resolvam os problemas.

Minha relação com o teatro, assim, foi meio difícil que, às vezes eu ficava ‘mano, porque que eu tô fazendo isso? Eu tô me expondo...’ Mas, às vezes é importante tocar nessa ferida, porque, acho que o que a gente trata no teatro do oprimido é uma ferida que a gente tem, a sociedade inteira, é social, no geral tanto o bullying quanto o abuso é uma ferida que a gente toca, pra ver se a gente resolve o problema.

Segundo ele, esse teatro, “além de ensinar muita arte”, contribui no debate. O público não só assiste, mas pode, também, entrar em cena representando diferentes desenlaces para os conflitos. Para ele, isso é positivo, pois pode “aprender como lidar com a situação” apresentada na peça. Diante das suas questões, o debate fortaleceu Miguel, mas o medo da perseguição pela sua orientação sexual o acompanha; o descaso e julgamento dos outros afeta-o com rebaixamento que, segundo Espinosa (Ética III, Definição dos afetos 29), é por tristeza fazer de si mesmo uma estimativa abaixo de justa.

[...] aconteceu outras coisas que também me deixavam pra baixo, tipo, por você ser um menino diferente dos outros, você com certeza vai ser perseguido, tipo ser chamado de “viadinho”, de “bicha”, coisas assim, tipo isso sempre me deixou muito pra baixo. Sempre, porque desde pequeno eu já tinha isso na minha família, tipo essa coisa de me empurrar pra baixo, essa aceitação que não vinha deles. Então tipo você vai, na sua família você passa por isso, e na escola você passa por isso, como que você se sente, você não se sente uma pessoa boa, entendeu? Acho que foi isso também que desencadeou a depressão em mim, um tempo depois né. Acho que automutilação também. A depressão eu tinha desde antes do teatro, só que era uma coisa mais pessoal pra mim. Só que eu acho que um tempo depois assim que eu fiz o teatro ficou mais visível pras outras pessoas da escola. [...] Sobre a depressão, acho que... não sei, mas essas coisas tipo da homofobia, automutilação, tava tudo ligado entendeu, a

automutilação, a homofobia, a depressão tava tudo entrelaçado e nos últimos anos de escola senti mais isso, bem mais forte. Mas, eu tentei melhorar isso com o teatro, e o teatro me ajudou, muito, na minha auto aceitação, que eu tinha esse problema de me aceitar, toda hora eu tinha que tipo ficar me aceitando sabe, tipo, porque às vezes você pensa, será que eu sou isso mesmo? Essas questões vem porque... porque é assim, você é ensinado desde pequeno que isso não é certo, então, você fica “não sou isso, não sou isso”. Então, você se cobra, as pessoas a sua volta te cobram, tem uma cobrança. Tem uma cobrança mais ofensiva, você se cobra, as pessoas te cobram e você não tem muita reação sobre aquilo, então, o teatro me ajudou muito nessa situação.”

Miguel coloca que o teatro contribuiu para sua autoaceitação, que se relaciona com o reconhecimento, o amor por alguém que fez algum bem a um outro (ESPINOSA, Ética III, Definição dos afetos 19). Mas também o que Espinosa chamou de glória que é “ [...] uma alegria acompanhada da ideia de alguma ação nossa que imaginamos ser elogiada pelos outros. Curioso que a vergonha também foi mencionada no início, ao partilhar sua história antes que a peça fosse criada e depois das apresentações públicas; a autoaceitação, incluindo o reconhecimento e a glória, que passam a fazer parte do circuito de afetos.

É muito mais prático expor assim no teatro esses problemas, do que escrito ou falando; assim o professor falando. Porque as vezes os alunos veem o professor falando, mas tipo, não importa tanto. Mas quando você tá lá apresentando o sentimento que você tá sentindo, que você sentiu na hora que aconteceram aqueles atos, os alunos enxergam de outra forma. Acho que consegue tocar no emocional dos alunos pra eles perceberem que é um problema, então é muito importante eu até queria que todas as escolas fizessem isso porque a gente pode resolver os problemas sociais da escola assim, pra não levar mais pra frente.

Ele afirma que o teatro, foi uma maneira de aprender, “muito melhor que a escrita ou a explicação falada”, pois envolve os sentimentos; os alunos podem olhar o tema de outra maneira. Assim, uma oportunidade de conhecer os afetos é mediada pela prática teatral, para que os estes que, frequentemente, ocupam o corpo e a mente, aconteçam sem excessos ou impedindo a ação; e que, se considere aquilo que cada coisa tem de bom, quando possível, para que o sujeito seja determinado a agir segundo a alegria (ESPINOSA, Ética V).

Acho que a aceitação também é uma coisa que me ajudou muito pra mim parar de me cortar, nem a psicóloga ajudou eu a parar de me cortar. Porque eu frequentei a psicóloga, mas depois de uns levantamentos que ela fez eu parei de ir; porque ela tocou lá no fundo falando essas coisas. Então eu disse: “Vou parar”. Mas, acho que ajudou muito me aceitar de verdade, como eu sou, porque, depois que eu me aceitei eu me senti muito mais... corajoso assim de falar pras pessoas do jeito que eu queria, me vestir do jeito que eu queria, tudo assim, melhorou muito depois do teatro, porque o teatro me mostrou que esses

problemas são problemas e que a gente tem que resolver. Então, a aceitação, pra mim, foi a melhor coisa do mundo, como se você tirasse cem mil toneladas de cima de você, depois que você se aceita, depois que você conta pros outros, mas de cem toneladas saem das suas costas. Então... melhorou muito né. Mas a questão dos cortes, que eu me cortava, era ligado a aceitação que não vinha de casa. Lá em casa meu irmão não me aceitava, meu irmão me xingava direto de ‘bicha’, ‘viado’, era uma aceitação que eu não tinha. E olha, que eu nem era assumido nessa época, mas, ele já me xingava por causa do meu jeito. Minha mãe não ligava muito, na verdade minha mãe nunca foi presente, mas acho que isso também me magoava, a falta da minha mãe não tá sempre presente, o fato do meu irmão tá sempre me colocando pra baixo, além da escola, além das coisas que eu tinha passado quando eu era pequeno.

Para Miguel, a autoaceitação contribuiu para que ele parasse de se automutilar. Segundo ele, já tinha ido à terapia individual, mas não resolveu a questão. Os afetos, nesse caso, mais precisamente, a troca de afetos tristes por outros mais alegres, influenciou Miguel na recuperação da sua saúde. Ele também nos relata que sofreu abuso sexual infantil quando criança, mas não partilhou isso no grupo, só em conversa paralela comigo. Alegou não falar no grupo porque não estava preparado para lidar com o assunto, dizendo que seria uma “bomba explosiva” na sua vida. A aceitação que Miguel se refere, também foi trazida com a palavra coragem e a retirada de cem mil toneladas de peso das suas costas. Vale também lembrar que “[...] para acabar com o medo é preciso pensar com firmeza, quer dizer, é preciso enumerar e imaginar, com frequência, os perigos da vida e a melhor maneira de evitá-los e superá-los por meio da coragem e da fortaleza” (ESPINOSA, Ética V, Proposição 9, Escólio).

Miguel diz que se uma palavra pudesse definir o processo que vivencia no teatro seria liberdade.

Liberdade. Liberdade. Acho que liberdade foi a palavra que define totalmente, porque, depois que você fala o que você passa pra todo mundo e as pessoas que estão te vendo se colocam no seu lugar, tanto subindo no palco e dando sugestões de como poderia mudar a cena, ou só assistindo mesmo, se colocando no seu lugar, já muda muito. Você já começa a ver que você não é um problema. O que você passa ou o que você passou não é um problema, você se sente livre, depois que você tira isso de você. Tirou aquele problema de você, não tá mais com aquilo, você soltou aquilo de alguma forma. Acho que foi assim que eu vi, como liberdade.

Chauí (2011) explica que a liberdade para Espinosa “[...] não se encontra na distância de mim e mim mesma [...], porém ao contrário, é a proximidade máxima entre mim comigo mesma, a identidade do que sou e do que eu posso.” (p.295). Dessa maneira, a liberdade é a potência de agir e a identidade consigo mesmo. No caso de Miguel, por meio da aceitação de si mesmo pode sentir essa potência. Segundo Miguel, esse movimento está ligado aos outros se colocarem em seu lugar, pois descobriu que ele não era “o problema”. Contudo, percebeu que o

mundo externo o enchia de tristeza, diminuindo e retraindo sua potência (ESPINOSA, Ética III) de modo que, ele não podia ser a causa das suas ações, se sujeitando a ser o que projetavam que ele tinha que ser; a impotência, ao contrário da liberdade é a servidão, que é,

“[...] a fraqueza de agir e de pensar do conatus corpo-mente. Em que se manifesta ela? Na incapacidade humana para moderar e coibir os afetos, impondo-lhes medida e freio. Ora, sendo a servidão impotência, nela a mente interpreta seu corpo e a si mesma ou afirma a existência atual do seu corpo de maneira extremamente confusa e inadequada [...]é portanto, estar submetido ao poderio da fortuna, poderio externo marcado pela contingência, acidentalidade e arbitrariedade” (CHAUÍ, 2011, p.312).

Assim, Miguel sendo demandado apenas pelas necessidades externas, sendo necessário para tanto não ter mais identificação consigo mesmo, estava preso na servidão e achou a automutilação e a depressão, como saídas para destruir o que ele, iludido, pensava que lhe fazia mal, ele próprio.

Espinosa (ÉTICA V) aponta a liberdade como conhecimento dos afetos, para que seja possível que se desvincule do pensamento da causa exterior, determinando ideias inadequadas e confusas. Assim, conhecer os afetos e separar o que é afeto e pensamento de uma causa exterior é o melhor remédio que o ser humano pode oferecer a si próprio.

“Devemos, pois nos dedicar, sobretudo a tarefa de conhecer, tanto quanto possível, clara e distintamente, cada afeto, para que a mente, seja, assim, determinada, em virtude do afeto, a pensar aquelas coisas que percebe clara e distintamente e nas quais encontra a máxima satisfação. É para que, enfim, o próprio afeto se desvincule do pensamento da causa exterior e se vincule a pensamentos verdadeiros. [...] não se pode imaginar nenhum outro remédio que dependa de nosso poder que seja melhor para os afetos do que aquele que consiste no verdadeiro conhecimento deles [...]” (ESPINOSA, Ética V, Proposição 4, Escólio).

Miguel, mesmo estudando em outra escola, continua conectado ao desejo de ensinar o que aprendeu e, também, ao ano que vivenciou esse processo com o teatro no 9º ano do Ensino Fundamental II. Ele diz que a criação nesse grupo foi,

“ [...] uma parte da minha vida, que foi uma parte da liberdade entendeu, foi uma parte que eu consegui me livrar de tudo aquilo que eu me prendia. Aquele ano, foi o ano que eu consegui me libertar de todos os pesos que eu tinha na minha consciência, e era um “peso”, assim entre aspas, “aquele peso”, que ficava lá nas minhas costas, tipo, eu consegui me libertar daquilo. Foi um ano de conclusão, acho né, não só da escola conclusão com tudo assim: comigo mesmo, com os problemas e com a escola, tudo. Acho que foi o ano da conclusão pra mim, da liberdade.”

Assim, encerramos o capítulo com inspiração na história de Miguel e seu processo de aprendizado, por meio do qual todos aprendemos.

### III - MACHISMO

“Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços definidos de gênero da pessoa transcendam a parafernália específica do seu gênero, mas porque o gênero nem sempre constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente construídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de gênero” das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida” [BUTLER, 2017, p.20].

#### a- **Dramatização e a inversão de papéis na sala de aula**

Durante o processo de formação dos professores,<sup>123</sup> realizamos visitas de apoio nas escolas nas quais eles atuam formando grupos com os jovens. Nessas visitas, a equipe do projeto apoia o professor na mediação do grupo por meio de técnicas e jogos teatrais, contribuindo no planejamento<sup>124</sup> das atividades e com dicas técnicas. Frequentemente, essas visitas ocorriam no início dos grupos: quando havia muita insegurança em mediar o grupo; quando os jovens contavam histórias de opressão para que se escolhesse o tema da peça que seria criada; nos momentos de ajustes da dramaturgia da peça ou da criação das personagens; na direção das cenas antes de serem apresentadas ao público ou em intervenções pontuais, nas quais o professor sentia insegurança em mediar o grupo sozinho.

Nesta seção, é narrada uma intervenção que aconteceu em uma dessas visitas de apoio, com a professora Elena<sup>125</sup>, que atuava no Ensino Fundamental II. A proposta foi atuar com a metodologia durante duas aulas, perguntando ao grupo o que se queria debater por meio de dramatizações e jogos teatrais. Porém, mais tarde, perceberíamos que a demanda dos jovens era

<sup>123</sup> Esta pesquisa não deu foco na formação de professores; por si só o processo de formação seria uma tese, mas foi citado no primeiro capítulo que fez parte do projeto a formação de professores, com a participação de 45 professores da rede pública municipal de São Paulo, em 23 escolas, que foram atendidas entre 2013 a 2016. Os encontros ocorriam aos sábados e o total da carga horária era de 56 horas no módulo introdutório sobre metodologia.

<sup>124</sup> O Planejamento dos encontros faz parte da didática utilizada na formação dos professores. Mas destaca-se que “[o] método de planejamento é útil. Mas o mais importante é o maior ou menor conhecimento que se tenha do aspecto da realidade em que se está agindo, e de sua inserção no conjunto” (FERREIRA, 1979, p. 144). Dessa maneira, compreende-se que o planejamento contribui com a metodologia. No entanto, considera-se também importante ser permeável a realidade do grupo, pensando e transformando o planejamento, levando em conta essa realidade.

<sup>125</sup> Nome fictício.

debater o “machismo”.

A intervenção foi realizada em uma sala de aula, que era considerada “problema”, já que reunia muitos dos “alunos problemas” em um mesmo espaço. Importante mencionar, que desde o início de sua constituição, essa instituição escolar tem uma longa história que dá suporte as ideologias vigentes, inclusive as que sustentam o estigma do “aluno problema”.

“A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como criança problema. As publicações que têm no título essa expressão são típicas dos anos 30 e operam mudanças na concepção das causas das dificuldades de aprendizagem escolar: se antes elas eram decifradas como instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são como instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sociofamiliar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz, que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais. A nova palavra de ordem é a higiene mental escolar. Com intenções preventivas as clínicas de higiene mental e de orientação infantil disseminaram no mundo a partir da década de 20 e se propõe a estudar e corrigir os desajustamentos infantis”(PATTO, 2015, p.68).

Patto (2015), no seu estudo sobre fracasso escolar, aponta a história de um movimento na escola que, ao propor trabalhar com afeto e emoção, isola os sujeitos, tornando-os “alunos problemas”?, sujeitos que precisariam ser “normatizados”. Sem dúvida, estamos diante de um modelo de sociedade, que fabrica rótulos que, na maior parte das vezes, atingem as crianças da classe trabalhadora e com menos privilégios.

A psicologia foi utilizada para higienizar e “ajudar” as crianças problemáticas e desajustadas, uma deplorável apropriação da psicanálise. Infelizmente, esse pensamento ainda faz parte da escola, como pudemos observar nesta pesquisa; a instituição “patologiza” as crianças, os jovens e seus grupos familiares ou, ainda, chamam de “carência cultural” o sofrimento das crianças e jovens, disfarçando, assim, o preconceito e os estereótipos existentes na instituição. Na contramão dessa psicologia higienista, os grupos mediados por essa prática teatral atentam para os conflitos cotidianos, como parte da vida política, já que a naturalização desses conflitos, além de causar sofrimento, consolida uma escola com base no conservadorismo e no preconceito de raça, gênero e classe social.

Tendo apontado esse contexto, sobre a questão do “aluno problema”, é possível narrar a

intervenção realizada. O grupo que participou desta vivência tinha aproximadamente 25 alunos, com idade entre 13 e 15 anos, incluindo jovens: cadeirante, adolescente grávida, autista e garotos em liberdade assistida. Essa sala de aula era formada por jovens que estavam estigmatizados pela instituição como os “difíceis de lidar”.

Inclusive, a sala também contava com grande polarização de opiniões sobre o tema a ser debatido; algumas garotas eram “radicalmente feministas”; alguns garotos, “radicalmente machistas”. Ainda, havia uma parte da sala que preferia não se posicionar. Importante sublinhar, que não havíamos sido informados que o tema debatido seria o machismo; aliás, nem a professora Elena sabia que os jovens se preparariam para esse debate. Foi uma surpresa para toda a equipe a organização dos jovens, esperando nossa chegada na escola.

Compreendemos que os jovens dessa escola já conheciam o debate mediado pelo teatro, já que havia um grupo atuante há mais de um ano que, inclusive, realizou apresentações públicas na escola. Aliás, no ano anterior, havia sido apresentada uma peça sobre machismo para os alunos do Ensino Fundamental II dessa escola, reunindo mais de 200 jovens no pátio para assistir à peça. O debate promovido por essa peça foi fervoroso, causando muita polêmica entre os jovens. A protagonista dessa peça era parte dessa sala de aula. Considera-se que esses fatores contribuíram para a organização dos jovens naquele dia.

Essa peça sobre machismo, “O caso do shortinho”, apresentada em 2014, foi criada pelo grupo que fazia parte do grêmio escolar. Tratava de como as garotas, tanto na rua como na escola, sofriam assédio. Apontava, também, para o problema do uso de roupas curtas estarem associadas ao abuso sexual. Esse grupo de estudantes, a partir do compartilhamento de histórias reais de opressões que viviam na escola, elegeram o machismo como tema urgente a ser discutido. As (os) estudantes narraram diversas histórias de opressões que viviam por conta do gênero, por exemplo: quando as meninas se abaixavam para pegar alguma coisa no chão os meninos começavam a assobiar e a zoar. As meninas relataram falas constrangedoras que ouviam na rua e contaram que os meninos desenhavam “obscenidades” (pênis) nas cadeiras da escola para que elas sentassem, caçoando delas.

O grupo observou muitas diferenciações feitas injustamente por causa do gênero, como: mulheres que ficam com homens são galinhas e homens que ficam com mulheres são garanhões; mulheres têm que cuidar dos afazeres da casa e homens não; discriminação que as mulheres sofrem por causa da utilização de certas roupas; entre outros. Os meninos desse grupo contaram, também, sobre a dificuldade de se expressarem livremente, pois, qualquer tipo de manifestação diferente das atitudes machistas era colocada como homossexualidade, suscitando violência. Os meninos narravam, também, sobre o incômodo com o tom pejorativo que acompanhava o

“viado”. Mesmo os garotos do grupo não sendo homossexuais, eles relatavam que sofriam com a homofobia. Logo, a questão de gênero e sexualidade foi vista por eles, como algo urgente de ser debatido dentro do espaço escolar, para colocar em questão, inclusive, o bullying que, segundo os jovens, ocorria em grande parte, em decorrência da discriminação que se constitui a partir dessa temática.

Assim, iniciou-se a criação da peça de Teatro Fórum<sup>126</sup>, que narrava a experiência de uma estudante que enfrentava o bullying; representava a violência de gênero, por conta de suas roupas, até chegar ao extremo de sofrer um abuso sexual. Essa peça estreou no Encontro de Grêmio da Diretoria Regional, sendo apresentada, posteriormente, na escola em que estudavam os jovens atores da peça. As discussões realizadas a respeito desse tema foram polêmicas. Observou-se, com clareza, o problema da dificuldade do espaço para diálogos públicos sobre temas controversos.

Muitas alternativas foram realizadas pelo público e muitas (os) jovens se manifestaram sobre o tema, deixando evidente o quanto gênero é uma discussão a ser levada no ambiente escolar. Até uma das professoras pontuou que esse tipo de fórum é um processo de extrema importância para os alunos, pois conseguiram discutir os problemas da escola e de seu próprio comportamento coletivamente. Durante o debate dessa peça, houve uma discussão fervorosa; disseram que se uma garota estivesse usando roupa curta, como shorts da peça, ele “estava pedindo para ser abusada”. Aliás, tanto a alternativa proposta em cena e esse comentário foram feitos por meninas.

Assim, muitas pessoas concordavam sobre o abuso sexual com “meninas que não se vestiam direito”. Após a peça, um grupo de garotas esperaram as atrizes para uma “briga”; queriam bater nessas garotas que “se achavam”. Foi necessário que a equipe do projeto acompanhasse o grupo, mediando a conversa fora da escola para que pudessem se ouvir e não partissem para a agressão física. Esse objetivo foi alcançado e não houve violência física. No entanto, a polarização já apareceu instaurada nos discursos e ações que a peça desencadeou.

Inclusive, parte da polarização durante o debate da peça foi reforçada pela mediação do fórum. Válido considerar que erramos promovendo maior embate e raiva entre os jovens, ao nos posicionarmos com raiva diante das opiniões machistas do público. Percebe-se que a atitude raivosa, vinda dos atores e da equipe, só aumentou o ódio nos sujeitos com opiniões diferentes. Afinal, o diálogo no Teatro Fórum tem como objetivo pensar estratégias para os sujeitos

---

<sup>126</sup> Teatro Fórum já foi explicado com detalhes na introdução. Sinteticamente é uma das técnicas do Teatro do Oprimido que pressupõe o debate com o espectador, sendo que após assistirem a representação dos atores estes podem atuar criando outros desfechos para os conflitos apresentados na peça.

oprimidos e promover ações concretas na direção da transformação social e não criar espaços que promovam o ódio. Certamente, fomentar aquela raiva não diminuiu o assédio na escola. De fato, não diminuiu a violência, ainda que, positivamente tenha incentivado o desejo de debater mais sobre o assunto.

Ainda vale salientar que, a metodologia teatral foi muito rica para os jovens participantes do grupo que criou essa peça, ampliando suas experiências, aumentando a potência de vida desses sujeitos. Aliás, se constituiu um grupo coeso a partir desse processo. No início, o grupo era formado por jovens que tinham muitos problemas de relacionamento e que eram vistos como “muito diferentes uns dos outros”, já que os “mais populares”, os extremamente tímidos e alguns com deficiência de aprendizagem estavam no mesmo grupo. Mas, depois de um tempo, eles se uniram, por exemplo, criando uma página no facebook do grupo. Ademais, passaram a se encontrar fora dos horários de ensaio.

A protagonista da cena se tornou ativista e feminista; o menino, que fez o antagonista da cena, narrou que, embora fosse muito parecido com a personagem opressora que representava, depois da experiência com o grupo, passou a agir diferente em relação as meninas. Enfim, todos os sujeitos desse grupo narraram que o processo, de alguma maneira, havia transformado cada um deles. Além disso, criaram vínculos de amizade entre os integrantes do grupo, juntando, por exemplo, os “populares” da escola, os tímidos e os que sofriam bullying, em um mesmo coletivo. Contudo, além do grupo de teatro, havia o grupo escolar e a violência que permeava as relações dos sujeitos, como se percebeu inclusive na reação violenta após a peça e o fórum. Considera-se que,

“[é] útil aos homens, acima de tudo, formarem associações e se ligarem por vínculos mais capazes de fazer de todos um só e, mais geralmente, é lhes útil fazer tudo aquilo que contribui para consolidar as amizades. Mas para isso exige-se arte e vigilância. Com efeito, embora sejam volúveis (pois são raros os que vivem segundo preceitos da razão), os homens são, entretanto, na maior parte das vezes, invejosos, e mais inclinados à vingança que à misericórdia. É necessária, portanto, uma potência de ânimo singular para aceitar cada um segundo sua respectiva maneira de ser e para evitar imitar os seus afetos” (ESPINOSA, *Ética VI*, Apêndice, capítulo 12 e 13).

Assim, aposta-se nos vínculos de amizade na escola, entre crianças e jovens. Mesmo que a violência possa indignar e constranger os sujeitos, acredita-se que não será com truculência, isolamento de alguns jovens ou a punição destes que se modificará a situação da violência nas Escolas de Ensino Fundamental, ao contrário; compreende-se que não é com agressão, medo, desprezo ou ódio, mas com generosidade, reconhecimento e coragem. Conforme a colocação

espinosana: “Não é pelas armas [no caso dos jovens, a violência], entretanto, que se pacificam os ânimos, mas pelo amor e pela generosidade” (ESPINOSA, *Ética VI*, Apêndice, capítulo 11).

Enfim, a discussão, mediada pelo teatro, colocou luz no tema do machismo nessa escola; o que era naturalizado, passou a parecer estranho. Inclusive, houve mobilização de algumas professoras, que criaram um espaço para discussão sobre gênero na escola, desenvolvendo atividades extracurriculares sobre o tema. Entretanto, após essas vivências, a coordenação da escola envolveu a supervisão escolar para que nos afastássemos.

Vale lembrar que Fabio<sup>127</sup>, um dos professores em formação, pontuou que “quando a gente começa a desvelar os problemas da escola, a gente vira o problema da escola”. Parece pertinente trazer essa colocação, para que possamos entender que, muitas vezes, a gestão e outros atores da comunidade escolar querem evitar colocar luz em certos temas. Para esses sujeitos, o tipo de trabalho que realizamos é “um problema”. Assim, querem nos evitar, pois trabalhamos com os temas que os grupos querem debater, sem evitar os tabus sociais institucionalizados. A ideia dessa prática é acionar os afetos, identificá-los para, quiçá, transformar a circulação desses nas relações. O objetivo não é encobrir os conflitos para conseguir um consenso, mas desvelá-los para, assim, buscar algo em comum que esteja “a serviço da concórdia e da amizade”(ESPINOSA, *Ética VI*). O consenso contém o conflito para que a normatização de certas práticas sociais possam ser questionadas e modificadas no ambiente escolar.

A persistência é necessária, pois o boicote institucional diante dessa prática pode ocorrer, como no caso da coordenadora da escola, que chegou a espalhar um boato de que a pesquisa que estávamos desenvolvendo era um engodo; era mentira que a coordenação do projeto estava no “doutorado”, sendo que ela “mal tinha acabado a universidade”. Esse boato foi trazido pelas professoras que estavam em formação. Aliás, uma professora que participava do curso de formação foi procurar na internet a confirmação dos títulos para averiguar informação que estava sendo espalhada pela coordenadora. Não era difícil desvendar aquele boato, mas isso não deixava mais simples conseguir dialogar com aquele tipo de gestão, pois o afeto da inveja, ódio, desprezo fomentariam intrigas de outras ordens. Para Espinosa (*Ética III*), a ideia não muda o afeto, ou seja, uma conversa não foi o suficiente para resolver o problema; os afetos que permeavam essa relação não se modificaram.

Para nós, nunca foi revelada abertamente a desconfiança da titulação da coordenação do projeto ou qualquer outra coisa que justificasse a má vontade da gestão com o trabalho. Eles

---

<sup>127</sup> Nome fictício.

apenas nos afastaram com apontamentos burocráticos. No entanto, o trabalho na escola já tinha deixado raízes e se multiplicava cada vez mais o desejo de falar sobre os assuntos “polêmicos” que a instituição queria silenciar. As professoras dessa escola continuaram a formação, independente da pressão exercida pela coordenação e direção da escola. Nesse sentido, o trabalho teve sucesso em provocar e causar indignação, ao mesmo tempo, criar vínculos de amizade e coragem para transformação da realidade dada como natural, fomentando diálogos dentro do ambiente escolar, que almejavam a concórdia; não a gerada pelo medo que se apoia na falta de confiança, mas na concórdia que se relaciona à justiça, à equidade e à lealdade (ESPINOSA, Ética IV).

#### **b- A visita<sup>128</sup>**

A equipe foi realizar uma visita de apoio a professora Elena, acompanhando-a em uma sala de aula. Quando entramos na escola, logo na porta de entrada, a coordenadora olhou-nos, nada receptiva; na verdade, fingiu que não viu. Ela não saiu de sua sala, com porta semiaberta; ficou em silêncio diante da nossa invisibilidade desejada.

Sem demora, a professora Elaine encaminhou-se pelo corredor, sorridente, para nos cumprimentar. Ainda no mesmo corredor da escola, aparece um professor com a testa sangrando, reclamando dos “marginais” que atacaram um apagador na sua cabeça. Ele dizia: “por causa de alguns marginais, ninguém na sala estuda”. Indignado entre o ódio e vitimização repetiu algumas vezes “eles me agrediram”.

Elena com certo embaraço disse: “é pra essa sala que nós vamos”. A equipe se entreolhou, pois era sabido que se tratava de um momento delicado. Pensamos, que ao chegar nessa sala de aula, os jovens iriam querer discutir a violência contra o professor, já que acabava de ocorrer o conflito. Entretanto, ao entrar, percebeu-se a inquietação dos jovens; mas não só isso. Havia um alvoroço diante de um pano de prato que voava na direção das meninas, as quais, bravamente o arremessavam de volta para os meninos; não era difícil de perceber que o tal pano era o representante do papel social da mulher restrito a cozinha e as tarefas domésticas.

Ainda, junto com os jovens no fundo da sala, perto da porta da entrada, permanecíamos observando a cena que faziam na realidade. Era evidente que nos reconheciam como sujeito de fora, visitantes, “pessoas do teatro”, “professores dos professores deles”. Claro que esses títulos

---

<sup>128</sup> Há um link para um vídeo no anexo com a música criada na visita que será relatada nesta seção.

nos dava certo poder de ação na sala de aula. Então, esperei o momento do pano de prato cair na mão de um dos meninos e dei parabéns com um certo tom satírico: “Muito bem, pano de prato com um menino! Você deve gostar de lavar louça não é?” Muitos risos no fundo da sala. Inclusive o menino, diante do inesperado, riu também, com certo constrangimento.

Então, chamou a atenção, outros dois garotos que se esforçavam para esconder “algo” debaixo da carteira. Perguntei: “O que tem aí?” Eles responderam, escondendo algo debaixo da carteira: “Nada, não”. Insisti com a mesma pergunta e, logo, eles tiraram um calhamaço de folhas sulfites, com frase impressas, escritas três vezes a mesma frase em cada folha: “machista”; “tudo puta” e “vai lavar louça”. Estava mais do que claro que eram serem cartazes machistas. Eles levantaram os cartazes como se fosse uma manifestação política a favor do machismo. Algumas meninas berravam com eles e a reação teve quer ser rápida e contraditória. Perguntei: “vocês são machistas, é isso?”. Eles responderam, em coro, e bem alto: “Sim!!!!”. Vale lembra que,

“[embora], portanto, os homens se governem em tudo, na maior parte das vezes, pela licenciosidade, de sua sociedade comum se seguem muito mais vantagens do que desvantagens. Por isso, é preferível tolerar com equanimidade as ofensas e dedicar-se com empenho àquilo que está a serviço do vínculo da concórdia e da amizade.” (ESPINOSA, *Ética VI*, Apêndice, capítulo 14).

Enfim, era o momento da sala de aula ser um espaço cênico, promovendo um diálogo diferente do que já havíamos vivenciado com os jovens, um serviço de vínculo com base na concórdia e amizade. Todavia, era um desafio, ao mesmo tempo, que era uma possibilidade de considerar os afetos envolvidos e realizar uma intervenção diferenciada para a circulação dos alunos na sala de aula. Então, como mediadora disse: “Já que vocês são machistas e estão tão certos dessa opinião, venham aqui – apontando para a frente da sala, onde ficava a mesa da professora e a lousa - e digam o porquê vocês são machistas.”

Então, os garotos foram, quase todos, para a frente da sala de aula, inclusive, foram com os panfletos nas mãos.

Deu pra perceber que eles se prepararam pra discutir, utilizando tempo fora das aulas, ou seja, tiveram um dispêndio de energia e pesquisa para que pudessem se manifestar quando fôssemos visitar a escola.

Elisa<sup>129</sup>, a protagonista da peça do ano anterior, que gritava com os meninos, parou para ver o que seria essa “intervenção”. Nós apostávamos no potencial do teatro para que as

---

<sup>129</sup> Nome fictício.

emoções viessem a tona e que pudessem ser refletidas de maneira crítica no grupo, pois cristalizar os papéis sociais já dados, era recolar um rótulo pesado nos sujeitos e isso reafirmava a violência naquela sala de aula.

O garoto, que tinha atacado o apagador no professor, disse com alegria: “até que enfim alguém vai discutir isso, a gente tá pedindo desde o começo do ano e nenhum professor quer discutir isso com a gente”. Ao terminar sua frase, a classe toda o apoiou. A sala ainda estava em alvoroço, mas todos estavam debatendo o tema. Percebeu-se que era desnecessário exigir que todos ficassem quietos e sentados nos seus “lugares”. No entanto, esse tipo de diálogo contava com a paciência, porque em vários momentos eles não se escutavam. Foi preciso apartar brigas e lidar com a possibilidade de aprender com as pessoas falando ao mesmo tempo. De fato, ainda assim, o envolvimento e o debate estava acontecendo.

Os meninos se posicionaram na frente da sala, no espaço cênico que o grupo olhava; um a um foram convidados a argumentar sobre sua posição machista. O primeiro garoto, era um menino que tinha autismo. Repetia em seu discurso o que já tinha ouvido sobre o tema; eram palavras e frases decoradas que, provavelmente, foram ouvidas na escola, na televisão, ou na família, por exemplo, “a mulher tem que ficar em casa pra cozinhar e lavar louça”. Ainda assim, ele repetia com convicção vários estereótipos que marcavam o machismo na sociedade.

O segundo era um jovem que estava em liberdade assistida. Tinha um cartaz que levantava com orgulho, no qual estava escrito: “Tudo puta”. Então, perguntei: “Tudo puta? Tem certeza?” E ele disse: “Com certeza”. Na voz uma firmeza da certeza do que dizia. Respondi calmamente: “Ah, então, eu sou puta, a sua mãe é puta, todas as mulheres são putas, é isso?” Ele, rapidamente, mudou de opinião e disse: “Não! Só as meninas do baile.” Perguntou-se, o porquê dessa constatação. Ao que pareceu, diante as falas do grupo, era que a mulher tinha que se privar dos seus desejos. As falas eram permeadas por moralismo e estereótipos, como, “uma menina “direita” não pode ouvir funk”.

Contraditoriamente, os meninos achavam bom o funk e eles podiam ouvir esse tipo de música. Esse paradoxo eles não podiam compreender. Eles, indignados, também afirmavam que as mulheres feministas ficavam querendo revolucionar com os “peitos de fora” nas manifestações. Em uníssono, eles afirmavam que isso era um absurdo. Afinal, para eles, a mulher tem peitos grandes e não é como o homem que pode ficar sem camisa, ficar com o “peito de fora” era sinônimo de “não se dar o respeito”. Enfim, por um tempo, investigou-se o direito do desejo das meninas e o dos meninos. Incentivamos que as garotas e garotos se posicionassem. Houve muitas controvérsias, mas o grupo estava todo envolvido e atento. Até

um dos garotos disse: “não é que a gente seja machista, a gente é só contra algumas coisas do feminismo”.

Depois de uma hora, a gritaria, os socos e as piadinhas, que estavam presentes no início do encontro, acalmaram. Foi importante vivenciar a empatia no grupo; muitos dos meninos não consideravam as agressões cotidianas que faziam com as meninas como prejudiciais, não se davam conta da alegria servil que sentiam agredindo-as. Um dos garotos, que carregava o cartaz “tudo puta” rasgou-o logo antes do intervalo.

Portanto, depois de uma curta parada, iniciamos a dramatização com o grupo de uma história que realmente aconteceu, com quem estava naquela sala, relacionada a agressão de gênero. Três meninas contaram uma história, que tinha acontecido com elas e com os meninos da sala em um clube que frequentavam. Disseram que os meninos, quando as viam no clube, não as respeitava e falavam coisas “desagradáveis”. Logo, alguns meninos disseram: “Foi com a gente. A gente que falou isso mesmo”.

Então, pediu-se para que três meninas e três meninos, que participaram da história real, improvisassem a cena para que pudéssemos juntos analisá-la. Improvisaram a primeira vez e observou-se que, na cena, os meninos falavam, enquanto as meninas ficavam quietas. Logo, sugeriu-se que na segunda improvisação, elas fizessem um coro, em tom alto e claro, de resposta, a todas as falas dos meninos; ao invés de ficarem de fato em silêncio, pronunciariam a palavra silêncio, como resposta a cada uma das falas abusivas.

**Menino1:** Gostosaaaa!

**Todas (coro):** Silêncio.

**Menino2:** Ai se eu te pego, te chupo toda!

**Todas(coro):** Silêncio.

**Menino 3:** Ôoooo lá em casa!

**Todas(coro):** Silêncio.

Depois, pedimos para que invertessem os papéis, já que aquele pedido era possível de ser realizado; inclusive, foi bem aceito pelo coletivo, pois se tratava de dramatização. A inversão de papéis, com as pessoas presentes no grupo, é parte de uma das técnicas que o psicodrama usa para trabalhar com os agressores. Essa etapa do jogo, assemelha-se com os jogos de esculturas que evidenciam relações de poder e controle. Robson (2000) referindo-se ao psicodrama, diz que os agressores sexuais têm muita dificuldade para fazer a inversão de papéis, devido à tendência a distorcer as coisas. Mas, o corpo não mente em cena; a voz, os

movimentos, todos os pequenos gestos contam coisas sobre as personagens e seus rituais sociais. Porém, nessa inversão de papéis, o intuito é investigativo e com foco nos afetos que circulam nas relações. Assim, não objetivam a mudança de comportamento de um indivíduo, mas a transformação da realidade agressiva no grupo. Dessa maneira, as meninas fizeram a personagem dos meninos e os meninos a das meninas.

**Menina que faz o menino 1:** GOSTOSAAAA, se eu te pego te como todinha!

**Menino que faz a menina 1:** Vêm.... que eu quebro toda tua cama! (sensualmente)

**Menina que faz o menino 2:** Se eu te pego te chupo toda PUTINHA!

**Menino que faz a menina 2:** Vem que te faço um boquete... (grotescamente)

**Menina que faz o menino 3:** Te racho no meio menina!

**Menino que faz a menina 3:** Vêm gostoso!!! (sensualmente)

Percebe-se, que os meninos, pareciam acreditar que agradavam as meninas ao se posicionar agressivamente e sexualmente perante elas. Verifica-se que os garotos coisificavam as meninas, diante das respostas e das agressões que deram, de modo que para eles as falas eram naturais e não representavam nenhuma violência. No entanto, também vale reforçar que as respostas dos meninos, na improvisação, desconsideravam “o outro”, como se as necessidades das garotas fossem desconhecidas ou desconsideradas. Desse modo, seria possível ponderar se os garotos causavam sofrimento nas meninas e nem se davam conta disso, já que elas, praticamente, não existiam enquanto sujeitos na relação.

Mais uma vez, pedimos que o grupo improvisasse a cena. Dessa vez, os meninos, ainda, invertendo os papéis de gênero, criariam respostas como personagens de mulheres que eles amavam, respeitavam e conheciam muito bem. Assim, eles escolheram representar, a mãe, a irmã e a prima. Compreende-se que a dramatização espontânea, com a proteção de serem eles “personagens” em ação, propiciou aos jovens que se colocassem no jogo cênico, dispondo-se a vivenciar outros lugares nas relações já estabelecidas e estratificadas na forma de certas máscaras sociais, vivas no cotidiano daquele coletivo.

**Menina - que faz o menino 1:** Gostosa, se eu te pego te como todinha!!!!

**Menino - mãe:** Mais respeito menino!!! (indignadamente)

**Menina - que faz o menino 2:** Se eu te pego te chupo toda putinha

**Menino - irmã:** Se meu irmão te pega ele te quebra!!! (bravamente)

**Menina- que faz o menino 3:** Te racho no meio menina

**Menino - prima:** Vou chamar meu primo e você vai ver! (corajosamente)

Curiosamente, modificou-se completamente os afetos envolvidos nas respostas oferecidas pelos meninos ao representarem papéis de outro gênero. Ficou perceptível a coisificação dos sujeitos. Quando envolveram-se sujeitos que despertam afetos como amor, alegria e cuidado, criou outras falas e narrativas corporais. Todos os sujeitos do grupo admiravam a mudança brusca da representação de cada um dos meninos em seus papéis. Desse modo, constatou-se que afetos contraditórios se chocaram na vivência dos meninos, que cometiam atos agressores. O desprezo que é “[...] a imaginação de alguma coisa que toca tão pouco a mente que esta, diante da presença dessa coisa, é levada a imaginar mais aquilo que a coisa não tem do que aquilo que ela tem” (ESPINOSA, ÉTICA III, Definição dos afetos 5) e o ódio que é “[...] uma tristeza acompanhada da ideia de uma causa exterior.” (ESPINOSA, ÉTICA III, Definição dos afetos 7), com o amor que é “[...] uma alegria acompanhada de uma causa exterior” (ESPINOSA, ÉTICA III, Definição dos afetos 6).

Em outras palavras, as personagens representadas no início despertavam o desprezo e o ódio dos atores, ao que as meninas da sala significavam para eles, na troca dessas personagens por alguém que os atores amavam. O amor deles pela personagens - por quem os atores amavam na realidade - causou um curto-circuito, que gerou estranhamento e indignação: “[...] o ódio por alguém que fez mal a um outro” (ESPINOSA, ÉTICA III, Definição dos afetos 20). Os meninos foram motivados a agir diferente, mobilizados pela empatia com as garotas da sala, aproximando-as de sujeitos do gênero feminino que eles amavam.

Por fim, pedimos que fizessem uma última improvisação, na qual continuariam a inversão de papéis, mas que, mais uma vez, fariam o papel das meninas; e as meninas fariam os meninos, mas, dessa vez a cena se passaria na sala de aula.

**Menina - que faz o menino 1:** Abaixa pra pegar a borracha, vai...

**Menino- que faz a menina 1:** Vou falar pra professora!

**Menina - que faz o menino 2:** Se eu te pego menina!

**Menino - que faz a menina 2:** Se você não parar eu chamo a diretora!

**Menina - que faz o menino 3:** Vai lavar louça menina!!!

**Menino- que faz a menina 3:** Vai você!!!

Os meninos davam “dicas” de como as meninas podiam reagir. Contudo, o que importa não são essas “dicas”, mas os meninos conseguirem se deslocar de suas posições de poder e

privilégio para fazer outras personagens. Vale lembrar que, as posições de poder nos pequenos grupos precisam ser questionadas, pois são relevantes para as transformações sociais, tanto no âmbito da micro quanto da macro política.

Percebemos nessa intervenção, que a diferença entre as encenações foi muito grande em relação à visão sobre o outro. Que visão que os meninos machistas tinham das mulheres? As representações geram a possibilidade da vivência no corpo, nas ideias e nas emoções, ou seja, ao se perceber agindo, a percepção se aguça e os jovens agressores têm a experiência de vivenciar outras máscaras sociais, podendo, assim, questionar sua maneira de agir na realidade.

Para finalizar a sessão, solicitou-se que o grupo se dividisse em dois: um de meninas e o outro de meninos. Rodrigo, da equipe, acompanhou os meninos em outra sala e a professora Elena, Daniela e eu ficamos com as meninas na mesma sala. A proposta foi que cada grupo criasse uma música, para falar do que aprendeu e que fosse levado em consideração o que cada grupo desejasse dividir sobre questões de gênero com o outro grupo. Ambos os grupos criaram as músicas e com alegria mostraram uns para os outros.<sup>130</sup>

As meninas cantaram afirmando que “a mulher não precisa se dar o respeito, que o respeito já é seu por direito”. Os meninos cantaram felizes e rasgavam os papéis com os escritos que tinham trazido no início da intervenção. Óbvio que não há mágica. Na letra dos meninos, o machismo não desapareceu por completo. Trata-se de um processo e não de uma única ação na direção da desconstrução dos estigmas sociais.

Ainda, sobre a inversão dos papéis, é importante destacar que nem sempre essa técnica deve ser utilizada. Por exemplo, a inversão de papéis não contribui para os objetivos desta metodologia quando tenta-se dar uma “lição moral de como agir”; alguém apenas representa uma personagem bem distante de si e recomenda como o outro deve agir. Essa dinâmica já foi vista em peças de Teatro fórum, em que, por exemplo, durante a intervenção do público, um homem entra no papel de uma mulher para dizer como ela deve agir diante de determinada violência. Ora, nesse caso, a alternativa será provavelmente de cunho moral regulado pelos parâmetros sociais já estabelecidos. Recomenda-se que o homem represente o seu próprio lugar como aliado da mulher, já que o machismo afeta mulheres e homens, ainda que em diferentes graus.

Enfim, um mês após esse encontro, entramos em contato com Elisa para investigar o impacto que a dramatização havia deixado ou não nos sujeitos daquela sala de aula. Então, ela informou que, após a dramatização, os meninos pararam de “mexer com as meninas como

---

<sup>130</sup> A apresentação das músicas foram gravadas e o link do vídeo está no material anexo na tese.

antes” e que estavam agindo com mais respeito. Considera-se que, os afetos que permeiam as relações que envolvem machismo são de cunho social e não apenas uma questão de caráter. Desconfia-se do que é dado natural ou “normal”. Dessa maneira, a força é vertida na direção da luta contra os estigmas e a violência e em favor dos vínculos de amizade, equidade e respeito entre os sujeitos na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho procuramos desenhar o Teatro Social dos Afetos (TSA), uma técnica derivada do Teatro do Oprimido, que se fundamenta nos afetos tal como refletido por Espinosa e Vigotsky e nas situações violentas, traumáticas que essa experiência em escolas revelou. Neste momento das considerações finais, aproveitamos para sintetizar os principais pressupostos do TSA e de seu potencial para trabalhar com os graves sofrimentos de alunos quando aplicado em escolas.

O TSA mediou propostas de possíveis ações coletivas e fomentou a participação política, tornando-se uma estratégia para propiciar um ambiente dialógico, potencializando os jovens na direção de novas práticas. Constatamos que a opção pela arte como ação, pressupõe a reflexão crítica que não separa a objetividade e a subjetividade, uma vez que o corpo e os afetos são dimensões inseparáveis da racionalidade, já que somos corpo. Assim, toda ideia tem um corpo e todo corpo tem uma ideia, ou seja, não deve haver hierarquia entre corpo e mente (ESPINOSA, Ética III).

A pesquisa demonstrou que emoção tem um papel fundamental na sustentação das relações opressivas no ambiente escolar, visto que uma ideia não tem força suficiente para romper com um afeto, além de que a servidão humana também se refere a impotência de regular ou refrear os afetos (ESPINOSA, Ética IV). Dessa maneira, para debater política nas escolas é importante usar instrumentos que mobilizem as emoções. Os afetos, se por um lado potencializam nossas ações individuais e coletivas, de outro podem bloqueá-las, conforme foi possível perceber nas análises.

A questão da superação da dicotomia entre opressores e oprimidos também pode ser delineada tanto nas propostas de atuação quanto teoricamente no TSA, considerando os afetos e a catarse como parte do processo de transformação no sofrimento dos jovens. As descrições apresentadas no capítulo 3 permitiram o estabelecimento dos aspectos constitutivos do TSA revelando a importância da estruturação dessa técnica no contexto das questões de gênero.

Nos processos grupais, foi possível perceber que houve transformações singulares e coletivas, diante da criação de vínculos e experimentação de novas maneiras de afetar e ser afetado, mediados pela atividade teatral. Essa prática mostrou como um dispositivo para que o silêncio fosse enfrentado diante das injustiças e do medo, para que as emoções se integrassem na experiência, de modo que esta não definisse o sujeito de maneira pétrea, por exemplo, que

as meninas que sofreram abuso não se apresentassem apenas como vítimas, mas que, também, fosse possível se afirmarem como sobreviventes e com potência de perseverarem na existência.

Vale ressaltar a importância da continuidade do processo grupal quando se lida com questões traumáticas e opressivas, já que o trabalho desperta muitas emoções, lembranças e descobertas, que precisam ser trazidas para o coletivo para que sejam elaboradas processualmente. Outro ponto importante é que, nessa prática teatral, não se procura a conciliação nas questões inconciliáveis, ou seja, um acordo onde é impossível que haja pacto algum.

No caso de vítimas de abuso sexual infantil, notou-se uma que os jovens, muitas vezes, procuravam segurança onde não havia, colocando-se em situações de risco com uma certa constância. Todavia, se há necessidade de segurança, é preciso criar estratégias para que se possa observar as circunstâncias e o ambiente, a fim de compreender onde essa necessidade pode ser atendida. Caso contrário, é até possível, por exemplo, confundir o abusador com um grande amor e suportar, assim, a violência, alongando situações terríveis e destrutivas.

A pesquisa constatou que a escola é um dos espaços no qual há a revivência dos sintomas do trauma, pois os sujeitos, com frequência, são impelidos ao silêncio diante das situações traumáticas. Além disso, muitas vezes, o ato de violência que foi sofrido não é reconhecido, dificultando que se encontre nas afetações a vivência de afetos potentes, que superem a culpa, a vergonha, a baixa auto estima, os ataques de raiva e a disposição para se colocar em relações abusivas.

Por outro lado, por meio de bons encontros e novas vivências, evidenciou-se que a escola pode ser espaço que pode evitar o ciclo repetitivo de reações diante de situações abusivas e fortalecer a criança e o adolescente. Os processos criativos, apresentados nesta tese, são tecidos por memórias que, por vezes, apareceram fragmentadas e esquecidas. O TSA prioriza essa questão, ficando atento ao significado do esquecimentos. Quem conta uma história não se lembra exatamente como essa ocorreu; pode ser que não seja possível lembrar, pela impossibilidade de lidar com as consequências desse tipo de lembrança. Dessa forma, o corpo se protege e isso precisa ser respeitado. Logo, nesses casos, o TSA não insiste para que essas lembranças sejam acionadas.

Há a indicação nas oficinas, por exemplo, de que as cenas não devem ser priorizadas em detrimento de quem as conta. Se houver algum incômodo, seja durante a representação, algum jogo cênico ou durante a narração da história, deve-se parar a atividade, a qualquer momento e vivenciar uma ficção produzida pelo grupo sobre um tema a partir das histórias contadas e não apenas reviver a cena traumática.

No capítulo 3, Miguel enfatiza que é preciso abrir feridas para curá-las, apresentando de forma concreta o sentido clássico do trauma, uma palavra que vem do grego (traumato) e significa ferida. Ele também afirma que nessa prática teatral isso é possível de ser feito com a alegria de se saber acolhido em um grupo. Em consonância com essa ideia, destacamos que os jogos e práticas utilizadas no TSA para tratar de temas sofridos é feita, mobilizando a alegria e outros afetos que aumentam a potência de vida.

No entanto, ainda ressaltamos que é preciso um cuidado especial para que se exponha no grupo as situações traumáticas vividas, já que há uma linha tênue entre falar abertamente das feridas e das dores no processo de cura e entre expor o trauma avançando demais, reafirmando, apenas, a dor sem transformação. Em contrapartida, se não for possível ver a dor, o corte, o sangramento desse trauma, – o que não é fácil para quem escuta essas histórias terríveis – acaba, também, por reforçar a invisibilidade já conhecida pelas vítimas. Nessa prática teatral, recordar de maneira viva o evento traumático significa oferecer ao corpo outras vivências de afetos potentes e alegres, pois recordar é um processo muito dolorido, que pode trazer imensa impotência e angústia. Vigotski ofereceu a base teórica para tal atividade com sua reflexão sobre catarse (VIGOTSKY, 1999), como ebulição de sentimentos contraditórios, que movem a ações e transformações pessoais e coletivas.

Na observação dessas vivências, consideramos que os sujeitos que sobrevivem ao abuso infantil passam por muitos processos de reconstrução para sair do lugar de vítima para sobrevivente, o que não significa anulação da memória. . As marcas estarão sempre na psique e no corpo, mas abafadas por outras marcas potentes, já que somos um conjunto de encontros que já tivemos e teremos.

A pesquisa constatou que os jovens querem falar sobre esses assuntos que provocam tanto horror, mas não querem falar com seus pais ou família; acham abuso sexual um tabu intransponível com suas famílias. Afirmaram que falar para os pais só pioraria a situação, por exemplo, se o abusador é o primo, o pai tem uma arma e pode matá-lo; se é o padrasto, a vergonha pode matar a família; se é algum amigo da família, a desconfiança da veracidade do acontecimento pode aumentar a dor sentida, isso sem falar no medo da ‘moral’ que faz muitos adultos dizerem que a criança “provocou”.

Muitas vezes, nos grupos, o jovem e a criança podem até fingir para si mesmos que o abuso não ocorreu, tentando manter um segredo delas próprias, de modo que, por meio do esquecimento, eles possam negar a realidade. Aliás, as crianças e os jovens podem aprender a ignorar dores fortes, escondendo-as por meio de amnésias, alucinações ou em processos

dissociativos. A dissociação, por vezes, aparece como resistência e elemento fundamental para a organização do sujeito.

Embora essas considerações pareçam ser de cunho patológico, elas apenas são indicadas, aqui, para que, ao serem dramatizadas cenas sobre esse tema, o mediador tenha cuidado para respeitar o esquecimento, os processos dissociativos ou algum tipo de delírio, pois os sujeitos devem ser acolhidos em qualquer circunstância sem julgamento, vitimização ou exclusão do processo grupal. Assim, verificamos, no processo da pesquisa, que a fragmentação do sujeito pode aparecer para prevenir que sejam lembradas e conhecidas as questões originais, preservando a integridade e identidade, mas, também, por vezes, impedindo a independência do sujeito para buscar novos e bons encontros, isolando-os.

Muito importante nas nossas considerações finais pontuar a importância da confiança e do reconhecimento que foram elementos fundamentais para a constituição dos grupos. Entendemos que, diante de um ambiente que gere confiança entre os sujeitos, há possibilidade de que estes se fortaleçam para as adversidades que enfrentaram em outros ambientes que serão de insegurança. Assim, um jovem vive violência física ou simbólica na família, mas consegue encontrar no grupo escolar um espaço diferenciado de reconhecimento. Ele terá mais chances de aceitar apoio dos atores sociais da escola, ou, até mesmo, de acreditar que existem estratégias para que os sujeitos não sejam fadados a viver em sofrimento, naturalizando o que é produção social, como é, muitas vezes, o caso do abuso sexual infantil ou da violência contra a criança.

A criança e o jovem que são presos em um ambiente abusivo, precisam encontrar caminhos para confiar em pessoas e sentir-se segura onde há só insegurança. A pesquisa constatou que a maior parte das crianças que sofrem abuso sexual estão, normalmente, presas em ambientes também abusivos. O tema do abuso sexual gera fascínio e terror nos sujeitos e revela sombras sociais nas escolas. Nesse âmbito, evita-se a todo custo tocar no assunto, considerado, ainda, um “tabu” social.

Nesse contexto consideramos, também, ser importante o ambiente escolar e as relações entre sujeitos com a própria instituição, para evitar que os estímulos gerados nesses espaços só reafirmem os traumas, que pode gerar mais violência, sofrimento e sujeição. O teatro pode ser um dos mediadores desses processos na organização escolar, para que melhores encontros e afetos sejam produzidos, que possibilitem o aprendizado, seja do conteúdo escolar ou de como se relacionar consigo mesmo, com os sujeitos e com o mundo que os cerca.

Já o reconhecimento apareceu como constitutivo das relações, dos vínculos potentes entre os sujeitos e da noção comum como apresentamos nos casos. O relato de várias jovens, que trabalharam questões de abuso sexual infantil, passam a referir a sala de aula como uma

nova família e, ainda, reforçam que as outras escolas não são assim; passam a ter prazer e interesse no trabalho grupal, o qual proporciona o aprendizado.

Salientamos que o conatus de cada sujeito se fortalece na potência do grupo, o qual se constitui por vários sujeitos em sofrimentos enredados em ideias inadequadas advindas de afecções passivas, mas que no coletivo, diante das afecções ativas, se afastando das afecções passivas, os sujeitos descobrem e vivenciam ideias adequadas que os movem a agir na direção da potência de vida do grupo e de cada sujeito que o constitui.

Por fim, ressaltamos a construção de personagens como uma vivência transformadora. A vida psíquica do ser humano é um drama (Vigotsky, 2000), uma ebulição de afetos, memórias, sensações, formas e ideias. Esses elementos são interligados, sendo necessário que isso apareça na construção das personagens. O processo de construção de personagens no TSA é visto com seu potencial transformador, já que o sujeito tem como auxílio uma personagem para falar sobre conflitos reais. Assim, por meio do outro que é a personagem pode vivenciar outras experiências. Vale citar que, nas escolas, não trabalhamos apenas com histórias reais, mas consideramos a importância da ficção, de criar uma personagem, além dos elementos na cena que se conectem fatos históricos sobre o tema.

Esse ato criativo permite vivenciar no próprio corpo outro ser humano contraditório, que está em certas circunstâncias dadas pelo roteiro, as quais são vividas em um determinado ambiente social, com certos atravessamentos de relações de poder nas relações e com tempos ritmos internos e externos. Essa técnica se respalda sempre na criação teatral e não apenas na experimentação do teatro para reviver histórias.

A pesquisa investigou a importância de estarem presentes nas peças os papéis das testemunhas, pois muitos jovens questionam, por exemplo: “porque essa pessoa que eu confiava e amava não viu meu sofrimento? Porque não me protegeu?”. A raiva, muitas vezes, volta com mais vigor para essas personagens, com mais intensidade até do que em relação ao abusador. Essas são, em geral, personagens contraditórias e oferecem a chance do fórum acontecer. É possível ensaiar estratégias de ação nas situações conflitivas, substituindo essas personagens que apresentam, usualmente, muitas contradições.

Entendemos que a vivência de representar personagens, que fazem parte da história de outras pessoas, cria oportunidade da empatia com a dor do outro, constituindo, assim, vínculos reais no grupo. Nele, cabe as contradições, erros, as fraquezas e não apenas o desempenho dos acertos e da demonstração de força. Inclusive, ter que acertar o tempo todo é muito cansativo; é como se fosse necessário fazer uma personagem com uma só máscara, um ser humano que precisa estar “fazendo de conta” durante todo tempo para ser “aceito”, “amado”. Isso, com

efeito, não ocorrerá. No entanto, sempre haverá a sensação de que se está “fingindo”, já que é impossível existir um ser humano perfeito e sem contradições. Quando é possível admitir as contradições e imperfeições inerentes ao ser humano e afirmar a disposição para o aprendizado – que nos pressupõe como seres, compostos e em movimento – torna-se viável observar o drama que povoa nossa psique e nosso cotidiano; esse que, muitas vezes, leva os sujeitos à consciência do sofrimento, ético e político, que aprisiona-os em traumas, lutos que não se desenvolvem, paranoias, automutilação, entre outros.

Enfim, as cenas e peças não apenas reencenaram a opressão ou proporcionaram que se revivesse o trauma, mas possibilitaram pensar o presente e conectá-lo a temas sociais. Dessa maneira, foi possível estudar, compreender e criar estratégias com os sujeitos dos grupos para: transformar os conflitos; os afetos tristes; e as relações de poder das personagens em determinadas circunstâncias. Assim, o foco foi na potência de transformar as repetições, as quais levam a sujeição dos oprimidos e a servidão. Os sujeitos com suporte do coletivo, mediados por processos artísticos, tiveram a oportunidade de visitar ações passadas, representando-as de maneiras variadas no presente, de modo que fosse possível modificar a realidade, imaginando, outros futuros possíveis, tornando viável experienciar outras vivências que não sejam perpassadas pela violência em diferentes nuances: agressividade, isolamento, automutilação e em casos extremos até suicídio.

Em síntese, numa perspectiva mais ampliada, nossa contribuição consiste em mostrar a importância dos afetos em atuações com grupos na Psicologia Social, além de delinear uma técnica que pode ser usada nos grupos. Desta pesquisa pode-se originar propostas de ampliar o conhecimento do trabalho com teatro com grupos no campo da Psicologia Social. Com relação à escola, é um recurso para enfrentar tanto sofrimento espalhado na rede que a instituição escolar produz ou sustenta, além de ser um campo importante a ser investigado no processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, com alegria e gratidão, desejo concluir este trabalho com uma mensagem positiva de que tanto a pesquisa sobre Teatro Social dos Afetos quanto o estudo de outras metodologias a serem colocadas na prática na sociedade prosperem nos estudos dos meios acadêmicos do nosso país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINO, Priscila Linhares; TERÊNCIO, Marlos Gonçalves. Considerações críticas sobre o fenômeno do bullying. Do conceito a prevenção. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XII, n 82, nov 2010.

ANTUNES, D.C., ZUIN, A.A.S. **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie á educação**. Psicologia e Sociedade, Psicol. Soc. Vol. 20, n 1. Porto Alegre, 2008.

ARISTÓTELES. Poética. 7 edição. **Tradução:** Eudoro de Sousa. Série Universitária- Estudos da Filosofia. São Paulo: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

BARBOSA. Tereza Virgínia Ribeiro. A Kátharsis trágica: uma entrega consciente ao desconhecido. In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virgínea; FREITAS Verlaine; KANGUSSU, Imaculada (Org.). **Kátharsis: reflexão sobre um conceito estético**. Belo Horizonte: C/Arte, 2002b. p. 28-41.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Método de investigação e a teoria histórico-cultural: a relação indivíduo-generecidade na educação**. Eduece- Livro 2, 2018, online, disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/MÉTODO%20DE%20INVESTIGAÇÃO%20E%20A%20TEORIA%20HISTÓRICOCULTURAL%20A%20RELA CAO%20INDIVIDUO%20GENERECIDADE%20NA%20EDUCACAO.pdf>>.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BOAL, Augusto. **O Arco Íris do Desejo- método Boal de Teatro Terapia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, Augusto. **Brecht e modestamente eu**. Disponível em: <<https://institutoaugustoboal.org/2013/06/13/brecht-e-modestamente-eu/>>.

BRECHT, Bertold. **Diário de trabalho**, volume I: 1938-1941 / Bertold Brecht. Organização Werner Hecht. Tradução Reinaldo Guarany e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

BRECHT, Bertold. **Estudos sobre teatro** / Bertold Brecht. Organização Siegfried Unseld. Tradução Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRECHT, Bertold. **Bertold Brecht: Poemas 1913-1956**. Seleção e tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.

BROLEZZI, Antonio Carlos. **Empatia em Vigotsky**. São Paulo: Revista Dialogia nº20, 2014. Disponível: Disponível em: <<http://escolastransformadoras.com.br/wpcontent/uploads/2017/09/empatiaem>>.

BROWN, Steven e STENNER, Paul. **Being affectes: Spinoza and the phychology of emotion**. London: International Journal of Group Tensions, Vol.30, n. 1, 2001.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Tradução Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CAIRUS, Henrique. **A arte de curar na cura pela arte: ainda a catarse**. Anais de Filosofia clássica, vol.2 nº 3, 2008 Disponível em: <<http://docplayer.com.br/53499358-A-arte-de-curar-na-cura-pela-arte-ainda-a-catarse.html>>.

CAMPOS, Fabiana de Andrade. **Memória Histórica do Massacre de Felisburgo: um estudo sobre trauma psicossocial e processo de resistência**. Tese de Doutorado PUC-SP. São Paulo: 2015.

CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos até a atualidade**. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1995.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desejo, paixão e ação na ética Espinosa**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Política em Espinosa**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **O processo catártico no ensino da Arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo**. Vitória/ES: PPGE/UFES, 2007. Dissertação de mestrado. Disponível em: <<http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2007/PRISCILA.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

CLOT, Yves. **Vygotski: a consciência como relação**. Tradução: M. A. B. Ramos. Revisão Bader Sawaia e Lavínia Magiolino. *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe. 2), 124-139, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe2/a13v26nspe2.pdf>>.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. Coleção Estudos dirigida por J. Guinsburg. Tradução: Karin Astrid Muller e Silvana Garcia. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza e o problema da expressão**. Tradução: GT Deleuze – 12; coordenação de Luiz B. L. Orlandi. Coleção TRANS. São Paulo: Editora 34, 2017.

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

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Rodrigo. **Dizer o que não se deixa dizer**: para uma filosofia da expressão. Chapecó (SC): Argos, 2008.

ESPINOSA, Baruch. **Tratado político**. Tradução, introdução e notas: Diogo Pires Aurélio. Revisão: Homero Santiago. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERREIRA, Francisco Whitaker. **Planejamento sim e não**: um modo de agir num mundo em permanente mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento de uma prisão. Tradução Raquel Ramalhe. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Antonio. **A Catarse em Aristóteles**. Lisboa: Publicações Faculdade de Filosofia de Lisboa, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2003.

FREUD, Sigmund. **Obras completas**. volume 2: estudos sobre a histeria (1893- 1895) em coautoria com Josef Breuer. Tradução Laura Barreto; revisão da tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume II – Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HERMAN, Judith Lewis. **Trauma and recovery**: the aftermath of violence – from domestic abuse to political terror. New York: Basic Books, 1992.

JAQUET, Chantal. **A unidade do corpo e da mente**: afetos, ações e paixões em Espinoza. Tradução Marco Ferreira de Paula e Luís César Guimarães Oliva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

JUNIOR, Delari Aquiles. **Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski**: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. Revista: Psicologia em Estudo, Maringá, v.16,n 2 p.181-197, 2011.

KELLERMANN, Peter Felix, Hudgins, M. K.. **Psicodrama do trauma: o sofrimento em cena**. São Paulo: Ágora, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 3 ed. Coleção Debates dirigida por J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. **Processo Grupal na perspectiva de Ignacio Martín- Baró: reflexões acerca de seis contextos concretos**. Revista Interamericana de psicologia, Vol. 31, n. 2, pp.292-308, 1997.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Catarse: aproximações conceituais com o ensino da arte**. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 7, n. 3, p. 79-113, nov. 2015. ISSN 19849605. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8642032/9524>>.

LUKÁCS, G. Estética 1-**La peculiaridad de lo estético**. Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1966.

MAGIOLINO, Lavínia L.S. **Afetividade e/na educação: sentir e expressar na experiência (est)ética - contribuições da filosofia espinosana**. Filosofia da Educação - ISSN 1984-9605 - Volume 5, Número 1, 2013.

MAYNART, W.H.C.; ALBUQUERQUE, M.C.S.; BRÊDA, M.Z.; JORGE J.S. **A escuta qualificada e o acolhimento na atenção psicossocial**. Acta Paul Enferm. 2014; 27(4): 300-3. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/apv/v27n4/1982-0194-ape-027-004-0300.pdf>>.

MORENO, Jacob. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama- Introdução a Teoria e a Práxis**. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1974.

OIDA, Yoshi. **O ator invisível**. Tradução Marcelo Gomes. São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.

OLIVEIRA, D.C.C.; RUSSO, J.A. **Abuso Sexual Infantil em laudos psicológicos: as “duas psicologias”**. Physis, v.27, n 3, 2017. <http://scielosp.org/article/physis/2017 v.27 n 3/579-604/pt>.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4 ed revista e ampliada. São Paulo, Editora Intermeios, 2015.

PIACENTINI, Ney. **O ator dialético**. Tese de doutorado USP, 2018.

PISCATOR, Erwin. **Teatro Político**. Coleção Teatro Hoje, Direção Dias Gomes. Tradução Aldo Della Nina. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1968.

PRANIS, Kay. **Processos circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PRANIS, Kay. **Processos circulares**. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

ROSENFELD, Anatol. **O Teatro Épico**. 4 ed. São Paulo, Editora Perspectiva, 2004.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido**: raízes e asas uma teoria da práxis. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SAWAIA, Bader Burihan (org). **Artimanhas da exclusão**: uma análise ético-psicossocial da desigualdade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SAWAIA, Bader Burihan. (2009) **Psicologia e desigualdade social**: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. Revista Psicologia & Sociedade. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/psicologia-e-desigualdade-social.pdf>>. Acesso em: jan. 2018

SAWAIA, B. B.; MAGIOLINO, L. L. S. . As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva.. In: Luci Banks-Leite; Ana Luiza B. Smolka; Daniela Dias dos Anjos. (Org.). **DIÁLOGOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL INTERLOCUÇÕES COM A CLÍNICA DA ATIVIDADE**. 1 ed.Campinas: Mercado de Letras, 2016, v. 01, p. 61-86.

SCHENER, Richard, ICLE. G., PEREIRA, M.A. . **O que pode a performance na educação?** Uma entrevista com Richard Schechner. Revista Educação e realidade 35(2): 23 a 35, 2010.

SILVA, Nívea Priscilla Olinto da. **A leitura de literatura na escola**: por uma educação emocional de crianças na educação infantil. Natal/RN: PPGE/UFRN, 2010. Dissertação de mestrado. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

SILVA, Daniele N. H. , MAGIOLINO, Lavínia L.S.. **Imaginação e emoção**: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L.S Vigotski e B. Espinosa. Afeto e Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial, Bader Sawaia, Renan Albuquerque e Flávia R. Busarello. São Paulo: Alexa Cultural, 2018.

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotsky**. Educação e Sociedade, ano XXI, número 71, Julho de 2000. P. 45-75. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>.

SIRGADO, Angel Pino. **A produção imaginária e a formação do sentido estético**. Reflexões úteis para uma educação humana. Pró-Posições, v.17, nº 2 , maio/agosto, 2006. P. 47-69.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução Tomás Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

STANISLAVSKY, Constantin. **A criação de um papel**. Tradução: Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1990.

STANISLAVSKY, Constantin. **A preparação do ator**. Tradução: Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1990.

STANISLAVSKY, Konstantin. **El trabajo del actor sobre sí mismo en el processo creador de la vivencia**. 2ª edição. Tradução Jorge Saura. Barcelona: Editora Alba, 2007.

SZONDI, Peter. **Teoria do Drama Moderno [1880-1950]**. Tradução: Raquel Ima-nishi Rodrigues. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

VIRMAUX, Alain. **Artaud e o teatro**. 2ª ed. Tradução: Carlos Marcondes Moura; Revisão de texto: J. Guinsburg. São Paulo, Editora Perspectiva, 2000.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. Revisão Técnica: José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, Lev S. . **Manuscrito de 1929**. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, no 71, Julho/ 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>.

VIGOTSKY, Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**. Apresentação e introdução: Ana Luiza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. 3ª ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZALTRON, Michele A. **“Переживание” (perejivánie) e o “trabalho do ator sobre si mesmo”** em K. Stanislávski. Rio de Janeiro: UNIRIO. Anais do ABRACE, Porto Alegre, outubro de 2012. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/etnociencia/Michele%20almeida%20zaltron%20%20perejivanie%20e%20o%20trabalho%20do%20ator%20sobre%20si%20mesmo%20em%20k%20stanislavski.pdf>>.

## **APÊNDICE**

### **MATERIAL DIDÁTICO JOGOS E TÉCNICAS TEATRAIS**

#### **INTRODUÇÃO**

Este material didático foi elaborado para contribuir com aqueles que desejam ou trabalham com teatro em grupos. É parte do material que utilizamos nos cursos de formação e que decidimos tornar público. Ainda, é um material que continuará sendo revisado, elaborado e pesquisado. Como parte da tese, pretende ser um material didático de apoio a quem já pratica a metodologia exposta ou que pretende conhecê-la.

Não se trata apenas de jogos interativos, pois pressupõe a perspectiva de transformação e potência dos sujeitos e dos coletivos nas libertação de opressões. Nessa direção, os processos criativos almejam a horizontalidade e podem mostrar uma forma potente de atuar, tanto em processos terapêuticos quanto na implementação de novas políticas públicas e mobilização de ações com instituições e movimentos sociais, já que potências de agir dos sujeitos que, antes não eram vistas, aparecem surgindo com novas possibilidades de atuação. Assim, nessa prática desconfia-se do que é natural e coloca-se em questão as contradições existentes nos espaços, seguindo na tentativa de imaginar novas práticas na vida dos sujeitos, nas relações e nas instituições.

Nessa mesma perspectiva, pode-se afirmar que os grupos se constituem na força de cada singularidade e no saber coletivo. Compreende-se, então, que o mediador do grupo pode, por exemplo, sem constrangimento, dizer “não sei”, pois, mesmo que nesses grupos se discutam as relações de poder que permeiam a sociedade, muitas vezes, ainda que, sutilmente, essas mesmas relações se instauram no processo grupal. Desse modo torna-se importante o mediador abrir mão do lugar de suposto saber e aprender com o grupo ao mesmo tempo que ensina.

Os mediadores dos grupos precisam estar atentos não apenas para as técnicas, mas pela maneira com que as divide com os grupos, já que os sujeitos têm maior importância do que para técnica em si. O mediador não precisa apenas saber dar as instruções do jogo, mas desenvolver a habilidade de escutar com respeito ao grupo.

Este material tem a descrição de alguns jogos e técnicas. No caso dos jogos sistematizados por Boal (2006), os números das páginas que se encontram no livro de Jogos

para Atores e Não Atores<sup>131</sup> serão citados. Todos os jogos estão com observações, notas e descrições ou sistematizações diversas das apresentadas anteriormente no livro.

Durante as formações, observou-se a necessidade de um material de apoio que pudesse oferecer “dicas”, sugestões práticas para a condução de cada jogo, para quem pretende realizá-los com os grupos, segundo, o Coletivo Garoa, grupo formado por atores e formadores em 2010, os quais fizeram parte da equipe do projeto nas escolas. Alguns jogos advêm de outras vivências teatrais e de criação desse grupo.

Portanto, este material é resultado da sistematização de jogos e técnicas teatrais, desenvolvido de maneira coletiva, a partir de criações acontecidas em oficinas e em laboratórios teatrais. Por exemplo, há jogos que foram mostrados para Boal em laboratórios teatrais, como o jogo do advérbio; há jogos inspirados no View Points, técnica teatral sistematizada por Anne Bogard (1951). No entanto, não nos deteremos, aqui, na história de cada jogo, por não ser o propósito deste material.

A primeira parte do material contém jogos que foram sistematizados por BOAL (2006); a segunda parte da apostila apresenta outros jogos que não encontramos escritos e outros jogos criados ou estruturados por nós. Os jogos na primeira parte estão divididos em 4 categorias, sendo essas quase as mesmas que Boal (2006) propôs no Teatro do Oprimido. As três primeiras categorias são as mesmas: sentir tudo o que se toca; escutar tudo que se ouve; ativando os vários sentidos. No entanto, a quarta categoria, que é ver tudo que se olha contém as improvisações e técnicas teatrais. Já na segunda parte haverá apenas a divisão entre jogos e de técnicas.

A intenção não é fazer um “manual”, mas oferecer um material didático prático para quem quiser se apropriar da metodologia. Neste material, não será possível citar as dicas para a construção das peças, conteúdo, a ser desenvolvido em um próximo trabalho de sistematização das técnicas.

## **Planejamento de uma oficina**

Há algumas perguntas importantes antes de se planejar uma oficina:

- Quantas pessoas vão participar?

---

<sup>131</sup> Ver nas referências bibliográficas da tese.

O número de participantes é um dos elementos que altera a duração de cada jogo. Além disso, há jogos que precisam de um número mínimo de participantes. Sem dúvida considera-se que a dificuldade de ter certeza do número de participantes em cada encontro, pois muitas variáveis estão em jogo. Todavia, considera-se importante saber o número aproximado de participantes para fazer o planejamento dos jogos e, também, verificar o espaço físico da oficina.

- Para quem será oferecida a oficina?

O público-alvo que participará da oficina também influencia o planejamento, podendo ser com crianças, adolescentes, idosos, trabalhadores de um determinado campo, entre outros.

- Qual é o objetivo?

O objetivo do grupo pode ser vários, por exemplo: debater um tema determinado, criar uma peça, realizar uma ação coletiva, ser um espaço de vivência terapêutica, entre outros. Cada encontro pode, também, ter seu objetivo específico, por exemplo: estabelecer confiança, apresentar a dramaturgia, identificar as opressões que perpassam o grupo, criação de personagens, entre outros.

- Quanto tempo há disponível para o trabalho com o grupo?

O tempo que o grupo pode dispor para os encontros faz diferença no processo e nos objetivos possíveis de serem almejados, por exemplo: o grupo pode ter um encontro de quatro horas, encontros quinzenais durante 6 meses, encontros semanais, anuais, enfim, esses formatos devem ser considerados no planejamento.

- Quanto tempo terá cada sessão?

O tempo de cada sessão deve ser considerado, além de ser levado em conta se há pausas para lanche e outros acordos de horário que podem ser feitos com o grupo no primeiro encontro. No planejamento, estima-se o tempo de cada jogo e das pausas. É certo que esse tempo pode variar na prática. Mas, o planejamento assegura a confiança do mediador, inclusive para improvisar, caso seja necessário, algo no encontro.

- Em que espaço acontecerá a oficina?

O espaço deve ser considerado, porque certos jogos precisam de um espaço mais reservado para não expor os sujeitos do grupo, lembrando que o tamanho deve estar adequado ao número de participantes, uma vez que inclui movimentos corporais. O chão do espaço também pode limitar certos jogos.

Esses são alguns fatores que podem influenciar no planejamento das oficinas. Nós, usualmente, planejamos o curso inteiro diante do objetivo que temos com o grupo. Mas,

revisitamos, também, o planejamento de cada dia após cada último encontro. O planejamento pode mudar drasticamente diante das necessidades do grupo e o mediador precisa estar preparado. Ressalta-se que os jogos não são planejados de maneira aleatória. Cada jogo deve ser pensado pelo mediador da oficina diante dos objetivos do dia, do processo como um todo e seu grau de dificuldade.

No planejamento é importante dar a devida atenção para os objetivos relacionados à identificação do problema que o grupo elencará como tema de investigação. Esse tema já pode ser o mote da oficina ou ser descoberto com o grupo, por exemplo: a urgência do debate para o grupo e a relevância social do tema. A contextualização desse tema, também, deve estar presente nos objetivos, investigando, assim, seus aspectos singulares e sociais, bem como o que produz e sustenta esse problema na sociedade.

Por fim, além da criação de uma peça ou intervenção artística, sugere-se que haja espaço para que sejam debatidas as possíveis ações concretas que cada um e o grupo pode realizar, considerando os aliados para a realização de tais ações, as dificuldades que podem surgir e as estratégias para superá-las.

Ademais, sugere-se que os mediadores trabalhem em duplas nos grupos, pois a parceria é fundamental no trabalho, por exemplo, para a realização do planejamento; para cobrir ou auxiliar as tarefas quando houver ausência; para participar de algum jogo na composição de algum grupo e para gerar mais confiança nos mediadores. No entanto, o trabalho em duplas pode, às vezes, criar desconforto quando os mediadores não têm afinidade; nesse caso, trabalhar em dupla pode ser exaustivo.

Exemplo de planejamento de uma oficina de um encontro de 5 horas, com 16 participantes, todos estudantes do Ensino Médio. Objetivo: debate sobre opressões de gênero. Nota-se que o tempo planejado está ao lado de cada uma das atividades, lembrando que esse tempo pode variar; trata-se, apenas de uma base para o planejamento. Todos os jogos citados estão descritos no material. Carta na manga refere-se a algum jogo que se relacione com o objetivo do dia; se os jogos forem mais rápidos do que o imaginado ou se houver a necessidade de alguma mudança, uma alternativa já tenha sido pensada.

### **Encontro**

Objetivos: debater questões de gênero com o grupo.

### **Início:**

Círculo de apresentação de cada participante: 20 minutos

Círculo de nomes: 10 minutos

**Jogos:**

Pare e ande: 10 minutos

Seis gestos temáticos: 15 minutos

Cacique: 15; minutos

Floresta de sons: 25 minutos

Improvisação em duplas: 25 minutos

**Intervalo:** 15 minutos

Um dá medo e o outro protege: 10 minutos

Completar a imagem temático com música: 1 hora

**Fechamento:**

Reflexão sobre o dia: 30 minutos

Palavra: 5 minutos

**Carta na manga:** Círculo de nós.

## **PARTE 1 – JOGOS E TÉCNICAS DO TEATRO DO OPRIMIDO COM DICAS E VARIAÇÕES**

### **Jogos e exercícios de 1ª categoria**

|                                                 |     |
|-------------------------------------------------|-----|
| Batatinha frita 10 .....                        | 210 |
| Caminhadas .....                                | 210 |
| Círculo de nós .....                            | 211 |
| Corrida em câmara lenta .....                   | 212 |
| Cruz e círculo ou sinal de mais e círculo ..... | 213 |
| Cruzando a sala no círculo.....                 | 213 |
| Empurrar um ao outro .....                      | 214 |
| Futebol americano .....                         | 215 |
| Gato e rato .....                               | 215 |
| Hipnotismo colombiano .....                     | 216 |
| Luta de boxe e troca de carinho .....           | 218 |
| Massagem no rosto em duas filas .....           | 218 |
| Menor superfície .....                          | 218 |
| Ninguém com ninguém .....                       | 219 |
| Um da medo e o outro protege.....               | 220 |

### **Jogos e exercícios de 2ª categoria**

|                                        |     |
|----------------------------------------|-----|
| 1,2,3 de Bradford .....                | 220 |
| Cacique .....                          | 221 |
| Carnaval do rio .....                  | 221 |
| Círculo de ritmos Monteiro Lobato..... | 222 |
| Filas de cinco .....                   | 224 |
| Jogo de bolas peruano.....             | 224 |
| Máquina de ritmo .....                 | 225 |
| Quantos AS .....                       | 227 |
| Ritmo com as cadeiras .....            | 227 |
| Série palmas.....                      | 228 |
| Unificar ritmo .....                   | 228 |

**Jogos e exercícios de 3ª categoria**

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| Carro cego .....             | 229 |
| Cobra de vidro .....         | 230 |
| Desmaio de Frejú .....       | 231 |
| Filas de cegos.....          | 232 |
| Floresta de sons .....       | 232 |
| Imã afetivo .....            | 234 |
| João bobo .....              | 235 |
| Som das sete portas .....    | 237 |
| Vampiro de Estrasburgo ..... | 237 |
| Viagem imaginária .....      | 238 |

**Jogos e exercícios de 4ª categoria e improvisações**

|                                              |     |
|----------------------------------------------|-----|
| Espelho Simples .....                        | 239 |
| Duas revelações de Santa Teresa .....        | 240 |
| Hotel Ágata .....                            | 241 |
| Homenagem a Magritte .....                   | 242 |
| Imagem de transição .....                    | 242 |
| Imagem múltipla da felicidade.....           | 243 |
| Ilustrar um tema com o corpo do outro.....   | 245 |
| Uma história contada por muitos atores ..... | 245 |

## **JOGOS E EXERCÍCIOS DA 1ª CATEGORIA**

### **Batatinha frita 1,2,3 (BOAL, 2006, p. 113)**

Um dos participantes fica de frente para a parede, ou seja, de costas para todos os outros da sala. O restante do grupo está em uma mesma linha, a certa distância da parede. Este grupo tem o objetivo de tocar as costas de quem está na parede. A pessoa que está de frente para a parede vai dizer : batatinha frita um, dois , três. Pode dizer rápido ou lento, em seguida ela vira de frente para o grupo e todos do grupo devem congelar. Se alguém for visto se movimentando deve voltar à linha inicial. A pessoa que está na parede, ao se virar para o grupo, deve dizer quem ela viu ou não se movimentando. Se alguém do grupo conseguir tocar nas costas da pessoa que está na parede, vai substituí-la e assim os participantes voltam à linha inicial. Este jogo é usualmente utilizado para aquecer o grupo e exercitar concentração.

#### **Dicas:**

- O mediador fica atento para que sejam respeitadas as regras.
- Nos jogos o que importa não é ganhar, mas estar no jogo. Assim deve se evitar os comentários que diminuem certas pessoas em detrimento das outras que são as “ganhadoras”. O jogo é para ser divertido e aquecer o corpo dos participantes.

### **Caminhadas (BOAL, 2006, p.103-106)**

A maneira de andar talvez seja a mecanização mais frequente, a qual todos nós estamos sujeitos. Apesar de termos nossa maneira própria de andar, mecanizada, a adaptamos conforme lugar e ocasião. Mudar nossa maneira de andar nos faz ativar certas partes do corpo pouco utilizadas e nos torna mais conscientes do nosso corpo e suas potencialidades. Além disso, é muito útil para o fazer teatral: descobriremos outras possibilidades de caminhar.

- Físicas: câmera lenta, ombro a ombro pernas cruzadas e ângulo reto.
- Animais: chimpanzé (caminhar com as mãos tocando o chão), elefante (a pata dianteira direita se coordena com a pata traseira esquerda) e camelo (pata dianteira e pata traseira do mesmo lado a cada passo).
- Culturais: baiano / mineiro / carioca / paulista e (população local)
- Pessoas ou profissões: empresário / morador de rua / artista / juiz / madame / preso / policial, os participantes do grupo.

#### **Dicas:**

- Iniciar o jogo caminhando pela sala observando o próprio corpo e depois as caminhadas

físicas.

- Os animais costumam cansar bastante, ficar atento ao ritmo do grupo.
- Quem tiver limitações corporais faz a adaptação dos animais em relação as suas possibilidades.
- As caminhadas culturais são interessantes para debater os estereótipos. Escolhemos quais andares dependendo do grupo que estivermos trabalhando.
- Também colocamos opressor e oprimido como opções para se debater como cada um vê esses conceitos.
- Depois desse jogo é sugerido que se converse com o grupo analisando as caminhadas.
- O jogo pode contribuir para o grupo aquecer, descobrir novas possibilidades corporais a partir do caminhar e debater estereótipos sociais.

### **Círculo de Nós (BOAL, 2006, p. 96)**

Os participantes formam um círculo, todos de mãos dadas, sem largar. Um dos atores começa a andar, puxando os outros (sempre lentamente, sem violência, com leveza) e passando por cima e por baixo das mãos dos companheiros a sua frente, de modo que façam um nó, depois outro e outros dois ou três, por cima e por baixo, até que todos façam todos os nós possíveis e que ninguém possa mais se mexer. Muito lentamente, em silêncio, eles tentarão voltar à posição inicial.

**Variante:** atores memorizam quem está a sua direita e a sua esquerda. Andam pela sala tentando ocupar todo o espaço. Ao sinal do mediador, param. Localizam seus parceiros da direita e da esquerda e lentamente segura em suas mãos. Compõem-se um emaranhado. Os atores devem se mover lentamente e sem soltar as mãos de modo a retomar o círculo.

**Outra variante possível:** Todos próximos uns dos outros com as mãos ao alto. Com a mão direita cada um pega uma mão esquerda de outro parceiro e com a esquerda uma mão direita. Formando o grande nó, que deve ser desfeito lentamente.

### **Dicas:**

- Importante: cuidado para não machucar o parceiro, tudo em silêncio e lentamente, tirar objetos que possam machucar.
- O mediador deve ressaltar que cada participante tenha cuidado para não se machucar e nem machucar o outro forçando ou acelerando movimentos.
- Tudo deve ser feito sem palavras!
- Tudo deve ser feito lentamente, isso precisa ser ressaltado.

- Tirar objetos que possam machucar (brincos, anéis, pulseiras e etc.).
- O mediador nunca fica dentro do círculo de nós, sempre fica fora observando o todo. Inclusive se perceber que está muito rápido, ou que estão falando, deve interferir como, por exemplo: “Mais lento”, “Dialogando com o corpo, sem palavras”.
- Esse jogo estimula a resolução de conflitos no coletivo se utilizando dos corpos. Os nós são problemas a serem resolvidos no grupo e isso dependerá de cada singularidade em diálogo na dinâmica coletiva.
- Caso o nó seja impossível de ser desfeito, como última alternativa o mediador pode fazer um “ops”- que significa soltar as mãos que constituem o bloqueio e juntá-las novamente.
- É possível debater depois do jogo. Como foi desatar os nós, como as pessoas se sentiram e o que observaram.
- O jogo estimula a concentração e atenção dos participantes; proporcionando que eles descubram outras formas de se comunicarem, ou seja, que não apenas através das palavras.
- O objetivo central do jogo é que os participantes solucionem um problema coletivamente. Não há como desatar o nó sozinho, é preciso que todos os participantes colaborem.

### **Corrida em câmera lenta (BOAL, 2006, p. 103)**

Neste jogo ganha o último que chegar. O mediador delimita o ponto de partida e o de chegada e assim os participantes se colocam lado a lado na linha de partida. Uma vez iniciada a corrida, os atores não poderão interromper seus movimentos, que deverão ser executados o mais lentamente possível.

#### **Dicas:**

- Cada participante deverá alongar as pernas o máximo a cada passo. O pé para passar adiante da outra perna deve passar sempre acima da altura do joelho. É preciso que o ator, ao avançar, estique bem o seu corpo, porque com esse movimento o pé vai romper o equilíbrio e, a cada centímetro que caminhar, uma nova estrutura muscular vai se organizar, instintivamente, ativando certos músculos adormecidos.
- Quando um pé bater no chão imediatamente o outro pé se levantará. Esse exercício, que demanda um grande equilíbrio, estimula todos os músculos do corpo.

- Os pés jamais poderão estar ao mesmo tempo no chão. Desde que o pé direito esteja pousado, o pé esquerdo deve subir, e vice-versa. Sempre um só pé no chão.

### **Cruz e círculo ou Sinal de mais e círculo (BOAL, 2006, p. 90)**

O mediador pede a plateia que levante a mão direita e faça um círculo no ar (este pode ser grande ou pequeno). Pede para que abaixem a mão direita e levantem a mão esquerda e façam um sinal de mais (cruz). Depois pede-se que levantem as duas mãos ao mesmo tempo, e façam um círculo com a mão direita e um sinal de mais com a mão esquerda. O mediador convida um, ou alguns, participantes para vir ao palco demonstrarem como estão fazendo.

#### **Dicas:**

Este jogo exercita, além da concentração, a possibilidade do público poder subir ao palco, espaço esse, normalmente dos atores e não compartilhado com o público. Também nos dá a possibilidade de pontuar ainda que uma pessoa que tenha subido ao palco não execute com precisão o movimento pedido, ela possa ser aplaudida por ter tido coragem de sair da cadeira e subir ao palco para expressar o que pensa em pró de um diálogo. Ressalta-se, que o dialogo teatral que será realizado, não se baseia em certo ou errado, mas na reflexão de alternativas e estratégias para enfrentar os conflitos. Sendo assim cada pessoa pode vir ao palco e fazer da sua maneira a intervenção que imaginou para a transformação do conflito apresentado. Nesse espaço isso será respeitado e discutido coletivamente.

### **Cruzando a sala no círculo (BOAL, 2006, p. 142)**

Em círculo um dos participantes faz contato com os olhos e caminha em direção a outra pessoa do círculo para trocar de lugar (apenas não pode trocar com alguém do seu lado), um pouco antes de chegar ao encontro do outro ela já fez contato visual com outra pessoa e já está saindo em encontro dessa terceira pessoa que está no círculo. E assim por diante. Depois pode ter duas pessoas saindo do lugar ao mesmo tempo trocando de posição. Na última etapa, todos podem sair da sua posição, caso façam a conexão com alguém para a troca de lugares.

#### **Dicas:**

- É importante conservar um ritmo no caminhar e permanecer sem falar.
- O mediador faz o exemplo antes de iniciar o jogo.

- O mediador está atento para perceber o momento que o grupo está conectado para que duas pessoas possam cruzar o círculo ao mesmo tempo. Ou o mediador inicia o movimento ou dá o toque para que alguém inicie.
- O ritmo pode ser explorado podendo ser mais rápido à medida que o grupo se concentra.
- A conexão dos olhares, o foco, para que haja a troca no círculo, é fundamental. Evitar olhar para uma pessoa e desistir trocando o olhar durante o percurso.
- Se duas pessoas forem para o mesmo lugar, uma das pessoas terá que focar em outra do círculo.

### **Empurrar um ao outro (BOAL, 2006, p. 94)**

O mediador solicita que todos retirem objetos que possam machucar os parceiros: relógios, prendedores de cabelo, anéis pontudos e etc. Também é necessário enfatizar, como sempre, que cada pessoa é responsável por si própria e deve saber qual é o seu limite e possibilidade física. Este jogo deve ser praticado por duplas que tenham mais ou menos o mesmo peso e força. O mediador faz o modelo do jogo com uma dupla de voluntários.

**Etapa 1-** Os participantes, em duplas, um diante do outro, seguram-se pelos ombros, inclinando seus corpos, dividindo a base nas duas pernas - uma perna na frente e a outra atrás garante uma base mais forte. Imagina-se uma linha no chão. Eles começam a se empurrar imprimindo certa força no movimento, e quando uma pessoa da dupla sente que seu adversário é mais fraco, ela diminui seu próprio esforço para não ultrapassar a linha imaginada. Se uma das pessoas aumentar sua força, a outra fará o mesmo.

**Etapa 2-** Em seguida, a mesma dinâmica é feita, mas agora o ponto de contato ao invés de ser as mãos e os ombros são as nádegas. Ou seja, ficamos, nádegas e quadris imprimindo a força.

**Etapa 3-** Depois, costas contra costas. Nessa etapa, os atores tentam achar o equilíbrio e descer e subir, empurrando um ao outro, sem encostar as mãos no chão. Os braços podem ser enlaçados nesta etapa. O mediador deve ficar atento para auxiliar as duplas que tenham dificuldades. O equilíbrio de peso nos corpos deve estar equivalente na dupla, senão um terá que “carregar” o outro; assim não funcionando a dinâmica.

**Etapa 4-** Gangorra: face a face, sentados no chão, seguram-se pelos braços e sustentam-se com os pés colados no chão, muito perto, mas não um contra o outro. Em seguida, um sobe e o outro desce, quando o segundo começar a subir o primeiro desce, como uma verdadeira gangorra.

**Etapa 5-** Nesta etapa são criados grupos. Pode-se juntar duas duplas formando um grupo, que fazem um círculo. Cada um na sua vez sobe enquanto os outros recuam seus corpos. No final, ao sinal do mediador, sobem todos os quatro de uma só vez.

**Dicas:**

- O mediador pode explicar as 4 etapas no primeiro modelo e depois explicar a parte do grupo. Usar o modelo é importante.
- Atenção para que o equilíbrio de tamanhos e pesos dos participantes seja considerado.
- Neste jogo se alguém tem alguma limitação física a dupla deve estar ciente e o mediador avalia qual seria a possibilidade da pessoa participar vivenciando as relações de força e equilíbrio entre dois corpos.
- O mediador deve estar atento as duplas para que ninguém se machuque.

**Futebol americano (BOAL, 2006, p. 115)**

Todos os atores se encostam em uma parede, menos um, que fica na berlinda, de frente para o grupo. O mediador dá o sinal de início do jogo, e todos devem atravessar a sala e chegar à parede oposta. O participante que está na berlinda tenta agarrar qualquer um dos atores. Em seguida, ele e o seu prisioneiro, agora transformado em agarrador, devem, cada um, fazer outro prisioneiro. Dessa forma, quatro atores deverão capturar outros quatro, depois oito, depois dezesseis, etc. Só se pode capturar um jogador por vez.

**Dicas:**

- É um jogo que pode ficar violento, deve-se ter cuidado para que ninguém se machuque.

**Gato e rato (BOAL, 2006, p. 117)**

Variante do gato e o rato: um gato persegue um rato, enquanto todos os demais participantes formam duplas e ficam de braços dados, e com o outro fazem uma alça, como de uma chaleira que será a toca, o pique do jogo. O rato foge do gato que o persegue dando o braço a um dos membros dessas duplas. Mas o outro membro, que está do outro lado, se converte em novo rato, que continua a fuga, perseguido pelo mesmo gato, a menos que este toque o rato; neste caso os papéis se invertem.

Variante: quando um gato se protege em uma dupla, o outro membro em vez de fugir como rato vira um cachorro que corre atrás do gato. E sempre vai virando um cachorro ainda maior que corre atrás do cachorro menor. Pode-se saltar e urrar como leão antes de atacar.

Outra variante possível é que quando o rato corre do gato e abraça uma dupla, o que sai vira gato e corre atrás do outro que era gato e virou rato.

### **Variação**

Pode ser feito o mesmo jogo com afetos (amor, raiva, medo e etc.) e diferentes estilos (lento, pisando em nuvens, chão pegando fogo, no halloween).

### **Dicas:**

- Na terceira variante, caso os participantes estejam errando muito e continuem saindo como ratos e não como gatos, o mediador pode colaborar narrando o jogo.
- O jogo contribui na integração do grupo e aquecimento corporal.

### **Hipnotismo colombiano (BOAL, 2006, p. 91)**

Um ator põe a mão a um palmo de distância do rosto do outro, que como se estivesse hipnotizado deve manter o rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizador, assim como os dedos e os cabelos, o queixo e o pulso.

O hipnotizador inicia uma série de movimentos com as mãos, retos e circulares, para cima e para baixo, para os lados, fazendo com que o companheiro execute com o corpo todas as estruturas musculares possíveis, a fim de se equilibrar e manter a mesma distância entre o rosto e a mão. A mão hipnotizadora pode mudar, para fazer, por exemplo, com que o ator hipnotizado seja forçado a passar por entre as pernas do hipnotizador. As mãos do hipnotizador jamais devem fazer movimentos rápidos, que não possam ser seguidos. O hipnotizador deve ajudar seu parceiro a assumir todas as posições ridículas, grotescas e não usuais: são precisamente estas que ajudam a ativar as estruturas musculares pouco usadas e a sentir melhor aquelas habituais. O ator vai, assim, utilizar certos músculos esquecidos de seu corpo.

**Etapas 1-** Uma pessoa da dupla hipnotiza e a outra é hipnotizada. Depois de uns minutos, hipnotizador e hipnotizado trocam de posição.

**Etapas 2-** Os dois atores hipnotizam-se um ao outro: ambos estendem a mão direita e seguem à mão do outro. Ou seja, os dois hipnotizam e são hipnotizados ao mesmo tempo.

**Etapas 3-** Em seguida, formam-se trios: um é hipnotizador e os dois parceiros hipnotizados. O hipnotizador fica no centro e com a mão direita hipnotiza uma pessoa e com a esquerda outra. Hipnotiza ambos ao mesmo tempo. Depois troca quem é o hipnotizador até que os três tenham passado por essa posição.

**Etapas 4 –** O mediador vai em um dos trios e pede para todos olharem para trio em que está e explica a próxima etapa na qual todos estendem a mão direita para hipnotizar e olham pro lado

esquerdo para serem hipnotizados pela mão de uma pessoa do trio. Todos hipnotizam e são hipnotizados ao mesmo tempo. Depois desta etapa pode-se fazer um grupo grande ou dois grupos médios nos quais em círculos todos hipnotizam e são hipnotizados.

**Etapas 5** - No final forma-se um círculo com todos os participantes e um voluntário vai ao centro e faz movimentos muito lentos, mexendo o corpo todo e ficando no próprio eixo. Uma pessoa de cada vez entra e se hipnotiza pela parte do corpo seja da primeira pessoa que entrou ou de qualquer outra que já esteja sendo hipnotizada. Pede-se para que se afastem o máximo possível do ponto que os hipnotiza sem perder o foco no ponto que o hipnotiza e depois que se aproximem o máximo deste mesmo ponto, assim se afastam e se aproximam do eixo. A pessoa que está no centro não se afasta e continua no centro, pois ela não é hipnotizada por outras pessoas.

Depois do jogo o mediador abre um dialogo com o grupo investigando como foi a vivência para o grupo, e como foram experienciadas cada uma das etapas. Pode ser perguntado se as pessoas preferiram hipnotizar ou serem hipnotizadas e porquê. Também se podem fazer analogias da dinâmica do jogo com a realidade, incentivando que as relações de poder possam ser debatidas.

**Dicas:**

- O mediador inicia a explicação pedindo que dois voluntários possam fazer o modelo da primeira parte do jogo para explicar as etapas: como hipnotizar, regras e as duas primeiras etapas. Não é necessário explicar o jogo todo no início, pois se trata de um jogo longo.
- Depois da segunda etapa o curinga explica a próxima fase com os trios. Chama três pessoas voluntárias para auxiliarem neste modelo para a explicação desta etapa.
- Depois se explica que os três devem se hipnotizar ao mesmo tempo. Lembrando que a mão direita hipnotiza olhando para o lado esquerdo para se ligar na mão do colega que o hipnotizará.
- Depois é feito um círculo grande e todos se hipnotizam. O ritmo lento ajuda com que os movimentos sejam contínuos.
- O hipnotizador sempre mexe suas mãos lentamente e seu corpo acompanha o movimento.
- O hipnotizador não faz movimentos que dependam do parceiro ser um acrobata diante da dificuldade proposta, ao contrário, trabalha com a realidade do corpo do parceiro, o desafiando mas também respeitando os limites (problemas de joelho, coluna, etc.)
- O hipnotizado olha para o centro da palma do hipnotizador.

### **Luta de boxe e troca de carinho (BOAL, 2006, p. 110)**

O mediador pede dois voluntários para explicar o jogo. Duas pessoas em pé, com alguns metros de distância uma da outra, devem reagir imediatamente aos golpes dados pelo parceiro. Os movimentos podem começar lentos para que seja possível prestar atenção na reação a cada golpe. Já no modelo também explica a parte dos carinhos que são feitos a distância tendo a reação do parceiro a cada movimento proposto. De tempos em tempos o mediador pode pedir que troquem as duplas.

#### **Dicas:**

- O exercício será melhor se uma pessoa bater primeiro, várias vezes, enquanto a outra assimila os golpes; depois, elas trocarão os papéis. É difícil levar os golpes e reagir ao mesmo tempo.
- Cada participante pode descobrir também golpes ou carinhos diferenciados dos comuns, gerando assim também cenas clownescas.
- A distancia deve ser mantida durante todo o jogo.

### **Massagem no rosto em duas filas (BOAL, 2006, p. 107)**

Os participantes fazem duas filas, uma pessoa de frente para a outra. De olhos fechados fazem massagem no rosto da pessoa que está a sua frente e ao mesmo tempo recebe massagem também no seu rosto.

#### **Dicas:**

- A massagem gera uma intimidade com o corpo do outro, logo não recomendamos dar esse exercício no começo de um grupo.
- O exercício é relaxante, é uma boa maneira de iniciar a oficina quando o grupo já chega cansado, por exemplo.
- Evitar pessoas de tamanhos muito diferentes nas duplas, já que pode ficar desconfortável para fazer a massagem.

### **Menor superfície (BOAL, 2006, p. 93)**

Durante este exercício não se usa a comunicação verbal. Também, não se diz ao outro o que fazer, cada um escolhe seu movimento, sendo assim ninguém é obrigado a fazer nenhum movimento que não queira.

**Etapa 1-** Cada sujeito busca posições com seu próprio corpo que permitam tocar o menos possível o chão. A passagem de uma posição a outra deve ser feita lentamente. Em algum momento o corpo todo toca o chão na transição. Cada um sente a força da gravidade que joga para o chão e outra força muscular que faz resistência.

**Etapa 2-** Em duplas, a mesma experiência de pesquisar como pode-se tocar o mínimo possível o chão. Os dois corpos devem se equilibrar um no outro, se mover lentamente, sem interrupção, tentando descobrir novas posições durante o processo.

**Etapa 3-** Depois o mesmo em grupos de 4 ou 8 pessoas ou mesmo ainda um único grupo com todos.

**Dicas:**

- Não é necessário proezas e nem tomar riscos neste jogo.
- É preciso que todas as etapas se deem com movimentos lentos.
- Vale o mediador avisar que é preciso respeitar os limites do corpo de cada um.

**Ninguém com ninguém (BOAL, 2006, p. 110)**

Pede que venha uma dupla de voluntários para iniciar a explicação do jogo. O mediador pede para que uma dupla toque as partes do corpo que ele disser. Por exemplo o mediador pode dizer: ombro direito com mão esquerda, testa com testa, pé direito com pé direito, etc. Então pede para que venha um terceiro voluntário e diz que este faça o que o mediador estava fazendo, para que este fale as partes do corpo, e quando não houver mais possibilidades o terceiro voluntário diz “Ninguém com ninguém”. A dupla tem que desfazer e procurar outra dupla. Quem deu o comando entra no jogo e a outra pessoa fica de fora. Terminado de apresentar o modelo todos fazem duplas e uma pessoa fica de fora para iniciar o jogo

**Dicas:**

- É um jogo que pode não funcionar em certos grupos pela questão do toque corporal.
- Atenção para indicar que é preciso respeito ao tocar o corpo do outro e também nas indicações das partes do corpo que devem ser tocadas.
- Ninguém com ninguém deve ser dito alto para que todos os participantes ouçam e possam desfazer as duplas e sair em busca de um novo par.

### **Um dá medo e o outro protege (BOAL, 189)**

Em círculo, sem falar, cada um escolhe alguém para dar medo e alguém que vai proteger. Andando pelo espaço cada pessoa vai tentar estar o mais próximo possível de quem a protege e tentar que essa pessoa que escolheu para protegê-la esteja entre ela e quem ela escolheu para dar medo. Não se conta quem se escolheu para dar medo ou proteger e nem se fala durante o jogo. Pode-se variar a velocidade da caminhada.

#### **Dicas:**

- Pode-se repetir o mesmo jogo algumas vezes na mesma oficina.
- A cada rodada o mediador pede para que as pessoas fiquem congeladas na posição que pararam ao sinal dado. E, então, o grupo analisa a posição de cada um em relação a quem dava medo e a quem o protegia.

## **JOGOS E EXERCÍCIOS DA 2ª CATEGORIA**

### **1, 2, 3 de Bradford (BOAL, 2006, p. 141)**

O mediador pede dois voluntários e explica toda a dinâmica com uma dupla antes que o grupo todo faça o jogo. A explicação do jogo se dá neste modelo inicial.

**Etapas 1-** As duplas, um de frente para o outro, contam de 1 a 3, alternadamente.

**Etapas 2-** Quando já há fluidez na contagem de 1 a 3, o mediador pede que todos substituam o número 1 por um movimento rítmico com som (vocal, sem palavras).

**Etapas 3-** Depois de um tempo, para que os participantes memorizem o movimento rítmico criado na substituição do número 1, o mediador indica a substituição do número 2.

**Etapas 4-** Mais um tempo, para que os participantes memorizem o movimento rítmico criado na substituição do número 2, e o mediador indica a substituição do número 3. Assim, tendo o diálogo com os ritmos completo, o mediador fica atento para que as duplas consigam repetir algumas vezes o diálogo de ritmos, antes de pedir para que todos parem e voltem ao círculo.

Já no círculo, as que quiserem, as duplas são convidadas a mostrar para o grupo o resultado do exercício, porém, não sendo necessária a exposição do diálogo criado para o grupo.

#### **Dicas:**

- Pergunta-se ao grupo ainda em círculo, antes de fazer o modelo para explicar o jogo, o que entendem sobre movimento ritmado com som. Pede que alguém dê um exemplo.

- O mediador determina o momento em que cada número é o substituído pelo movimento rítmico. Fala bem alto para que o grupo todo possa fazer a troca ao mesmo tempo. Os sons se tratam de onomatopeias e não palavras ou letras de músicas conhecidas.
- Se o parceiro não compreendeu o movimento ritmo proposto para substituir o numero, pode ser repetido algumas vezes o movimento junto ao parceiro para aprende-lo, assim seguindo com o jogo.
- A substituição dos números se propõe a criar um diálogo entre as duplas com movimentos ritmados com som. Isso significa que o numero 2 é criado respondendo o que foi feito no número 1 e assim por diante.

### **Cacique (BOAL, 2006, p. 137)**

Em círculo, sentados ou em pé. Uma pessoa sai da sala. O grupo escolhe o cacique, que será a pessoa que iniciará todas as mudanças e movimentos rítmicos no círculo. A pessoa que saiu é chamada de volta e tenta adivinhar quem é o cacique. É importante que o grupo tal como uma tribo proteja o cacique.

#### **Objetivo:**

Concentração, escuta de ritmo e movimento. Ritmo do grupo.

#### **Dicas:**

- Que todo o grupo evite olhar diretamente para o cacique. Dependendo do grupo pode-se criar a situação do jogo. Por exemplo, em um grupo de mulheres foi lembrada a inquisição que matava as bruxas, então eram mulheres que protegiam a bruxa de um inquisidor.

### **Carnaval do Rio (BOAL, 2006, p. 139)**

O mediador faz um modelo com três voluntários explicando o jogo e as comandas que dará antes de iniciarem. É feito grupos de três em que cada um deve ter um número: 1,2,3.

**Etapas 1-** O mediador dirá “número 1” e todos os que forem números 1 de cada grupo deverão andar pela sala com movimentos rítmicos (cada um com um ritmo diferente e personalizado). Os outros membros do grupo deverão imitá-lo.

**Etapas 2-** O Curinga dirá “número 2” e estes farão um outro movimento rítmico, sendo seguidos pelos demais componentes do grupo.

**Etapas 3-** Depois será a vez dos “números 3”.

**Etapa 4-** Assim que todos tiverem feito seus movimentos rítmicos o mediador dirá “Cada qual com o seu!” e todos voltarão a fazer seus movimentos originais.

**Etapa 5-** Depois de alguns minutos o mediador dirá “Unificar”: sem parar de fazer seus movimentos, os três devem se olhar (saindo da fila e ficando em um círculo para melhor se enxergarem) e buscar um ritmo único, que pode ser um dos três já criados ou um quarto, de forma que o grupo passe a fazer o mesmo movimento rítmico, de forma sincrônica e unificada.

**Etapa 6-** Todos os blocos de carnaval ( os três de cada grupo), agora com um ritmo unificado voltará a andar pela sala.

**Etapa 7-** De tempos em tempos o mediador dirá “mudar de grupo” e quem quiser poderá mudar para outro grupo. Os que tiverem satisfeitos com o próprio grupo poderão continuar com ele, porém não poderão ficar sozinhos. Se esse for o caso, o ator deverá abandonar seu ritmo e se juntar a um dos grupos remanescentes. A ideia é formar blocos maiores ou mesmo um único bloco.

**Dicas:**

- Explicar o que é movimento ritmado com som.
- Quando for unificar o ritmo atenção para a pessoa mais forte do grupo não comandar para que se faça sua ideia. A proposta é que sem falar os corpos se organizem fazendo um ritmo juntos.
- O jogo chama carnaval do rio, então é importante que a ideia dos blocos de carnaval de rua e a alegria coletiva estejam presentes.

**Círculo de ritmos Monteiro Lobato (BOAL, 2006, p. 143)**

O mediador investiga com o grupo o que pensam sobre um movimento ritmado com som. Um movimento qualquer, acompanhado de um som. Tanto o som como o movimento dentro de um ritmo que o próprio criar. Certifica-se que todos entenderam esse termo antes de começar o jogo.

**Etapa 1-** Os participantes estão em círculo, e um deles inicia um movimento ritmado com som no centro da roda. Vai até o centro e o executa. Todos no círculo repetem o mesmo movimento ritmado com o som. Tentando reproduzir exatamente os seus movimentos e sons dentro do ritmo, o mais sincronizado possível.

**Etapa 2-** A pessoa que propôs o movimento rítmico escolhe uma outra pessoa do círculo, fazendo uma conexão de olhar e ainda mantendo seu movimento vai de encontro a essa pessoa. Ao chegar perto dessa pessoa trocam de lugares, ou seja, a pessoa do círculo vai para o centro

da roda. Todos no círculo continuam fazendo o mesmo movimento ritmo com som durante essa troca.

**Etapa 3-** A nova pessoa que está no centro do círculo lentamente começa a transformar o movimento rítmico com o som criado pela pessoa anterior em outro; ou seja, cria outro ritmo totalmente diferente. Todos do grupo agora seguem o segundo movimento rítmico proposto no centro do círculo. Repete-se o mesmo procedimento até que todos os participantes tenham ido ao centro do círculo.

**Etapa 4-** Depois que várias pessoas fizerem movimentos rítmicos, a pessoa que estiver no centro do círculo, deverá ser desafiada por uma outra pessoa que se posicionará à sua frente e fará um outro movimento rítmico com som. Desta vez, os demais participantes deverão optar entre um ou outro movimento rítmico com som. Ao escolher um dos dois, os participantes deverão se posicionar atrás do escolhido imitando seu movimento rítmico. A pessoa que tiver maior quantidade de seguidores continuará a fazer o movimento rítmico e os demais deverão todos repetir o mesmo movimento rítmico com som, criando um só grupo. Então, outra pessoa deverá desafiar o movimento rítmico com uma nova ideia e o jogo continuará até que tenham surgido movimentos e sons de ritmos diversos entre os participantes do jogo.

**Dicas:**

- Dizer que o som não é pra ser a letra de uma música já conhecida, mas sim para criarem seus próprios sons, evitando as palavras. Ou seja, pode-se fazer o ritmo corporal e musical que quiser, preferencialmente experimentando movimentos e sons que não está habituado a fazer na sua vida real. Já que, não se trata de dançar uma dança ou cantar uma música que todos conhecem.
- Os participantes não se devem temer o ridículo, o grotesco, o insólito. Deve haver espaço para a liberdade de criação, sem certo ou errado.
- Todos devem tentar reproduzir, o mais precisamente possível, o que foram capazes de ver e ouvir: os mesmos movimentos, a mesma voz, o mesmo ritmo.
- Se uma mulher estiver no centro, os homens no círculo não devem executar a versão masculina do movimento, mas reproduzir exatamente aquilo que estejam percebendo.
- Ao tentar imitar a maneira do outro de se mexer, cantar e fazer sons; nós começamos a desfazer nossas próprias mecanizações. Imitando os outros, estamos reestruturando nossa própria maneira de ser e de agir.
- É preciso tentar compreender, sentir, e repetir o movimento rítmico com som dos integrantes do grupo os reproduzindo exatamente como são mostrados, ou seja, fazer com todos os detalhes a imagem exterior proposta em forma de som e ritmo para que

também se possa melhor sentir o interior da pessoa que vai até o centro e propõe tal ideia de movimento ritmado com som. Nossas emoções estão impressas nos nossos movimentos, ritmos e sons.

### **Filas de cinco (BOAL, 2006, p. 138)**

Formam-se filas de 5 pessoas, dependendo do tamanho do grupo pode ser filas menores. A primeira pessoa cria um movimento rítmico curto e preciso. As outras pessoas, na fila, reproduzem. Ao comando do mediador, a segunda pessoa acrescenta um novo movimento rítmico, também curto e preciso, ao movimento rítmico anterior. Assim sucessivamente, até que a quinta pessoa faça o seu movimento rítmico, concluindo a sequência de movimentos rítmicos do grupo. No final, quando todos tiverem memorizado a sequência de cinco movimentos rítmicos, cada grupo de cada fila pode criar uma coreografia que será apresentada da forma que o grupo desejar. Nesta coreografia, a decisão de quais movimentos e como usa-los é decisão do grupo, bem como a disposição dos participantes para mostrarem a sua criação ao restante de todos.

#### **Dicas:**

- Antes de iniciar o jogo pode-se fazer exemplos de movimentos com ritmo e som para que o grupo todo entenda o que vai ser feito. É possível fazer também um modelo para a explicação.
- Esse jogo pode ser feito em círculos ao invés de filas.
- É possível se utilizar de um tema para que a coreografia e ritmos sejam ligadas a uma criação específica. Por exemplo, trabalho, cotidiano, etc.

### **Jogo de bolas peruano (BOAL, 2006, p. 131)**

Os participantes imaginam uma bola (bola imaginaria com peso, tamanho, feita de determinado material, de uma cor. Pode ser bola de tênis, golfe, de praia, de vôlei e etc.) e um som rítmico pra essa bola.

**Etapa 1-** Os jogadores andam pelo espaço, todos ao mesmo tempo, brincando com suas bolas imaginárias (usando todo o corpo nessa brincadeira; cada um com sua bola), repetindo o som da bola; além dos movimentos que são determinados pelo peso e outras qualidades imaginadas para essa bola.

**Etapa 2-** O mediador diz “preparar” e todos os jogadores encontram um parceiro. Ficam um na frente do outro e brincam com suas bolas ao mesmo tempo em que observam a bola do parceiro. Observam os mínimos detalhes dessa bola e do seu som.

**Etapa 3-** O mediador diz “trocar de bolas” e os jogadores trocam de bola ficando com a bola do outro jogador.

**Etapa 4-** Voltam a andar pela sala brincando agora com a segunda bola. O mesmo se repete 3 vezes, ou seja a bola é trocada com três jogadores diferentes. Comandos que o mediador dá: “Prepara”; “Trocar de bolas” e “Andem pelo espaço brincando com a bola”.

**Etapa 5-** O mediador diz “Encontrar a bola original”. Os jogadores passam a procurar a bola que criou, sem deixar de visualizar a bola que está fazendo.

**Etapa 6-** Quando encontrar o jogador que estiver com sua primeira bola dirá “Pode sair”. Esse jogador sai, mas se ainda não estiver encontrado sua bola, continua procurando até encontrá-la, mas sem a bola que estava brincando que foi encontrada pelo jogador que a criou no início do jogo.

**Dicas:**

- Em círculo no início o mediador explica sobre a bola imaginária e um dos participantes dá um exemplo para que fique clara a ideia para o grupo.
- O mediador faz o modelo para explicar o jogo com uma dupla.
- Na troca de bolas tem que haver um tempo para que cada um se aproprie da bola do outro, este é um momento delicado porque há atenção na bola do outro para aprender seu peso, tamanho e som. Ao mesmo tempo continua fazendo sua bola para que o outro possa aprender os detalhes também.
- Se no final ainda houver pessoas que não encontram suas bolas pode ser feito o histórico das bolas por quem passou tentando encontrar-las e seus criadores. Essa busca pode evidenciar como os sons e movimentos foram se transformando a cada jogador.

**Máquina Rítmica (BOAL, 2006, p. 129)**

Neste jogo, iniciamos investigando a ideia do que significa uma “máquina”, do que ela é composta, para que serve, como funciona, que tipos de máquinas vem a cabeça dos participantes do grupo, etc. A compreensão que uma máquina tem várias peças que se conectam para que um mecanismo funcione é preciso estar clara, pois neste jogo haverá a criação de máquinas nas quais os corpos representaram as peças e engrenagens. Também, no início, o mediador deve se

certificar que o grupo entenda o que significa um movimento ritmado com um som que se repete.

**Etapa 1-** O mediador sugere que seja feita uma máquina simples, ou seja, não é necessário combinar que máquina vai ser feita. Então, uma pessoa vai ao centro do círculo, e imagina ser uma peça da engrenagem de uma máquina complexa fazendo um movimento rítmico com som (vocal sem palavras) que esta peça da máquina deve produzir. As outras pessoas do grupo prestam atenção nesta peça. Poderão um a um completar essa máquina sendo mais uma peça dessa engrenagem. Na sequência um segundo participante, com seu próprio corpo, acrescenta uma segunda peça à engrenagem dessa máquina, com outro som e outro movimento que sejam complementares e não idênticos aquele feito pela primeira pessoa. Uma terceira pessoa faz o mesmo, até que todo o grupo esteja integrado em uma mesma máquina, múltipla, complexa e harmônica. Não é necessário que todos componham a máquina como peças, os que ficarem de fora da máquina atuam como os observadores.

**Etapa 2-** A mesma dinâmica da etapa anterior é feita, porém agora as máquinas terão temas que representem sentimentos, ideias, conceitos e etc. Procuramos apresentar propostas de máquinas que apresentem algum tipo de contradição, por exemplo, máquina do amor e depois a do ódio. Também máquinas que tenham alguma relação com o grupo ou com o tema a ser debatido na oficina, ou com o tema das cenas que estão sendo criadas, por exemplo, a máquina da educação, da sala de aula, da justiça, da cidade, dos direitos humanos e etc. Para fazer a máquina do ódio, os participantes devem fazer sons e movimentos que, em sua opinião, representem o ódio. Nesta etapa podemos dinamizar a máquina, principalmente se é o tema a ser debatido com o grupo. As dinamizações podem ser: mais rápido, mais lento, só o som sem movimento, só movimento sem o som, congelar a imagem da máquina para analisar cada uma das peças da máquina e a relação entre elas. No caso das máquinas que são feitas para analisar contradições e semelhanças, como é o caso da máquina do amor e do ódio. No final se faz a análise comparativa entre as máquinas; iniciando com a análise da disposição das peças de cada máquina no espaço e o som produzida por elas.

**Dicas:**

- Outra opção de dinamização é quando todos estiverem integrados à máquina. O mediador diz para acelerar o ritmo e continua acelerando como se a máquina chegasse próximo à explosão e depois volta a diminuir o ritmo até que a máquina pare.
- Vale lembrar que os participantes não devem demorar muito para se colocarem na máquina, para evitar que um ou alguns participantes se cansem tendo que repetir durante muito tempo os mesmos movimentos.

### **Quantos As (BOAL, 2006, p. 141)**

**Etapas 1-** Em círculo, um ator vai o centro e exprime um sentimento, sensação, emoção ou ideia, usando somente um dos muitos sons do fonema “a”, com todas as inflexões, movimentos ou gestos com que for capaz de se expressar. Todos os outros atores, no círculo, repetirão o som e a ação duas vezes, tentando sentir também aquela emoção, sensação, sentimento ou ideia que originou o movimento e o som. Outro ator vai para o centro do círculo e expressa outros sentimentos, sensações, ideias ou emoções, seguido novamente pelo grupo, duas vezes. Quando muitos já tiverem criado os seus próprios “as”, o diretor passa às outras vogais (e, i, o, u).

**Etapas 2-** Depois passa às palavras habitualmente usadas no dia-a-dia: “sim”, “não”.

**Etapas 3-** Utilizam-se frases inteiras pequenas, a primeira pode ser uma sugestão do próprio mediador, depois das vidas cotidianas dos participantes, sempre tentando expressar, com as mesmas frases, ideias, emoções, sensações e sentimentos diferentes. Frases como “bom dia” e “eu te amo” são bastante utilizadas nesta etapa.

**Etapas 4-** O grupo se utiliza de frases maiores ou frases que os participantes ouvem muito e que tenham sentido para aquele grupo. Ou frases de personagens das peças que estão sendo criadas.

#### **Dicas:**

- Este jogo cria possibilidades de se falar sobre o subtexto, o que está atrás das palavras ditas impressas nas ações e nas maneiras que falamos.
- Pode ser utilizado durante a criação das peças experimentando as frases das peças de outras maneiras, evitando assim a mecanização da fala.
- Incentivar que o grupo todo participe e não apenas alguns mais desinibidos participem.
- Incentivar maneiras diferentes para cada tentativa seja das vogais ou frases.
- O grupo deve repetir todos os detalhes da proposta de quem vai ao centro do círculo.
- A pessoa que vai ao centro do círculo deve repetir duas vezes, uma para cada lado da roda para que todos possam ver com detalhes a proposta.
- Os participantes são incentivados a utilizarem seus corpos de maneiras extra cotidianas (movimentos maiores, maior envolvimento do corpo todo em um gesto ou ação, evitando só mudar a voz, mantendo o corpo parado ou só movendo as mãos e braços).

### **Ritmo com cadeiras (BOAL, 2006, p. 100)**

Este jogo tem uma dinâmica parecida com os seis gestos, mas agora os gestos são feitos com cadeiras. Cinco atores com uma cadeira cada. Cada um cria uma imagem com a cadeira e o seu próprio corpo. O mediador numerará as imagens – 1,2,3,4 e 5. Em seguida, dirá um número, ou

uma sequência de números, ritmicamente, e os participantes deverão adotar as posições referentes aquele número.

**Dicas:**

- O tanto de números e cadeiras pode depender do tamanho do grupo.
- Pode-se dividir o grupo em dois para que um apresente para o outro. Os participantes se colocam em uma linha ou em uma imagem na qual todos podem ser vistos.
- Esse jogo pode criar imagem muito significativas quando se utiliza um tema, podendo até ser aproveitado para as cenas. Como por exemplo: é feito 3 gestos de professores com a cadeira e três de estudantes. Neste caso o mediador pode além dos números variar o ritmo (rápido, lento), pode dar uma emoção (gesto um com raiva, gesto dois com alegria, etc), pode-se também colocar um ritmo musical a ser seguido pelos participantes. Isso dependerá do mediador e o objetivo do jogo na oficina.

**Série palmas (BOAL, 2006, p. 132)**

O grupo está em círculo e o mediador inicia um ritmo batendo as duas mãos nas pernas, e pedem para todo o grupo acompanhar. Em um segundo momento, o Curinga, passa uma palma, que deve ser realizada ao mesmo tempo pelo ator ao seu lado, olhando nos olhos, e assim por diante, o resto do grupo sempre conserva o mesmo ritmo. As palmas devem ser realizadas dentro do ritmo do grupo. O mediador pode dizer “inverte a direção” - ou “direita” e “esquerda”, pras as palmas mudarem de direção na roda. Depois de um tempo de realização, quando todos tiverem apropriados, o mediador diz que agora o movimento nas pernas serão feitos em mímica e que só devem manter o som das palmas.

**Dicas:**

- Pode-se variar de ritmo: lento e rápido. Se o grupo estiver com muita dificuldade inicie novamente com um ritmo mais lento.
- O grupo, quando faz as palmas nas pernas, sugerido pelo mediador, pode transformar esse ritmo, em um andamento mais rápido ou mais lento.

**Unificar o ritmo (BOAL, 2006, p. 128)**

O mediador explica o que é um movimento ritmado com som, pede que um voluntário do grupo de um exemplo. Lembra que tem um som vocal que não se trata de palavras.

**Etapa 1-** Em círculo pede-se que uma pessoa inicie um movimento rítmico com som e todos repetem o mesmo.

**Etapa 2-** O mediador dá um sinal, o círculo se rompe e cada participante procura transformar, aquele ritmo aprendido no círculo, em outro que seja individualmente mais agradável.

**Etapa 3-** O mediador dá outro sinal e todos voltam ao círculo, cada um com seu próprio movimento rítmico com som. Então, observam-se buscando, sem falar, unificar o ritmo em um só.

**Etapa 4-** Depois que o movimento ritmado com som estiver unificado, o mediador dá outro sinal, e todos se afastam. Novamente cada um cria um novo ritmo e repete a unificação do ritmo no círculo.

**Dicas:**

- Atenção para que quando o ritmo for sendo unificado que uma pessoa não comande o grupo para que seja feito o ritmo que esta pessoa está sugerindo. O processo da unificação pode ser demorado, mas pode ser bem divertido. O mediador está atento a esse processo e se for preciso ira interferir.

## **JOGOS E EXERCÍCIOS DA 3ª CATEGORIA**

### **Carro Cego (BOAL, 2006, p. 161)**

Dois voluntários ajudam a demonstrar o jogo. Este jogo é feito em duplas, sendo que uma pessoa fica atrás da outra. A pessoa que ficar na frente é o “carro”, e conserva os olhos fechados. A pessoa que ficar atrás é o “motorista” que guiará os movimentos do carro cego. O “motorista” se responsabilizará pelos movimentos desse carro. O “motorista” poderá:

- Pressionar os dedos no meio das costas do “carro” e este seguirá para frente;
- Tocar no ombro esquerdo e o “carro” virará para a direita fazendo uma curva e no ombro direito virará para a esquerda fazendo uma curva - quanto mais perto do ombro mais fechadas serão a curva que o carro fará.
- Ficar com a mão no pescoço da pessoa que faz o “carro” será o comando da marcha ré.
- Pode tocar no centro da cabeça ou na testa da pessoa que faz o carro para que se buzine. As buzinas são criadas por cada pessoa que faz o “carro”. São personalizadas. Só são utilizadas caso seja necessário no trânsito diante da possibilidade de colisão com outros “carros”. Depois são invertidos os papéis na mesma dupla.

**Dicas:**

- Como muitos carros cegos circularão ao mesmo tempo é preciso evitar colisões. O carro deve parar quando o motorista parar de tocá-lo. Isso deve estar claro ao se demonstrar o jogo.
- A velocidade será controlada pela maior ou menor pressão dos dedos nas costas.
- Pode também apertar de leve o nariz e o carro faz o som de uma buzina, só cuidado para não ficar invasivo o aperto no nariz. Por isso, às vezes sugerimos que o toque seja na cabeça ou na testa.

**Cobra de vidro (BOAL, 2006, p. 157)**

O grupo, em círculo, fecha a roda colocando ombro com ombro, o mediador orienta que fiquem no círculo com o corpo voltado para direita, de modo que cada um do círculo possa tocar o pescoço da pessoa a sua frente.

**Etapas 1-** Todos fecham os olhos e tocam a cabeça, o pescoço e os ombros de quem está na sua frente. Tentando identificar através do toque os detalhes que identificam quem está a sua frente.

**Etapas 2-** O mediador pode dizer que se esse grupo se trata de uma tribo. Pode ser também um sindicato, uma família, a esquerda brasileira, ou qualquer grupo que faça sentido na oficina. E acrescenta que esta tribo, antes muito unida, acabou tendo muitos problemas e que cada uma das pessoas dessa tribo foi se afastando do grupo. Neste momento, o mediador diz que cada um que está no círculo vai se distanciar dessa tribo e bem lentamente todos vão se afastar do grupo, andando sozinhos pelo espaço. As pessoas ficam um tempo andando de olhos fechados, o mediador pode perguntar: “como você se sente longe do grupo sozinho?”, “Perceba como você se sente nesta caminhada”, etc.

**Etapas 3-** Depois de um tempo se diz: “agora, sem abrir os olhos, procure voltar a tribo para isso procure a pessoa que estava na sua frente, tocando delicadamente a cabeça, o pescoço e os ombros de quem você encontrar. Quando encontrar a pessoa que estava na sua frente no círculo, segure no ombro dessa pessoa e a acompanhe por onde ela andar na sala”.

**Etapas 4-** Quando todos tiverem no círculo pede-se para o grupo, depois de alguns segundos, para abrirem os olhos.

Depois do jogo, no círculo, o grupo fala de como vivenciou o jogo.

**Dicas:**

- Há uma variante na qual a cobra se dá como fila, na qual existe a cabeça da cobra que é uma pessoa que está de olhos abertos e que leva o grupo para passear fazendo

movimentos sinuosos. Depois, o mediador diz “a cobra quebrou em pedaços” e todos soltam as pessoas que estavam na sua frente e saem andando de olhos fechados bem lentamente pela sala. Depois de um tempinho o mediador pede as pessoas que tentem encontrar a pessoa que estava a sua frente, refazendo assim a cobra. A pessoa que faz a cabeça da cobra quando a mesma se quebra fecha os olhos e vai esperar ser achada por alguém. Nesta variante a cabeça dá o ritmo da cobra.

- Talvez demore para que as pessoas encontrem quem estava a sua frente, mas, o mediador não interfere. Cada grupo tem o seu tempo para se encontrar.
- Na conversa final o mediador pode perguntar como foi vivenciar essa busca da reconstituição da tribo.

### **Desmaio de Frejú (BOAL, 2006, p. 211)**

**Etapa 1-** Cada ator sorteia um número, de 1 a quantos forem o número de participantes.

**Etapa 2-** Todas as pessoas devem andar perto umas das outras, e o mediador começará a dizer números com certo intervalo. A cada número, a pessoa correspondente desmaia. Dá um grito ou faz algum som antes do desmaio para que todos fiquem atentos, sendo então segurado pelos demais participantes.

**Etapa 3-** Depois de um tempo, certamente depois de todos os números já serem ditos, poderá ser dito dois números de cada vez, e não necessariamente na ordem. Isso deixará o jogo mais complexo.

### **Dicas:**

- O mediador já traz pronto para a oficina os números anotados em papéis pequenos. Lembrar que a quantidade de números é a mesma que a de participantes.
- Esse jogo precisa que o grupo já esteja com alguma confiança estabelecida entre os integrantes, não indicamos como o primeiro jogo de confiança em uma oficina.
- O mediador está atento ao tempo do jogo, diz os números com pausas para que as pessoas não fiquem confusas e possam deixar alguém cair. Só diz dois números ao mesmo tempo, depois que o grupo estiver bem aquecido.

### **Fila de cegos (BOAL, 2006, p. 158)**

Faz duas filas, uma de frente para a outra, sendo que, as duas filas tem o mesmo número de pessoas e sempre uma pessoa de uma fila está de frente para outra da outra fila.

**Etapa 1-** As filas se aproximam de maneira que seja possível as mãos e o rosto da pessoa que está na sua frente. As duas pessoas que estão uma de frente para a outra, tocam as mãos uma da outra, de modo a identificar os detalhes das mãos que tocam. Fazem o mesmo com o rosto do parceiro.

**Etapa 2-** Depois todos fecham os olhos e começam a andar pela sala muito devagar, e com os braços esticados procuram tocar com delicadeza as mãos de outras pessoas procurando seu par. Caso fique na dúvida pode tocar delicadamente o rosto dessa pessoa. Se a dupla achar que se encontrou, seguram as mãos e param de andar. Todos só abrem os olhos, quando o mediador der um sinal, que será depois que a última dupla se encontrar.

**Etapa 3-** Todos voltam às filas uma de frente pra outra e próximas. As pessoas que estão em uma das filas fecham os olhos e as que estão na outra fila fazem imagens estáticas, estátuas com seus corpos. Ao sinal do mediador a pessoa que está de olhos fechados e conservando-os da mesma forma, vai se mover até a pessoa a sua frente. Então toca o contorno da imagem, tentando identificar qual seria a imagem que foi feita. Imagina através do toque essa imagem.

**Etapa 3-** Depois de um tempo, voltam aos seus lugares e ainda de olhos fechados tentam reproduzir a imagem que tocaram. Como se estivessem fazendo o espelho da pessoa a sua frente.

**Etapa 4-** Os cegos abrem os olhos e as pessoas da outra fila fazem as imagens e cada dupla compara a imagem que fez com a que foi feita pela sua dupla.

#### **Dicas:**

- Na etapa em que as pessoas de olhos fechados têm que se mover até a pessoa a sua frente, antes do início, pode-se dimensionar o espaço e a distância entre as filas. Por exemplo, dois passos entre as filas. Assim, a pessoa que está de olho fechado dará dois passos pra frente e dois passos para trás na volta.

### **Floresta de sons (BOAL, 2006, p. 155)**

Neste jogo todas as etapas e dicas são explicadas com uma dupla de voluntários antes que todas as outras duplas sejam formadas. Neste jogo não há falas durante sua execução, nem do mediador. Então são estabelecidos gestos com as mãos para que os guias possam fazer o som mais alto, mais baixo, mais perto ou mais longe do guiado.

**Etapa 1-** O grupo se divide em duplas: um parceiro será o guiado e o outro o guia. Os guias emitem sons variados e suaves. Enquanto seus guiados escutam com atenção de olhos fechados, procurando assimilar aquela sonoridade.

**Etapa 2-** Então, os guiados protegem seus cotovelos e seguem seus guias que se movimentarão pelo espaço. Os guiados devem seguir os sons, mas quando o guia parar com o som o guiado ficará imóvel. O guia é responsável pela segurança do parceiro que está sendo guiado. Então, ele deve parar de fazer o som se o seu guiado, por exemplo, estiver prestes a esbarrar em outra pessoa ou em um objeto. O guia deve mudar constantemente de posição, mas sempre olhando seu guiado. Se o guiado seguir com facilidade, o guia há de manter-se o mais longe possível, tendo sua voz quase inaudível. O guiado deve se concentrar somente no som de seu guia, mesmo quando a seu lado há vários outros. Pede por meio dos gestos acordados no início da explicação do jogo, que os guias se aproximem dos guiados e diminuam o volume do som que estão fazendo, até o silêncio total na sala. Só então, depois de alguns segundos de silêncio, o mediador pede que os guiados abram os olhos.

**Etapa 3-** Inverte-se os papéis na mesma dupla.

**Etapa 4-** As duplas conversam entre si, trocando ideias sobre a vivência.

**Etapa 5-** É feito um círculo e a vivência é compartilhada no coletivo.

**Dicas:**

- Fazer o modelo com uma dupla de voluntários antes de fazê-lo com todo grupo.
- Os sons devem ser onomatopeias, sons de animais e não palavras ou frases.
- O mediador pontua as duas primeiras etapas. Primeiro diz, para quem está de olhos abertos, que faça o som no ouvido do seu parceiro, sendo que este já de olhos fechados. Depois diz: "começou". Só então as duplas se movimentam pela sala.
- Apresentar as instruções gestuais que serão usadas durante o jogo, para os guias fazerem seus sons mais alto ou baixo e ficarem mais perto ou mais longe do seu parceiro. E por fim o gesto que indica a finalização. Esses gestos se parecem com os de maestros de orquestras.
- Quem está de olhos fechados conserva as mãos e braços cruzados na frente do corpo, com o objetivo de protegendo-se de alguma eventual colisão com a parede ou outras pessoas.
- Dizer que todos devem andar e se mover muito lentamente para que não se machuquem.
- Reforçar que não se abra os olhos no jogo e nem se fale.
- Enfatizar que os que estão sendo guiados devem sempre parar quando não ouvirem o som do seu guia. Pois, isso pode significar que vão esbarrar em algo.

- Dizer que os que estão guiando são responsáveis pelos seus parceiros, portando não podem dar as costas para eles.
- O exercício tem como objetivo despertar e estimular a escuta, assim, como sensibilizar os outros sentidos.
- É um jogo de confiança. Os participantes tem que ter confiança que será guiado com cuidado, responsabilidade e respeito. ,
- O grupo debate ao final do jogo, inclusive expondo como se sentiram de olhos fechados e se houve dificuldade em confiar, como foi guiar e ser guiado e etc.

### **Imã afetivo (BOAL, 2006, p. 159)**

O jogo se inicia com a investigação do grupo sobre o que é um imã e o que ele faz. Também se comenta as funções de repelir e atrair próprias do imã. “Atrai” e “repele” serão instruções usadas neste jogo. O jogo é explicado em uma demonstração antes que todas as pessoas fechem os olhos.

**Etapa 1-** Os participantes caminharão pela sala por alguns minutos de olhos fechados, bem lentamente, com as mãos segurando os cotovelos em frente ao corpo, se protegendo de trombadas. Se todos caminharem lentamente todos estarão protegidos.

**Etapa 2-** É dada a instrução: “repele”. Então, quando duas pessoas ou mais pessoas se esbarrarem deverão se separar imediatamente.

**Etapa 3-** Após alguns instantes uma nova instrução: “atrai”. E todas as pessoas que se esbarrarem ficarão coladas, ainda que continuem se movimentando. Acontece um movimento em grupo das pessoas que se tocam. Destaca-s que durante o jogo inteiro todos os participantes conservam seus olhos fechados.

**Etapa 4** – Ambas as instruções são oferecidas de tempo em tempo: “atrai” e “repele”. Repete-se algumas vezes.

**Etapa 5** – Então é dito: “Duplas”. Assim, sem abrir os olhos as pessoas tentam segurar as duas mãos de alguém, ficando todos em duplas. Caso algumas pessoas não encontrem uma dupla, já que estão todos de olhos fechados, o mediador pode auxiliar neste processo.

**Etapa 6** – Quando todo o grupo estiver dividido em duplas, todos se conservam parados onde estão na frente da sua dupla. Só então podem soltar as mãos. É dito que cada um pode tocar o rosto da pessoa que está a sua frente, sem abrir os olhos. Cada um vai tocar o rosto do parceiro com as mãos para que possa desenhar com a imaginação aquele rosto. Não se trata de querer descobrir quem é a pessoa, mas, de sem a visão conseguir enxergar o rosto do outro através do

toque. Imaginando as formas, contornos, cores, temperatura e outros elementos, tenta-se traduzir as sensações tácteis em uma imagem. Ou seja, só tocando o rosto, de olhos fechados, cada um vai tentar imaginar o rosto que está à sua frente; desde a forma geral até os menores detalhes fisionômicos. Depois de alguns minutos, pede-se para que todos deixem seus braços relaxados ao longo de seus próprios corpos e depois de mais uns segundos diz “abram os olhos lentamente”.

**Dicas:**

- O mediador precisa ficar atento para que as pessoas não batam na parede ou em objetos na sala.
- Vale garantir que esse jogo não seja feito quando há desnível grande no chão.
- É preciso tirar brincos ou outras coisas que possam enroscar nas outras pessoas durante o jogo.
- Não há fala durante o jogo, apenas as instruções são verbalizadas.
- Vale reforçar que todos andam bem lentamente durante o jogo todo.
- No fim do jogo pode ser feita uma conversa sobre como os participantes vivenciaram o jogo e o que descobriram.

**João Bobo (BOAL, 2006, p. 95)**

Neste jogo, pode-se fazer apenas a primeira etapa ou iniciar com a segunda etapa, dependendo do tempo disponível na oficina.

Caso seja feita a primeira etapa, só depois desta fase que é pedido que três pessoas com tamanhos parecidos possam contribuir na demonstração da segunda etapa do jogo.

**Etapla 1-** Em círculo os participantes experimentam o “desequilíbrio” corporal deixando seus corpos se inclinarem para dentro do círculo. Sempre sem dobrar a cintura, arquear as costas, nem levantar os calcanhares, como a Torre de Pisa. Em seguida, que os corpos se inclinem para fora. Que se faça várias vezes a mesma coisa para a esquerda, para a direita, sempre sem dobrar a cintura ou levantar os pés.

**Etapla 2-** Nesta etapa são feito trios e demonstra-se o que será feito. Duas pessoas apoiam uma terceira, que fica no meio, entre elas, de olhos fechados. O corpo de quem fica no meio está reto, conservando a ideia de “Torre de Pisa” ou “tábua”, ou seja, sem dobrar os quadris movendo só os ombros. A base dos pés de quem segura a pessoa no centro, está firme, com as pernas levemente flexionadas e com um dos pés mais a frente; e as mãos se apoiam nas costas ou ombros da pessoa que está no meio. Conserva-se certa distância entre a pessoa que está no

centro e as outras duas que a apoiam, quanto mais distante estão maior a dificuldade. Portanto em casos de extrema insegurança é necessário ficar bem próximo da pessoa que está no meio. Nesta etapa a pessoa que está no meio, pode fechar os olhos, e se desequilibrar para frente e para trás, sendo sustentada pelas outras duas pessoas do trio. Os papéis se revezam até que todas as três pessoas tenham vivenciado a posição do centro.

**Etapa 3-** Pede-se ao grupo que se faça um ou mais círculos pequenos, de aproximadamente 8 pessoas. Uma das pessoas vai ao centro do círculo e permanece de olhos fechados se inclinando para um dos lados, se deixando tombar. Todos em pé, olhando para o centro, e com a base dos pés fixa como na etapa anterior vão apoiar essa pessoa que está no centro contribuindo para que ela se mova dentro do círculo com leveza e delicadeza. Todos devem sustentar a pessoa que está no centro com as mãos, nas costas ou ombros, permitindo-lhe inclinar-se em diversas direções, dependendo da sua confiança pode chegar a inclinar-se até bem perto do chão. Quando for dito “trocou” o grupo recoloca a pessoa no centro da roda, ereta, e só então ela abre os olhos. Em seguida, outra pessoa vai ao centro do círculo.

**Dicas:**

- Tanto os trios como o círculo devem ser formados de pessoas, na medida do possível, com tamanhos e pesos aproximados.
- A pessoa que está no centro do círculo ou no meio do trio deve ficar de olhos fechados durante todo o processo.
- No caso de muita insegurança o mediador deve acompanhar de perto o trio ou o círculo, auxiliando a pessoa a não dobrar o quadril e indicando a distância possível para que os demais possam apoiar a pessoa sem que ela abra os olhos ou se sinta muito desconfortável.
- Neste jogo é importante não ter fala. Também é preciso evitar risos e gritos, os quais assustam ou desconcentram quem está de olhos fechados.
- No círculo é importante garantir que não há “buracos” entre uma pessoa e outra, evitando assim que a pessoa caia sem ninguém para apoiá-la. Também é importante que as pessoas que sustentam a pessoa do centro no círculo possam se ajudar, evitando que se sobrecarregue de peso uma das pessoas. Caso isso aconteça, tem o risco da pessoa do centro cair, e isso não poderá ocorrer de maneira nenhuma.
- Caso o mediador sinta alguma instabilidade no círculo deve ficar perto e apoiá-lo, o quanto for necessário para que ninguém se machuque.

- A atenção do mediador neste jogo deve ser redobrada, garantindo que a confiança se estabeleça no grupo.

### **Som das sete portas (BOAL, 2006, p. 169)**

**Etapa 1-** É feito uma demonstração do jogo com uma dupla antes do seu início. Será explicado os sons que a porta fará e como será o jogo.

Serão feitas sete duplas, porém esse número pode variar. No mínimo a mesma quantidade de pessoas que estão nas duplas ficarão de fora delas. Por exemplo, se 14 pessoas fizerem as portas outras 14 pessoas ficarão de fora. As pessoas que estão em duplas juntam as mãos e levantam os braços formando uma porta por dupla. Cada dupla combinará:

- Um mesmo som vocal, o qual será o som específico daquela dupla, havendo assim sete sons correspondentes às sete portas.
- Um som para ser feito acaso uma pessoa erre a direção da entrada ou que trombe com a “porta”. Sendo este, um som de advertência para que as pessoas tentem se colocar no caminho certo para entrar na porta.
- Um outro som de alegria para ser feito depois que alguma pessoa atravesse a porta.

**Etapa 2-** Os outros participantes irão andar pelo espaço de olhos fechados e tentarão entrar nas portas e atravessá-las. Quem estiver de olhos fechados vai andar lentamente e segurar os cotovelos com as mãos para se proteger de eventuais trombadas. As portas não se movem, ficam paradas pela sala.

**Etapa 3-** Invertem-se os papéis formando outras duplas que farão as novas portas. Estas combinarão os sons como foi feito anteriormente. O jogo se repete com essa nova conformação.

### **Dicas:**

- Este jogo não dá par ser realizado com grupos muito pequenos. Mas, pode ser feito com 3 portas ao invés de 7 e em grupos menores.

### **Vampiro de Estrasburgo (BOAL, 2006, p. 161)**

É feita uma demonstração do jogo com alguns voluntários para explica-lo antes do início com todo o grupo. Também é informado que quando começar o jogo todos vão andar na sala de olhos fechados, segurando os cotovelos com as mãos. Esta posição é a do “ser humano” no jogo. Todos devem andar bem devagar, para que se, por ventura, trombarem em algum

momento não se machucarem. Todos estarão de olhos fechados durante o jogo todo.

No jogo terão “vampiros” e “seres humanos”, todos começam como “seres humanos” e se forem tocados no ombro (ou pescoço) darão um grito de horror e esticarão seus braços virando vampiros. Os vampiros procuram apertar outros ombros (ou pescoços) para que outras pessoas virem vampiros. Caso essa pessoa que o vampiro tocou já seja um vampiro, ela dará um grito de alívio ou de prazer e se tornará ser humano novamente voltando a segurar os cotovelos com as mãos.

O mediador tocará no pescoço de alguém que será o primeiro vampiro no início do jogo, quando todos já se movem de olhos fechados pelo espaço.

#### **Dicas:**

- Lembre aos grupos, principalmente quando forem adolescentes, que não devem apertar com muita força o ombro ou o pescoço das pessoas.
- Reforce que sempre que estiverem com os olhos fechados todos devem andar lentamente e com as mãos nos cotovelos; mas, sem grudar os braços no peito. Isso deve ser demonstrado no modelo, para que as pessoas possam se proteger de bater em algo.
- Não vale fugir quando alguém tocar o ombro ou o pescoço para vampirizar.

#### **Viagem imaginária (BOAL, 2006, p. 157)**

Solicitam-se dois voluntários para que estes possam contribuir na explicação do jogo.

**Etapa 1-** É feito duplas na qual uma das pessoas fecha os olhos e a outra a guiará em uma viagem. Para algum lugar que pode ser para a Bahia, pra lua, pra um hospital, pra praia e etc. Quem está guiando deve conduzir a pessoa de olhos fechados em toda a travessia da viagem. Se for, por exemplo, andar de carro para chegar até o aeroporto esse caminho será guiado para ser vivenciado por quem está de olho fechado, desde sentar no carro, a troca de marchas e etc. Como se estivessem em uma floresta, em um supermercado, na Lua, no deserto do Saara ou em qualquer outro cenário real ou imaginário que o guia proponha. Não há falas neste jogo, mas os guias podem fazer onomatopeias durante a viagem para torna-la mais viva para quem está de olhos fechados. Todas as informações sobre a viagem devem ser passada através do contato físico, do corpo e dos sons. Quem está de olhos fechados deve tentar imaginar onde está. Por exemplo, em uma praia? Com tubarões? Sol? Água de coco? O guia deve usar o contato físico, a respiração ou sons, e nunca palavras. Quem está de olhos fechados não poderá fazer nenhum movimento que não lhe tenha sido sugerido.

**Etapa 2-** Depois de alguns minutos, a viagem chegará ao fim, com o sinal do mediador. É oferecido um minuto a mais para que os guias possam ter tempo de concluir suas viagens.

**Etapa 3-** Depois cada dupla conversa entre si; quem estava de olhos fechados diz onde achou que foi levado e por que. Depois quem guiou conta para onde o levou.

**Etapa 4-** Inverte-se quem estava guiando e quem foi guiado, o mesmo processo se repete.

**Etapa 5-** No final, se faz um círculo com todos os participantes e o grupo partilha como foi a vivência com o jogo.

**Dicas:**

- Ressalta-se que aquele que guia é responsável pelo guiado. Dessa forma, ele deve estar atento às condições corporais do seu parceiro e quando necessário diminuir o ritmo da viagem.
- É possível fazer também a viagem só com os movimentos sem os sons.
- Outra opção é fazer a conversa no final, depois que já se inverteu as duplas.
- No modelo inicial já se explica como o guia pode mover a pessoa de olhos fechados, tocando delicadamente seu corpo, como se fosse uma marionete.
- O jogo ativa todos os sentidos e a imaginação.

**Jogos e exercícios de 4ª categoria e improvisações**

**Espelho Simples (BOAL, 2006, p. 173)**

**Etapa 1-** Duplas, cada um olhando fixamente para a pessoa que está em frente, olho no olho. Na dupla, um é o sujeito e o outro o espelho. O sujeito inicia uma série de movimentos e de expressões fisionômicas, em câmera lenta, que devem ser reproduzidos nos mínimos detalhes pela outra pessoa da dupla que faz o espelho.

O sujeito não deve considerar-se inimigo daquele que faz seu espelho: não se trata de uma competição, de fazer movimentos bruscos, impossíveis de serem seguidos, trata-se, pelo contrário, de buscar a perfeita sincronia de movimentos e a maior exatidão na reprodução dos gestos do sujeito por parte da imagem. A exatidão e a sincronização devem ser de tal ordem que um observador exterior, não seja capaz de distinguir quem origina os movimentos, e quem os reproduz. É importante que os movimentos sejam: lentos, para que possam ser reproduzidos e mesmo previstos pela imagem, e contínuos. Fundamental também que se preste atenção aos mínimos detalhes; seja de todo o corpo, seja da fisionomia.

**Etapa 2-** Depois de alguns minutos, anuncia-se a troca de função das duplas.

**Etapa 3-** Depois de mais alguns minutos, anuncia-se que ambos serão simultaneamente sujeito e imagem. Assim, ambos poderão iniciar os movimentos, mas sem combinar.

**Dicas:**

- Inicialmente explique o jogo com uma dupla de voluntários. As três etapas devem ser demonstradas: sujeito e espelho; a inversão dos papéis e os dois sendo sujeitos.
- Pode ser que durante a realização as pessoas comecem a fazer movimentos bruscos. Nesse momento é importante ressaltar que o jogo deve ser realizado lento.
- Não tem fala verbal durante o jogo.

**Duas Revelações de Santa Teresa (BOAL, 2006, p. 225)**

Nesse jogo, todos os participantes trabalharam o mesmo tema, simultaneamente. Por exemplo: família.

**Etapa 1-** Os integrantes das duplas devem definir seus papéis: Pai ou Mãe; Filho ou Filha. Quem vai representar Pai ou Mãe poderá fazê-lo independente do sexo, mas para o personagem Filho ou Filha, deve haver correspondência com o sexo do participante. Em seguida definem local do encontro, e idade de cada personagem: os filhos devem ser maiores de 12 anos.

**Etapa 2-** Cada dupla também deve decidir onde estará ocorrendo a improvisação. Casa, bar, cozinha de uma casa, rua e etc. Cada pessoa pensa na revelação que vai fazer em cena, mas não conta a sua dupla. A revelação só é desvelada em cena durante o improviso. Para iniciar os improvisos, um dos integrantes da dupla já deve estar no local do encontro e o outro deverá chegar a este local.

**Etapa 3-** Separadamente, iniciam-se os monólogos interiores dos personagens - monólogo interior.

**Etapa 4-** O mediador dá o sinal para as duplas se encontram e começam a cena.

**Etapa 5-** O mediador dá fala “primeira revelação” e um dos integrantes da dupla faz a primeira revelação. Necessariamente cada um dos personagens vai fazer uma das revelações. É dado um tempo para que haja reação à notícia dada.

**Etapa 6-** Por fim é dada a instrução para que a cena seja finalizada, sendo que um dos integrantes necessariamente deve deixar a cena. É oferecido um minuto para que o desenlace final possa ocorrer.

**Dicas:**

- Quem? Onde? Quando? Quem está em cena e quem chega?

- A proposta de ser pensada a idade das personagens auxilia a pensar o corpo e história de cada personagem. Uma pessoa de 80 anos anda diferente de uma de 15 e esse andar e tempo ritmo podem estar mais claros no corpo dos participantes se pensarem com mais detalhe em quem são nas cenas. A idade é um desses detalhes.
- A revelação pode ser tanto boa quanto ruim. O que importa é que altere a trajetória das personagens na cena.

### **Hotel Ágata (BOAL, 2006, p. 219)**

Este é jogo de improvisação que Boal criou a partir de uma história de suspense. As pessoas são divididas em no mínimo dois grupos. Assim uma parte faz a cena e a outra assiste. É preciso atenção para que não haja improvisações com muitas pessoas em cena. Sugere-se um número aproximado de 6 pessoas por grupo.

As etapas se dão em uma mesma improvisação, Dividindo pra que fiquem claras as etapas propostas no jogo. Antes de iniciar a improvisação as pessoas sorteiam papéis que estarão escrito “vítima” em um deles e em um outro escrito assassino. Assim, será designado quem é o assassino sem que o grupo saiba.

**Etapas 1-** O mediador explica que nesta improvisação todos estarão no salão de um hotel, com as comunicações com o exterior completamente cortadas. Impossibilitados de sair por haver muita neve e/ou ilhados por alguma razão. Neste primeiro momento as personagens mostram como lidam com essa situação.

**Etapas 2-** Então, descobre-se um cartão que diz: “Sou um assassino e vou matar todos vocês.” Pode ser colocado um papel o qual um dos atores acha em cena esse “bilhete do assassino”. Todos os participantes devem criar e desenvolver personagens, o mais minuciosamente possível e descobrir o mais rápido possível quem é o assassino. O assassino pode através de um sinal combinado em grupo, por exemplo, dois toques no ombro, matar os outros.

**Etapas 3-** Depois de um tempo improvisando os atores podem apontar para quem acharem que é o assassino o acusando. Essa acusação pode ser feita por um ator ou com um grupo de atores que se juntam para matar o suspeito. E se este for inocente embora ele morra, morre também quem o acusou. Quem for morrer continua em cena e não deve morrer imediatamente após o toque do assassino para que não fique evidente quem está matando. E também não se morre realisticamente, podendo fazer uma cena, seja ela de clown ou qualquer outro estilo, para representar a morte da personagem.

### **Homenagem a Magritte (BOAL, 2006, p. 216)**

O mediador inicia perguntando se o grupo conhece Rene Magritte, e fala sobre seu quadro “Isto não é uma maçã”. Pode perguntar por que o grupo acha que Magritte pode ter colocado esse título na sua obra. Por fim, pontua-se o que é a representação na arte. Por exemplo, a maçã do quadro não pode ser comida porque não é real, é uma representação do que é uma maçã real.

**Etapa 1-** O jogo então começa com uma garrafa de plástico vazia, dizendo que "Esta garrafa não é uma garrafa, então o que poderia ser?". Cada participante terá o direito de usar a garrafa em relação ao seu próprio corpo, fazendo a imagem que quiser, estática ou dinâmica, dando ao objeto garrafa o sentido que quiser: um bebê ou uma bomba, uma bola ou um violão, etc. Sempre sem palavras ou sons. Os demais participantes tentam adivinhar a proposta de quem foi ao centro da roda.

**Etapa 2-** Depois da garrafa é possível usar uma cadeira e uma mesa repetindo a mesma dinâmica. Havendo dificuldade em encontrar os objetos indicados, o mediador poderá utilizar outros objetos.

#### **Dicas:**

- O mediador deve garantir que todas as pessoas tenham espaço para participar. Evitando assim que as pessoas mais expansivas participem muitas vezes e quem é mais tímido não participe.
- Esse jogo ajuda a pensar em como os objetos podem ser transformados na relação com o corpo e a intenção do ator.

### **Imagem da transição (BOAL, 2006, p. 244)**

**Etapa 1-** Pede-se ao grupo que um dos participantes ilustre um tema, que deve ser sobre uma opressão que o grupo deseje debater. Chamaremos esta imagem de real.

**Etapa 2-** Solicita-se ao grupo que seja construído uma imagem ideal na qual a opressão tenha sido eliminada e que todos dentro dessa imagem estejam vivenciando uma situação que não seja opressiva para nenhuma das personagens.

**Etapa 3-** Depois retorna-se a imagem real.

**Etapa 4-** É deixado claro, que todos os participantes podem opinar sobre as formas de passagem da imagem real (opressiva) para a ideal (não opressiva). Nesta etapa debate-se essas transições.

**Etapa 5-** Cada participante age como escultor e muda tudo que for necessário para transformar a realidade e eliminar a opressão na imagem. Uma pessoa por vez. Os outros que assistem podem depois da intervenção feita, se comunicar através das imagens, interferindo nelas, para

refletir se a alternativa para eliminar a opressão é real ou mágica.

**Etapa 6-** Depois de todos terem mostrado suas imagens de transição, assim, revelando os seus pensamentos e esperanças, é feita uma verificação prática do que foi discutido. A um sinal do mediador, as personagens que compõem a imagem começam a se mover. Sempre que o mediador bater palma, cada personagem tem o direito de fazer apenas um movimento. No sentido da sua libertação se ele faz o oprimido, ou para manter a opressão se faz um dos opressores.

**Etapa 7-** Lembrar o grupo que os movimentos devem ser feitos de acordo com os personagens e não com que os interpreta. Então, depois de bater palma várias vezes, sugere-se que os personagens continuem a se mover em câmera lenta. Sendo que a cada palma, se movem num ritmo ainda mais lento do que foi o movimento anterior. Depois, os atores olham em volta a fim de se localizar em relação aos outros na cena.

**Etapa 8-** Os movimentos cessam quando as possibilidades de libertação se exaurir na cena. Estas devem ser estudadas visualmente e analisadas pelo grupo.

### **Imagem múltipla da felicidade (BOAL, 2006, p. 248)**

**Etapa 1-** Solicita-se que seja esculpida uma imagem de felicidade. O sujeito que propõe a imagem se colocará também dentro dessa imagem. A imagem é criada a partir da pergunta: o que é felicidade?

**Etapa 2-** Algumas pessoas (voluntárias) esculpem imagens de felicidade, uma de cada vez. Essas imagens ficam espalhadas pela sala. Cada imagem deve ser vista completa e isolada das demais. Analisa-se brevemente cada uma das imagens com o grupo. As imagens criadas na sala devem ser diferentes, representando diferentes ideias de felicidade.

**Etapa 3-** Dinamização: se houver 4 imagens (esse número pode variar), 4 pessoas ficam fora das imagens. O mesmo número de pessoas fora das imagens de que a quantidade de imagens. As pessoas de fora vão observar todas as imagens, inclusive se atentando a cada pessoa de dentro de cada imagem. E vai decidir qual pessoa, dentro todas que observou, é a mais feliz segundo sua própria perspectiva.

**Etapa 4-** O mediador dá o primeiro sinal e as pessoas que estão fora das imagens substituem as pessoas de dentro de uma das imagens, a que cada um acha ser a mais feliz, tocando no ombro da pessoa que faz a tal imagem. Essa pessoa sai da imagem e quem estava de fora reproduz a mesma imagem dessa pessoa - substituindo a imagem tal qual estava feita. A pessoa que foi substituída sai e fica de fora da imagem, tendo assim outras 4 pessoas de fora das imagens.

**Etapa 5-** No segundo sinal as pessoas que ficaram de fora escolhem uma imagem, a mais feliz, que pode tanto ser a que já fazia como qualquer outra. Só que desta vez ao invés de substituir a imagem, devem se juntar a imagem na mesma posição que essa imagem está. E se duas ou mais pessoas escolherem a mesma imagem todas fazem a mesma posição se juntando a imagem escolhida. Assim, todos os praticantes ficam em cena.

**Etapa 6-** No terceiro sinal, todos os praticantes começam a se mover, no sentido de colocar seu corpo numa relação de felicidade maior do que aquelas que estão. Todas as pessoas, ao mesmo tempo, podem se mover; no sentido de que cada um seja mais feliz. Ou seja, todas as imagens são sujeitos e não objetos nesta etapa do jogo. A cada movimento cada um deve reavaliar a estrutura geral da imagem múltipla, de acordo como se sentem na imagem.

**Etapa 7-** Dinamização: incentiva-se um movimento por vez. O mediador bate palmas e instrui que cada movimento deve ser feito apenas durante a palma; e depois indica que os participantes podem fazer movimentos contínuos, em câmera lenta.

**Etapa 7-** Por fim, o mediador dá o sinal para terminar o jogo, congelando a imagem como em uma fotografia. As pessoas que chegarem no ponto que estão felizes, podem parar na imagem criando uma imagem estática antes mesmo do sinal de finalização dado pelo mediador. Ou seja, cada um para assim que chegar à sua felicidade máxima naquela imagem.

#### **Dicas:**

- A felicidade que será esculpida na imagem pode ser a real ou ideal, verdadeira ou imaginária. Esta imagem pode ser corporificada no trabalho, amor, lazer ou como cada um quiser.
- Neste jogo é importante estar atento ao número de pessoas do grupo, sabendo que serão construídas algumas imagens pela sala, no mínimo duas, e que o mesmo número de imagens na sala será o número de pessoas que estarão fora das imagens na dinamização do jogo. Por exemplo, se forem construídas quatro imagens de felicidade espalhadas pela sala, quatro pessoas ficaram fora para a outra etapa do jogo. A quantidade de pessoas não é fixa, podendo ter desde uma pessoa a quantas for possível para que o jogo aconteça em cada uma das imagens. Sendo assim, por exemplo, se são quatro imagens de quatro pessoas deverão ter no grupo vinte pessoas.
- A imagem substituída na dinamização é sempre aquela que a pessoa que vai entrar na imagem acha que está mais feliz.
- Na primeira parte da dinamização se duas pessoas escolherem a mesma imagem o primeiro que chega substitui a imagem e o outro escolhe outra imagem.
- Depois do jogo se analisa como cada participante sentiu e vivenciou o jogo, bem como o que significa felicidade para cada singularidade e para o grupo.

### **Ilustrar um tema com o corpo do outro (BOAL, 2006, p.239)**

**Etapa 1-** Pede-se ao grupo que um voluntário ilustre um tema proposto pelo grupo.

**Etapa 2-** Consulta-se o grupo, o qual pode discordar, se a imagem apresentada está de acordo com o que o grupo quer debater. Caso esteja, conserva-se o modelo. Se o grupo concordar parcialmente modifica-se o modelo até que se chegue a um consenso. Se o grupo não concordar a imagem é desfeita e outra pessoa propõe uma nova imagem. O grupo deve ser consultado o tempo todo sendo este o construtor da imagem coletiva. Embora possa acontecer que a imagem coletiva não tenha a aprovação de todos, já que a multiplicidade do grupo pode oferecer perspectivas diferentes do mesmo tema. Nesta etapa decide-se a imagem que será trabalhada.

**Etapa 3 -** Dinamização 1: Movimento rítmico, dará mais informações sobre a imagem. Se for uma pessoa comendo na imagem estática. Como come? Rápido? Lento? Vorazmente? Devora a comida ou saboreia cada pedaço?

**Etapa 4-** Dinamização 2: A imagem ao mesmo tempo que executa um movimento rítmico diz uma frase que na visão do ator representa a personagem apresentada.

**Etapa 5-** Dinamização 3: A imagem faz seu gesto rítmico, dizendo sua frase e faz algum movimento relacionado a imagem estática. Se o ator na imagem estiver comendo, o que ele faz depois? Se estiver andando, para onde vai? Se está agredindo alguém quais as consequências?

**Etapa 6-** O grupo partilha ideias sobre essa vivência.

### **Uma história contada por muitos atores (BOAL, 2006, p. 287)**

Em círculo, será contada uma história coletivamente, na qual cada participante vai falar uma frase e esta será completada pela próxima pessoa do círculo. A história termina na última pessoa, antes da que iniciou a história. Ou seja, um ator começa uma história, que é continuada por um segundo ator, seguindo-se de um terceiro, até que todos tenham contado a história. Cada qual colaborando com um pedaço.

**Variação “Dramaturgia simultânea”:** Divide-se o grupo, uma parte contará a história e a outra vai atuar. Ou seja, ao lado de quem conta a história, no mesmo modo que foi descrito acima, mas agora não estando em círculo, o outro grupo de atores interpreta em mímica a história que está sendo contada. Não é necessário que todos os atores estejam no palco o tempo todo. As falas dos atores são dadas por quem conta a história, os dramaturgos.

**Dicas:**

- Esse jogo é interessante para que se criem histórias coletivas antes de serem contadas as histórias para cenas de fórum.
- As histórias neste jogo são ficções. Vale repetir o jogo mais de uma vez incentivando que metáforas e outras figuras de linguagem sejam usadas. Bem como, pontuando questões da apresentação da situação, o crescimento do conflito e o desenlace da história.
- Neste jogo o mediador pode aproveitar para destacar os elementos importantes de uma dramaturgia, como personagens, ação dramática, circunstâncias dadas e etc. Também vale destacar a importância do conflito na dramaturgia e pontuar como funciona a proposta aristotélica diferenciando ela do teatro do oprimido.
- O jogo pode ser vivenciado e investigando de diversas formas dramatúrgicas.
- É Importante que uma pessoa do grupo não conte metade da história sozinha.

## PARTE 2 – JOGOS E TÉCNICAS

### Jogos

|                                                |     |
|------------------------------------------------|-----|
| Advérbio .....                                 | 249 |
| Anda, para, corre.....                         | 249 |
| Círculo de nomes .....                         | 250 |
| Contar no espaço .....                         | 250 |
| Imagens pela sala .....                        | 251 |
| Jana Cabana.....                               | 252 |
| Magritte do Elias.....                         | 252 |
| Mosquito.....                                  | 254 |
| Para e anda .....                              | 254 |
| Pega-pegas do abraço .....                     | 255 |
| Pega-pegas do nome .....                       | 255 |
| Ritmo 1 a 10 .....                             | 256 |
| Roda das bolas de som.....                     | 257 |
| Seis gestos .....                              | 257 |
| Seis gestos personagens variação de coro ..... | 258 |
| Zip Zap com revolução .....                    | 259 |

### Técnicas e improvisações

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Como eu me vejo? Como os outros me veem? Como eu gostaria de ser visto?..... | 260 |
| Completar a imagem com criação musical .....                                 | 261 |
| Criação de Regras.....                                                       | 263 |
| Entrevista com a personagem .....                                            | 264 |
| Esculpindo a Imagem do opressor .....                                        | 265 |
| Imagem do querer.....                                                        | 266 |
| A imagem do som.....                                                         | 267 |
| Improvisação capoeira da penha.....                                          | 268 |
| Improvisação do minuto .....                                                 | 269 |
| Improvisação do minuto / variação com personagens .....                      | 269 |
| Improvisação pela sala .....                                                 | 270 |

|                                                       |     |
|-------------------------------------------------------|-----|
| Jardim dos oprimidos .....                            | 270 |
| Jogo da Partitura.....                                | 272 |
| Jogo dos lugares sociais (personagem nas costas)..... | 273 |
| Sim, mas / Sim, e .....                               | 275 |
| Variações de improvisação com cartões .....           | 275 |
| Reflexão sobre os percursos.....                      | 277 |

## JOGOS

### Advérbio

**Etapa 1-** O mediador investiga com o grupo o que é um advérbio e também explica que neste jogo será utilizado os advérbios de modo, os que terminam com “mente”. Por exemplo, loucamente, lentamente, ternamente, etc. Vale ressaltar, que o advérbio dá qualidade a ação. Também pode-se fazer a demonstração de um mesmo aperto de mãos feito amorosamente e depois feito raivosamente.

**Etapa 2-** Após essa explicação, o mediador diz que um dos participantes sairá da sala e pensará em ações, de 3 a 6. Enquanto isso o grupo decide um advérbio, por exemplo, rapidamente, carinhosamente, delicadamente, etc.

**Etapa 3-** Depois que o grupo decide o advérbio, o participante que saiu da sala volta. Ele fala alguma ação, um verbo, como por exemplo, andar, correr, sentar, escovar o dente, tomar banho, etc. E o grupo representa a ação proposta, sem falas, motivado pelo advérbio que o grupo decidiu. Quem estava fora observa as ações feitas pelo grupo e tenta adivinhar qual foi o advérbio que o grupo escolheu. Tem três chances até adivinhar o advérbio, esse número de tentativas pode variar dependendo do combinado feito no início com o grupo.

O grupo faz o possível para deixar visível qual é o advérbio escolhido. Destaca-se que os atores não usam palavras, já que tentam deixar claro com os seu corpo o advérbio. Assim, todos querem que quem saiu da sala adivinhe o advérbio. O grau de dificuldade do tipo de advérbio pode ir aumentando, por exemplo, começar com advérbios mais simples como lentamente e chegar a exuberantemente, etc.

### Dicas:

- Esse jogo trabalha as qualidades das ações cênicas.
- Caso esteja muito difícil de acertar o mediador pode pedir que exagerem nas ações.
- O objetivo é que se adivinhe o advérbio, assim, quanto antes ficar claro qual é o advérbio, melhor estará sendo o desempenho dos participantes.

### Anda, para, corre

Todos andando pela sala, o mediador diz que os participantes podem se movimentar só de três maneiras: andar, correr e parar. Só uma das três ações por vez, e com o corpo neutro. Neste jogo pode-se observar o quanto o grupo depois de uns minutos cria uma dinâmica coletiva.

**Variação 1:** Pode-se introduzir outras ações com o tempo como, deitar, sentar, andar em círculos, andar em linhas retas, e outros.

**Variação 2:** Este jogo pode ser feito acumulando as ações físicas, de andar, correr e parar, com emoções e situações dramáticas. Por exemplo, “vocês podem andar correr ou parar com muito medo”; “vocês podem andar correr ou parar indo encontrar o amor da sua vida”; etc.

**Dicas:**

- As instruções devem ser claras, bem como as opções de ações.
- É um jogo muito simples, mas pode-se exercitar a escuta do grupo. O andar, para e correr acaba criando uma dinâmica entre os integrantes, na qual um acaba influenciando o movimento do outro no coletivo.
- Este jogo contribui para aquecer o grupo, ativar a concentração e treinar economia de movimentos.

**Círculo de nomes<sup>132</sup>**

Em círculo uma das pessoas se apresenta e diz que veio com a pessoa que estava antes dela na roda. Por exemplo, Maria diz: Eu sou Maria e vim com Ana. A próxima pessoa, depois de Maria, continua: Eu sou Joana vim com Ana e Maria. E assim por diante, sendo acumulativos os nomes ditos e estes devem ser ditos na ordem na qual as pessoas se encontram no círculo.

**Dicas:**

- O jogo trabalha com a memorização. Além de ser uma boa estratégia para que os participantes se conheçam e memorizem seus nomes, por esse motivo é um bom jogo para se dar nas primeiras oficinas.
- Este jogo não é feito nesta metodologia para que as pessoas se sintam inseguras ou expostas por esqueceram os nomes, sendo assim, se alguém esquecer um dos nomes de uma pessoa do ciclo, o grupo pode auxiliar e não expor a pessoa que esqueceu.

**Contar no espaço**

Todos andam, procurando ocupar todo o espaço da sala. Conta-se, no mínimo, de 1 a 10. Mas se tiver, por exemplo, 30 integrantes pode ser viável contar até 30. Porém, duas pessoas não

---

<sup>132</sup> Jogo muito utilizado em grupos, inclusive no Teatro do Oprimido, mas não o encontramos escrito.

podem falar o mesmo número ao mesmo tempo. Se isso acontecer, a contagem volta para o número 1.

**Dicas:**

- Lembrar da importância dos participantes se escutarem.
- Caso seja proposto que se conte até 20, mas depois de um bom tempo ainda se contou só até 10, é possível o mediador colocar para o grupo que aquele número é o que foi possível no dia, sendo que será possível repetir o jogo em outro momento. Assim, evitando que o jogo fique massivo e muito longo.
- Quanto maior a contagem de números maior a dificuldade do jogo.

**Imagens pela sala**

**Etapa 1-** Neste jogo os participantes andam pelo espaço, então é dito um sentimento ou alguma palavra a ser corporificada. Começamos usualmente com emoções como, medo, raiva, alegria, tristeza, prazer, etc. Os participantes fazem a imagem e congelam por alguns segundos, depois voltam a andar pelo espaço.

**Etapa 2-** Então, o mediador diz uma outra palavra e o mesmo processo se repete.

**Etapa 3-** Sugere-se que sejam feitas imagens em duplas, mas sem combinar o que será feito e sem falas.

**Etapa 3-** Depois a quantidade de pessoas nas imagens pode ser variável de acordo com o grupo diante de cada palavra proposta.

As palavras para compor as imagens podem ser:

- Emoções: medo, alegria, inveja, etc.
- Eventos: casamento, ano novo, almoço de domingo, etc.
- Instituições: família, escola, prisão, etc.
- Lugares: sala de aula, balada, praça pública, etc.
- Pessoas ou profissões: mãe, policial, amante, professor, etc.

**Dicas:**

- Podem ser usados temas que se queira investigar junto com o grupo.
- Importante que antes de iniciar o jogo todo grupo saiba o que é uma imagem corporal estática.

### **Jana Cabana<sup>133</sup>**

O Curinga pede que sete voluntários possam auxiliar na explicação do jogo. O curinga pede que duas duplas façam as “cabanas”, com mãos unidas e braços esticados, um de frete para o outro. Depois uma pessoa vai e agacha dentro de cada casa, essa é a “pessoa”. A última pessoa que ficou de fora dará um dos três comandos:

- “Cabana”, e todas as cabanas se desfazem, tentando formar novas duplas. As “pessoas” continuam nos mesmos lugares e só quem fazia parte das cabanas se movem. Não podem se mover em duplas e nem se colocarem como cabanas sem ter a “pessoa” agachada dentro.
- “Pessoa” e todos que estão abrigados dentro das cabanas têm que sair, buscando novos abrigos. As cabanas neste caso “não” se movem e as pessoas devem achar uma nova cabana pra se abrigarem.
- “Tempestade”, não sobrar ninguém em sua posição original, todos devem se mover tentando formar outros trios.

Sempre nos momentos de troca, o participante que, estava de fora dando o comando tenta garantir seu espaço como cabana ou como pessoa abrigada. E quem sobra de fora vai comandar a nova troca.

#### **Dicas:**

- As pessoas se estiverem de meia é melhor tirarem para não escorregar.
- Caso algum participante tenha problema nos joelhos, ao invés de agachar como pessoa, pode apenas se curvar para caber na cabana.
- É preciso lembrar os participantes de cuidarem dos seus corpos e seus limites físicos para não se machucarem.
- Esse jogo não funciona com uma turma pequena. É preciso no mínimo de 10 participantes.

### **Magritte do Elias**

O jogo investiga os objetos nas representações e relações opressivas. Frequentemente ocorre depois do grupo já feito o jogo “Homenagem a Magritte” (BOAL, 2016, p. 216).

---

<sup>133</sup> Este jogo é muito utilizado nos grupos que praticam Teatro do Oprimido, mas não encontramos ele escrito.

**Etapa 1-** Os atores se colocam em duas filas uma de frente para a outra, de modo que assim, todos os atores tenham um outro ator na sua frente. Fica um objeto no meio entre as duas filas como, por exemplo, um pano.

**Etapa 2-** O mediador numera cada um na fila, em sequência. Ou seja, se tiverem doze atores, seis em cada fila, terão os números de um a seis em cada uma das filas.

**Etapa 3-** Então, o curinga diz o número e assim a dupla corre para o centro do espaço para pegar o pano. A pessoa que pegar o pano primeiro dará o significado pra este pano e a outra irá improvisar diante da ideia da pessoa que iniciou a improvisação. Por exemplo, o mediador pode dizer número 1 e 6 – se referindo a cada uma das filas- e se o número um pega o pano, este pode decidir que esse objeto será um bebe no seu colo e o numero 6 vai improvisar diante desta proposta.

Podem ser feitas várias combinações de números. A improvisação depois de um minuto se encerra e ai o mediador diz novos números.

Sobre o objeto a ser transformado:

- O objeto pode ser qualquer coisa, uma garrafa, uma cadeira, um pano, etc.
- O objeto pode ser um objeto que represente uma opressão, por exemplo, cada pessoa do grupo no encontro anterior a esse jogo pode ser convidada a trazer um objeto que represente a opressão para ela.
- Pode ser um objeto que cause medo pra um e esperança para o outro, ou seja, na dinâmica das improvisações o mediador pode sugerir certas emoções para comporem com sua atuação.
- Pode ser um objeto que cause medo e esperança para cada um dos personagens, ou seja, emoções contraditórias que um mesmo objeto proporciona para uma personagem.
- Pode-se descobrir outras contradições que mereçam serem experienciadas através do objeto na improvisação, como por exemplo, um objeto que cause amor em uma personagem e ódio na outra. Também é possível inverter a comando no meio do jogo, conservando personagens e trocando as emoções que o objeto desperta. Um jogo que contribuiu para a pesquisa das contradições em cena.

#### **Dicas:**

- Neste jogo é possível vivenciar a contradições de afetos em uma mesma situação cênica.
- Vale analisar com o grupo o que foi visto e o que foi experienciado nas improvisações.

### **Mosquito<sup>134</sup>**

Forma-se um círculo e o mediador diz que há um mosquito na roda e que o grupo vai tentar matá-lo. Uma pessoa abaixa e em cima da sua cabeça imagina-se que está o mosquito. Assim, as duas pessoas que estão do lado de quem, abaixou batem palmas ao mesmo tempo para matar o mosquito; estas conservam o contato visual enquanto batem palmas simultaneamente. Mas, o mosquito é esperto e vai posar na cabeça da próxima pessoa do círculo, e esta vai se abaixar e as outras duas pessoas ao seu lado vão bater palmas, da mesma maneira descrita anteriormente. É um exercício de ritmo, portanto é importante observar o ritmo do grupo nas palmas. Podem ser passados mais mosquitos na roda, além do primeiro e aumentar o número de palmas, com essas variações se aumenta a dificuldade do jogo.

#### **Dicas:**

- Destaca-se que as pessoas devem se olhar nos olhos enquanto batem as palmas.
- O mediador poderá desafiar os participantes do grupo a serem mais rápidos, ou mais lento, dependendo do desenvolvimento da atividade nem cada grupo.
- A quantidade de palmas colocadas, além da primeira depende do tamanho do grupo. Se for um grupo pequeno fica inviável mais que uma palma seja proposta no jogo.
- O ritmo criado com as palmas será o ritmo do grupo, variando de grupo a grupo.
- O jogo trabalhar o ritmo do grupo. O intuito não é apenas que os participantes consigam abaixar e que dois batam as palmas juntos, mas que as palmas de todos componham um ritmo.
- Cuidado com pessoas que tem problemas nos joelhos, podendo estas se abaixarem de outras maneiras.

### **Pare e ande<sup>135</sup>**

**1 Etapa:** Solicita-se que todos andem pelo espaço.

**2 Etapa:** O mediador pede que todos parem. Repete essa solicitação algumas vezes.

**3 Etapa:** Depois o que valerá são os contrários: quando for dito “anda” todos devem parar e quando se disser “para” todos devem andar.

**4 Etapa:** Vão sendo introduzidas outras regras como: salta e bate palma; fala o nome baixinho e grita. E repete-se as mesmas etapas anteriores. Sendo que as regras são acumulativas.

<sup>134</sup> Esse jogo é muito usado no teatro do Oprimido com o nome de mosquito africano, não encontramos escrito.

<sup>135</sup> Este jogo é praticado no Teatro do Oprimido com o nome de contrário de Jackson. Mas não encontramos ele descrito desta maneira.

**Dicas:**

- É importante que a cada regra nova, os participantes a repitam algumas vezes antes de fazer o contrário. Também é importante que se introduza uma regra de cada vez.
- É um bom jogo para dar em começo de oficina ou na volta de intervalo, uma vez que ele não é muito complexo e proporciona que os participantes comecem a mexer o corpo ao mesmo tempo em que se divertem.
- O mediador pode fazer o movimento que está dizendo ao invés do contrário que deve ser feito pelo grupo, assim, pode ficar mais explícito a tendência em obedecer que deve ser desnaturalizada.
- O objetivo desse jogo é de desmecanização do corpo, das emoções e das ideias.

**Pega-pegas do abraço**

O jogo é um pega-pegas, uma pessoa será o pegador e todos os outros têm que evitar serem pegos. Decide-se alguém do grupo para ser o pegador. O grupo terá como pique -lugar seguro que não pode ser pego- abraçar alguém. Não pode ser mais de duas pessoas se abraçando, ou seja, só vale o abraço em duplas e não se pode ficar mais que 5 segundos no mesmo abraço. Também o pegador não pode ficar esperando na frente das pessoas que estão abraçadas que estas se soltem para pegá-las. Quando o pegador encosta em alguém esta pessoa automaticamente vira o pegador. O pegador, para alertar o grupo que ele é o novo pegador, diz: “Está comigo”.

**Dicas:**

- Esse jogo, por ser com abraço, pode encabular certos grupos. Por isso há de se estar atento com essa questão. É possível substituir o abraço por aperto de mãos, por exemplo.
- Pode-se também fazer variações do pega-pegas. Por exemplo, todos em câmera lenta.
- O jogo promove o aquecimento e entrosamento do grupo. É um ótimo jogo para as pessoas poderem quebrar o gelo.

**Pega-pegas do nome**

Há um pegador, e todos os outros do grupo podem ser pegos por ele. Quando o pegador estiver chegando próximo de pegar uma pessoa, ela diz o nome de alguém do grupo, o qual automaticamente se torna o novo pegador ou pegadora. Caso essa pessoa não fale um nome -

ou fale o nome de alguém que não está no grupo, ela se torna a pegadora. Neste caso diz “ tá comigo”, para que os outros do grupo saibam quem é o pegador.

**Dicas:**

- Lembre a todos e todas de verificarem se os calçados escorregam ou se estão de meias, caso se sintam melhor podem ficar descalços, nesse caso, lembre aos que estiverem de tênis de tomarem cuidado de não pisar nos pés dos demais participantes.

**Ritmo 1 a 10**

**Etapas1-** Os participantes são convidados a andarem em um ritmo que considerem ser o “normal”. Depois pede-se que cheguem a um mesmo ritmo nesse andar no grupo. Esse ritmo será o número 5.

**Etapas 2-** O mediador diz que vai ir de 0 a 10, e que esta escala de números representa a variação do ritmo: de mais lento para mais rápido. Número 6, um pouco mais rápido que o 5; o 7 mais rápido que o 6; assim por diante. Até o 10, no qual os participantes devem estar correndo. Então, diminui do 10 até o número 0 no qual todos devem estar parados. Essa escala de ritmos é treinada pelo menos umas três vezes inteira.

**Etapas 3-** O curinga pode dizer números separados como 7, 0, 8, 3 etc. Assim, o grupo varia o ritmo dos andares de acordo com os números, e a memória de cada ritmo fica registrada no grupo que o repete em ordem alternadas.

**Dicas:**

- O grupo deve conservar o mesmo ritmo em cada número.
- Os participantes devem estar atentos para não se baterem durante o jogo.
- Cuidado para fazer esse jogo de meias, precisam estar atentos para não escorregarem.
- Os limites corporais devem ser respeitados sempre acima do que se espera como resultado do jogo.
- Esse jogo poderia ser um de segunda categoria por se tratar de ritmos, mas pode ser usado para aquecer o grupo e iniciar uma oficina. Portanto conservamos o jogo na primeira categoria.
- Este jogo funciona bem como aquecimento.

### **Roda das bolas de som**

Em círculo cada participante cria uma bola imaginária com um som. Esta pode ser grande, pequena, pesada e etc.

Depois de todos terem experienciado sua bola sozinhos, explica-se que uma das pessoas do círculo vai enviar uma bola de som para outra pessoa da roda, sem sair do seu lugar no círculo, o que vai ser lançado é uma bola imaginária com um som. Não precisa ser a bola criada no começo. Cada um pode criar novas bolas durante o jogo.

Quem recebe a bola faz o mesmo som e movimento de quem lançou a bola e então, a transforma em outra bola a ser enviada para outra pessoa no círculo.

#### **Dicas:**

- Este é um jogo que ajuda no aquecimento vocal, sendo incentivado o som com a letra “m”.
- Nestes casos, sem forçar a garganta.

### **Seis Gestos**

**Etapas 1-** Investiga-se o que o grupo entende por gesto. Assim, se constrói um vocabulário comum. Explica-se que no caso desse jogo serão trabalhadas as imagens de uma ação ou atitudes, estas estarão representadas como fotos, imagens estáticas.

**Etapas 2-** Pede-se que um primeiro voluntário faça um gesto de modo que todo o grupo possa ver.

**Etapas 3-** Logo o grupo todo é convidado a repetir o mesmo gesto conservando as expressões faciais e cada detalhe do corpo. Este será o gesto número 1.

**Etapas 4-** Segue o mesmo procedimento com mais cinco pessoas, assim, cada gesto corresponderá a um número – de um a seis. Sempre se repete o gesto feito e além também dos números anteriores, para que o grupo não se esqueça de cada gesto.

**Etapas 5-** Ainda em círculo, depois da criação de todos os gestos, os participantes reproduzem uma imagem de cada vez, até repetirem os seis gestos apresentados.

**Etapas 6-** Então, todos andam pela sala e o mediador fala um número de cada vez, primeiro em ordem crescente, de um a seis. E os participantes devem fazer o gesto correspondente ao número pronunciado.

**Etapas 7-** Em seguida, o Curinga pode alternar a ordem dos números e criar sequencias aleatórias de números: 2,5,1, para que os participantes façam sequencias distintas de gestos.

**Variação:** Para investigar determinado tema pode-se fazer esse jogo de maneira temática, por exemplo: três gestos de oprimido e três de opressor; dois gestos de opressor, dois de oprimido, dois de testemunhas; dois gestos de professores, dois de estudantes e dois da direção; etc.

Esta variação é muito interessante para ver o que as pessoas simbolizam nos seus corpos diante de determinados temas. A dinâmica neste caso pode ser realizada dividindo os participantes e formando grupos para que possam ficar claras as relações entre os gestos.

**Dicas:**

- Cada um deve fazer um gesto original (congelado), evitando ser o mesmo gesto já realizado ou muito semelhante.
- Os gestos podem ser feitos no meio do círculo. Se for assim deve ser feito para os dois lados do círculo garantindo que todos possam ver. Também a pessoa pode dar um passo à frente na sua posição no círculo. O importante é que todos tenham acesso à imagem feita para poder repeti-la com detalhes.
- O jogo trabalhar o corpo e a memória.
- Jogo que pode ser utilizado para iniciar o trabalho com imagens.
- Caso utilize um tema, o jogo ajuda a investigar as ideias que os participantes possuem sobre esse assunto.

**Seis gestos personagens - variação de coro**

Esse jogo é uma variação dos “Seis gestos”. A sequência é parecida, porém esta variação é utilizada quando os atores estão trabalhando com personagens de uma peça.

Explica-se que o gesto a ser feito é algo que sua personagem repete, por ser significativo ou que represente a posição desse personagem em relação ao mundo. Caso haja tempo pode ser propostos gestos compostos, ou seja, um gesto e depois outro que o contradiga. Os gestos vêm acompanhados de uma frase. Essa frase também pode contradizer o gesto.

**Etapas 1-** Todos participantes estão em círculo e cada uma das personagens faz um gesto com uma frase curta. Todos repetem com os mínimos detalhes. Após o número 2 se repete 1 e 2 e assim por diante.

**Etapas 2-** Repetem-se algumas vezes todos os números ainda no círculo.

**Etapas 3-** Depois se desfaz o círculo, fazendo dois grupos em formato de coro. Então, o curinga diz determinados números, que podem ser diferentes ou iguais para cada grupo, e que podem funcionar como pergunta e resposta. Criando, assim dinâmicas de diálogo entre as ideias das personagens, experienciando as personagens como coro.

**Dicas:**

- Numera-se os gestos de acordo com o número de personagens – pode ser uma questão se houverem muitos personagens, pois memorizar todos os gestos e frases pode ser complicado. Neste caso pode ser melhor dividir o grupo.
- Bom treino para coro, os movimentos e sons são repetidos em conjunto exercitando a voz coletiva e as imagens que podem ser utilizadas em cena.
- Esta variação também pode ser utilizada com temas como nos seis gestos, por exemplo, gestos com frases de professor, aluno e diretor da escola. Neste caso os gestos com frases no coro são investigados pensando os papéis sociais relacionados ao grupo.

**Zip Zap com revolução<sup>136</sup>**

Esse jogo é realizado em círculo. As etapas neste jogo são acumulativas, sendo que o jogo só está dividido em etapas para se demonstrar como se explica o mesmo. Depois de demonstrada todas as etapas, todas as instruções ficam valendo.

**Etapas 1-** Zip é falado ao mesmo tempo em que são passadas palmas na roda, só para quem está do seu lado, esse comando pode ir para direita ou esquerda.

**Etapas 2-** Depois, se introduz ao jogo Zap, que se trata de um uma palma que não pode ser enviada para quem está ao seu lado na roda, só para os demais.

**Etapas 3-** Então coloca-se o Bop, no qual se levanta as duas mãos para que o movimento volte para a pessoa que o passava.

**Etapas 2-** Explica-se que se alguém errar todos falarão “Revolução” e trocarão também de lugares no círculo. A pessoa que errou reinicia o jogo.

**Dicas:**

- O mediador ensina uma instrução de cada vez, ou seja, primeiro o Zip para os dois lados; depois o Zap, que não pode ser para as pessoa do lado no círculo; depois o Bop, que é o movimento que volta e por fim a revolução, no caso de alguém errar.
- A ideia da revolução é que seja possível perceber que o erro faz parte do acerto e que este traz a necessidade que todos se modifiquem dos seus lugares, mas, em um movimento coletivo de reorganização. As vezes a movimentação não vem com a repetição da palavra “revolução”, mas com um “ehehehehe” alegre na troca de todos os lugares.

---

<sup>136</sup> Jogo muito praticado no Teatro do Oprimido, mas não encontramos a descrição com está sendo colocada.

- Sempre quem recomeça o jogo foi a pessoa que errou.
- Fazer contato visual ao passar as palmas é importante.

### **Técnicas e improvisações**

#### **Como eu me vejo? Como os outros me veem? Como eu gostaria de ser visto?**

**Etapas 1-** Neste jogo, em um primeiro momento, cada um faz um desenho respondendo a cada uma dessas perguntas: „Como eu me vejo? Como os outros me veem? Como eu gostaria de ser visto? Não pode haver palavras nos desenhos. O que importa não é se as pessoas desenharam “bem”, mas, como se expressam. Também indica-se que: os nomes de quem desenharam sejam escritos atrás dos desenhos, e que se coloque número 1, 2 e 3 se referindo a sequência das perguntas. Os desenhos devem ocupar só um lado da folha. **Etapas 2-** Depois que todos os participantes terminarem seus três desenhos, estes serão expostos, sem que os integrantes do grupo saibam quem foi que fez cada um dos desenhos. A exposição pode ser, por exemplo, prender os desenhos em uma parede. Sugere-se que eles sejam divididos em três partes, acompanhando a sequência das perguntas.

**Etapas 3-** Todos os participantes observam todos os desenhos expostos, ainda, sem comentar e nem dizer qual foi o que desenharam.

**Etapas 4-** Então, uma pessoa por vez, vem à frente da exposição e faz uma imagem com seu corpo respondendo a pergunta número 1. Todos analisam essa imagem. O mesmo é feito com as suas perguntas. São feitas observações gerais em cada uma das imagens.

**Etapas 5-** Depois que foram feitas as três imagens, e elas forem analisadas, a pessoa faz as três imagens na sequência e o grupo analisa a relação entre elas.

**Etapas 6-** Por fim, tenta-se descobrir qual desenho se relaciona melhor com a imagem que está exposta. Cada um do grupo pode ter uma opinião. Quando alguém tiver uma ideia, dirá qual desenho corresponde a cada imagem vista e expõe o porquê da escolha do desenho em relação à imagem corporal.

**Etapas 7-** Ainda pode ser analisada a relação dos desenhos e das imagens depois que o grupo souber qual desenho corresponde a cada uma das três imagens.

#### **Dicas:**

- Todos os participantes fazem a mesma dinamização na sequência acima.
- É um jogo longo por conta das análises.

- Cuidado com as observações expositivas que remetam ao julgamento de quem fez o desenho ou a imagem corporal.

### **Completar a Imagem<sup>137</sup>**

**Etapas 1-** Dois atores cumprimentam-se apertando as mãos. Congela-se a imagem.

**Etapas 2-** Pede-se ao grupo que diga quais os possíveis significados que esta imagem pode ter: É um encontro de negócios, amantes deixando-se para sempre, um negociante de drogas e etc. (lembrar-se de analisar a posição do corpo dos personagens, questionando sempre o que no corpo dá a impressão dos significados falados). Várias possibilidades podem ser exploradas. As imagens são polissêmicas e seus significados dependem não só delas mesmas, mas também dos observadores, que, a partir de suas experiências, projetam significados naquilo que veem. Nesse momento, portanto, o importante é que os participantes digam livremente o que aquela imagem pode parecer. O curinga deve deixar claro que não há certo nem errado e que existem apenas pontos de vistas diferentes.

**Etapas 3-** Um dos atores da dupla sai da imagem e o mediador pergunta ao grupo sobre os significados possíveis da imagem que ficou, com apenas uma pessoa em cena.

**Etapas 4-** Pergunta-se se alguém quer entrar em cena transformando o sentido da imagem, da pessoa que ficou sozinha em cena. Quem entrar na cena busca alguma posição em relação a imagem, podendo tocar no outro, mas sem alterar sua imagem original, assim, não mexendo na posição do corpo do outro. Mas, o segundo ator procura dar um novo significado a imagem que o primeiro ator fazia em cena.

#### **Dica:**

- Vale pontuar a dificuldade em mudar o outro na sociedade, ainda que ao mudarmos nossa posição em relação a alguém, pode ser que se altere algo nesse outro.
- Sempre que um ator entra na imagem, outro ator sai. Sendo experienciada várias imagens diferentes com dois atores em cena.
- A troca de ideias valoriza os diferentes pontos de vista.

**Etapas 5-** É oferecido o exemplo da próxima etapa do jogo com a dupla que está em cena. Decide-se quem é o número 1 e quem é o 2. O número 1 sai da imagem se colocando de uma outra maneira em relação ao outro, assim, transformando o sentido da imagem e criando um diálogo sem palavras. Assim que o número 1 ficar em posição estática o número 2 sai da

---

<sup>137</sup> Este é um jogo que está no livro de Boal (2016, p. 186), porém estamos praticando com várias variações, então decidimos colocá-lo nesta parte do material.

imagem e a analisa se colocando numa posição diferente em relação a esta imagem. Não há conversa verbal neste jogo. Pode-se também neste modelo pedir que a dupla volte a posição original do aperto demãos para facilitar que o grupo todo compreenda a próxima etapa.

**Etapa 6-** Todos os participantes são convidados, em duplas, a vivenciar o diálogo corporal. Então as duplas todas fazem a imagem de um aperto de mãos. Decidem quem é o número 1 e quem é o número 2. O número 1 se retira da imagem, e o outro fica congelado na imagem. Quem saiu retorna para a imagem completando-a em uma posição diferente da que quem estava, em uma nova relação com o parceiro mudando o significado da imagem. Assim se estabelece um diálogo sem palavras.

**Etapa 7-** Trocam se de duplas e se estabelece novos diálogos. Sempre iniciando com o aperto de mãos e decidindo quem é o número 1 e o 2.

**Etapa 8-** Depois juntam-se 2 duplas, criando novos grupos com quatro pessoas. O mediador pede para que o grupo observe um dos grupos e oferece um modelo. Ele pede para que juntem as mãos no centro da roda e decidam quem é o número 1, 2, 3, e 4. Assim, se inicia o mesmo jogo que estava sendo feito nas duplas, mas agora com uma sequência de números maiores.

**Etapa 9-** Depois de um tempo, o mediador pede que uma das imagens seja congelada. É, então, escolhida uma imagem que represente algum conflito. Todo o resto do grupo para com seus diálogos para observar a imagem que foi congelada.

**Etapa 10-** O grupo analisa a imagem escolhida, refletindo sobre o conflito que esta representa. Assim, o grupo projeta na imagem opressões que se relacionam com o cotidiano vivido pelo grupo. O mediador indaga que tipo de conflito poderia ser visto naquela imagem. Qual será a opressão que o grupo projeta na imagem? É possível que apareçam várias ideias diferentes, mas o mediador busca a ideia que mais ressoa no grupo para definir o conflito da cena que será trabalhado.

**Etapa 11-** O grupo então decide quem são as pessoas na cena e onde elas estão. Em seguida, pergunta-se se falta alguma personagem. Caso alguém ache que falta alguém na cena, esta pessoa é convidada a criar uma imagem que represente essa personagem que falta, assim, se colocando na cena. O grupo analisa e decide se essa personagem fica ou não.

**Etapa 12-** O grupo então decide uma frase curta para cada personagem que está em cena. O ator que representa essa personagem é alertado para não esquecer a frase.

**Etapa 13-** O mediador explica que os atores ficam estáticos na imagem, e ao serem tocados vão dizer suas frases, mas sem se mexer. Se o mediador tocar duas vezes o ator fala a mesma frase duas vezes. Assim, diante desta imagem se analisa cada uma das personagens, sendo que

o mediador toca nas personagens em cena buscando entender as relações entre cada uma delas. Assim é feita uma dinâmica cênica dramática.

**Etapas 14-** Após a dramatização cada um é convidado a escrever palavras, frases, provérbios, etc., sobre o tema que a cena levantou. Depois, divide-se a sala em grupos e cada um lê o que escreveu. Em seguida, criam coletivamente uma música ou um texto ritmado para apresentar. O grupo ao fazer a criação musical considera com qual público quer dialogar e qual a intenção da criação dessa música. O grupo também decide a posição que se colocarão para apresentar a música e se querem fazer ações, imagens ou cenas nesta apresentação.

#### **Dicas:**

- É um bom jogo para dar nas primeiras oficinas para começar a investigar os conflitos do grupo.
- Este jogo é longo, logo sugerimos que o curinga estude as etapas do jogo antes de aplicá-lo.
- Esse jogo é uma metáfora potente para a compreensão de como podemos transformar nosso meio social. Sendo que nas imagens os participantes observam a realidade, depois a analisam, e por fim se intervêm nelas, procurando modificar o seu significado.
- O jogo trabalha a expressividade corporal, a criação coletiva e singular.
- Este jogo contribui para que se investigue quais são os conflitos que estão mais latentes no grupo, já que, as pessoas projetam nas imagens suas próprias ideias, frequentemente, conectando-as a sua realidade ou ao que presenciam no cotidiano.

#### **Criação de regras**

Um exercício muito simples. Cada um do grupo responde as seguintes perguntas por escrito, de maneira sintética:

- O que você não gosta que aconteça nesse espaço?
- O que você gosta que aconteça nesse espaço?
- O que você gostaria que acontecesse neste espaço?
- Qual é meu objetivo nesse grupo? Porque estou aqui?

Em seguida, cada um compartilha o que escreveu na roda. O grupo reflete depois sobre quais são as regras e acordos que querem fazer no grupo e também pensam o que vão fazer caso essas regras ou acordos não sejam cumpridos. As regras são anotadas e conserva-se uma folha em branco para que a cada encontro estas possam ser repensadas. Este jogo não pretende criar regras pétreas e que sejam garantidas apenas por alguns membros do grupo. A ideia é fomentar a responsabilidade coletiva.

### **Entrevista com a personagem**

Para contribuir com a criação das personagens, se oferece um roteiro básico de perguntas para que cada um estude sua personagem. Podem ser respondidas por escrito. Posteriormente nos ensaios serão feitas técnicas como “Interrogatório” (BOAL, 2006, p. 298).

Segue exemplos de perguntas que podem ajudar cada um a investigar sua personagem. Para que se responda sem hesitação.

- 1- Qual é seu nome?
- 2- Quantos anos você tem?
- 3- Onde você nasceu?
- 4- Qual é sua profissão?
- 5- Você gosta do seu trabalho?
- 6- Você gosta de estudar?
- 7- Tem religião? Qual?
- 8- Como é seu temperamento? (calmo, ansioso e etc.)
- 9- Você se dá bem com sua família?
- 10- Você gosta de política? Em quem votou nas últimas eleições?
- 11- Quem tem amigos? Muitos? Fale sobre eles.
- 12- O que você pretende fazer na sua vida?
- 13- Qual é seu maior sonho?
- 14- Você se dá bem com seus pais?
- 15- Você tem algum cacoete? Qual?
- 16- Você gosta de se vestir com que estilo?
- 17- Você gosta de festa?
- 18- Você bebe?
- 19- Você fuma?
- 20- Você é casada?
- 21- Tem namorado(a)?
- 22- Você pratica esportes?
- 23- Qual é o maior vexame que já passou?
- 24- Qual é seu maior medo?
- 25- Diga uma frase que faça muito sentido pra você.
- 26- Para quem você ligaria se você sofresse um acidente e precisasse de ajuda?
- 27- Você mente?

28- Você tem filhos?

29- Conte um dia inesquecível na sua vida

30- Faça uma confissão, conte um segredo que não contou pra ninguém.

### **Esculpindo a imagem do opressor**

**Etapas 1-** Cada pessoa do grupo é convidada a recordar um momento de opressão que viveu em sua vida: relembrar o dia, o local, como seu opressor agia e como ela reagia nesta situação. Todos do grupo recordam em silêncio suas histórias.

**Etapas 2-** Depois todos, ao mesmo tempo, andam pelo espaço: se movimentam e fazem gestos que a pessoa opressora fazia e depois experimentam andar e se mover como elas próprias enquanto oprimidas reagiam a essa opressão.

**Etapas 3-** Em seguida formam-se duplas e uma das pessoas esculpe na outra o seu opressor.

**Etapas 4-** Depois de feita a escultura, cada participante que esculpiu uma imagem, dá uma volta na sala para ver as outras esculturas de opressão.

**Etapas 5-** Depois volta à sua imagem e diz a ela tudo que gostaria de dizer e não pôde quando a situação aconteceu na vida real. E também, diz coisas como, “naquele dia você disse isso e eu me senti assim...”, “quando você fez isso eu senti aquilo”, etc. Desta maneira quem está como estátua na imagem ouve tudo e absorve quem é a personagem que vai fazer.

**Etapas 6-** A um toque do curinga começa a improvisação e ambos podem se mexer e falar, porém, quem faz o opressor conserva a essência da imagem do corpo do opressor a qual foi esculpida. A pessoa que é oprimida diz aquilo que não pode dizer e sabe que está segura porque é teatro e ali pode ter esse tipo de vivência.

**Etapas 7-** Ao se finalizar a improvisação o sujeito que fez o papel do opressor fala como ele próprio e não a personagem com a pessoa que compartilhou sua história de opressão. Acolhe o ator que atuou como oprimido, e diz onde viu potência na sua maneira de agir na cena. Se for o caso, comenta quando sentiu que no papel de opressor as ações dele o desequilibraram. Por fim, o ator oferece um abraço a pessoa que compartilhou essa vivência de vida. E quem fez o oprimido o agradece por ter possibilitado essa experiência.

**Etapas 8-** Inverte-se os papéis da dupla e se repete as mesmas etapas

**Etapas 9-** Cada um fala da sua vivência, caso queira, no círculo com o grupo todo.

**Etapas 10-** Por fim, cada participante diz uma frase sobre aquilo que dizem que ele é, e outra sobre o que de fato ele acredita que é. Por exemplo: “Eu não sou vagabunda. Eu sou uma mulher

forte.” Todos no círculo fazem a sua fala e os demais repetem, por exemplo, “ Você não é uma vagabunda. Você é uma mulher forte.”

**Etapa 7-** Para finalizar o jogo os participantes dando pequenos saltos nos seus lugares no círculo, jogam a energia acumulada - as personagens opressoras, os medos, e outros - para o centro da roda, fazendo também o gesto de jogar pro centro da roda algo, usando todo seu corpo. Então, todos falam palavras variadas de potência- luta, amor, vida, e outras - até chegarem a uma única palavra em comum, a qual será dita direcionada para o centro da roda encerrando a vivência.

**Dicas:**

- O acolhimento entre os sujeitos do grupo deve ser fomentado como uma prática coletiva de responsabilidade coletiva.
- A qualquer momento a improvisação pode ser parada, caso quem esteja atuando perceba que está atingindo seu limite e que não pode avançar no jogo naquele momento.
- O jogo deve atuar na potência dos sujeitos e do grupo.

**Imagem do querer**

Neste jogo pede-se para que cada participante responda por escrito, de maneira sintética as seguintes perguntas.

Quem sou eu?

O que eu quero?

O que me impede de realizar o que quero?

O que me potencializa a realizar o que quero?

Lembrando que as respostas são as que vierem no momento do jogo, sendo possível que em outros momentos outras respostas apareçam.

Depois que todos tiverem escrito suas respostas, um a um, vai se realizar a seguinte dinâmica.

- 1- Uma pessoa de costas para o grupo todo lê suas respostas. O grupo escuta atentamente.
- 2- O mediador bate palmas e o grupo, sem combinar faz uma imagem sobre o que foi escutado.
- 3- A pessoa que estava de costas vira e vê a imagem. O mediador questiona: O que você vê nesta imagem?
- 4- Depois se houver pessoas no público ou se alguém do grupo quiser, pode comentar a imagem. Seja como se sentiu fazendo, ou como percebe a composição dos corpos em cena.

5- Todos do grupo repetem as mesmas etapas.

**Dicas:**

- É um jogo longo. É preciso reservar um tempo razoável para cada análise de imagem.
- Pode ser um jogo bem profundo, revelando coisas e proporcionando novas ideias para os participantes. É preciso que o mediador esteja atento e medeie com cuidado as análises.

**A imagem do som <sup>138</sup>**

**Etapla 1-** Forma-se um círculo com todos os participantes. Alguém vai ao centro do círculo. Todos os outros participantes permanecem no círculo, se virando de costas para o centro e fecham os olhos.

**Etapla 2-** A pessoa no centro do círculo faz um movimento ou ação e um som que expresse uma emoção, uma atitude cotidiana ou uma sensação. Repete duas vezes. As pessoas em volta ouvem, de olhos fechados, e tentam identificar qual imagem poderia corresponder ao som ouvido.

**Etapla 3-** O curinga pede que os participantes que estão no círculo para que se virem para o centro da roda, todos ao mesmo tempo e abram os olhos; e então junto com a pessoa do centro, todos os participantes fazem os movimentos que, em suas opiniões, traduziram na suas imaginações do som ouvido.

**Etapla 4-** Depois só a pessoa do centro repete.

**Variação temática**— Forma-se um círculo apenas com mulheres e os homens vão ao centro fazendo um outro círculo e fazem movimentos que correspondem a atitudes masculinas, depois movimentos de atitudes que consideram femininas. Um movimento de cada vez. E a mesma dinâmica anterior se repete. Depois inverte, e se forma um círculo só com homens e as mulheres vão ao centro mostrar o que pensam ser atitudes femininas e depois masculinas.

**Dicas:**

- Antes de iniciar o jogo pode-se explicar o que seria esse movimento e ação com som para que o grupo todo entenda antes de iniciar o jogo.
- A variação temática depende da investigação que o grupo deseja fazer, no caso acima sobre homens e mulheres. Poderia ser explorado gestos de heterossexuais e lgbs; pais e filhos; etc.

---

<sup>138</sup> Jogo utilizado no Teatro do Oprimido, mas não encontramos a descrição deste jogo.

- No caso da variação temática sempre há uma conversa para analisar o que apareceu no final do jogo.

### **Improvisação Capoeira da Penha**

**Etapa 1-** Cada participante sorteia um, entre vários cartões, o qual tem uma característica da personagem que vai representar. Por exemplo: teimoso, hipocondríaco, melancólico, líder, etc.

**Etapa 2-** Depois, cada um tira um cartão com uma personagem. No caso, os cartões podem também serem feitos de acordo com o tema debatido. Em um contexto escolar, por exemplo, os cartões tinham personagens como: professor, diretor, estudante do grêmio, estudante boliviano, pai de estudante, inspetor, supervisor da DRE, etc.

**Etapa 3-** Então, cada dupla tira uma outra carta que contém espaços do contexto escolar, definido o onde a cena ocorrerá, por exemplo: pátio, sala de aula, sala da direção, rua da escola, etc.

**Etapa 4-** A dupla inicia a cena, ambos sabendo o espaço que estão, mas sem saber quem o outro é e nem a característica da personagem do outro.

**Etapa 5-** Após a improvisação, o grupo tenta adivinhar quem eram essas personagens e quais eram as características que elas tinham.

**Etapa 6-** Na próxima improvisação cada ator conserva sua personagem e característica que tinha sorteado. No entanto, sorteia mais um cartão com outra característica que deve acoplar na sua representação. Por exemplo, um estudante praticante de bullying que tem as características de ser um vencedor e ao mesmo tempo ser melancólico.

**Etapa 7-** Mais uma vez se improvisa, mas agora em círculo como na improvisação do minuto com personagem. Ver jogo improvisação do minuto.

**Etapa 8-** O grupo tenta adivinhar a segunda característica de cada um, se discute se ela ficou clara na atuação ou não e o porquê.

**Etapa 9 –** Os atores conservam suas personagens e as duas características. Todos agora vão poder estar em cena, então, uma dupla inicia uma improvisação.

**Etapa 10-** Depois de um tempo um segundo ator entra em cena tocando no ombro - ou fazendo um gesto que se faz nos jogos de capoeira pedindo permissão para jogar. Deste modo a pessoa tocada congela como estátua. Até que todos entrem em cena. Quem estiver em cena e não for a dupla de jogadores, se conserva estático como estátua na imagem corporal a qual fazia quando foi interrompido.

**Etapa 11-** Depois que todos estiverem em cena, os que estão congelados, um de cada vez, podem descongelar e ir para o jogo. Continua-se a regra de tocar no ombro de quem vai congelar. Mas, também alguém da dupla pode congelar e o jogador procurar outro ator para jogar tocando seu ombro.

**Dicas:**

- Este jogo é muito interessante porque conserva todos os atores em cena com suas personagens, mas só duas falam de uma vez.
- Pode ter outras variantes como, por exemplo, tocar no ombro de dois atores e fazer uma cena maior, um ator fazer um pequeno monólogo ou os atores trocarem rapidamente os papéis de quem está em silêncio ou em ação.
- É um bom jogo para grupos nos quais todos querem falar ao mesmo tempo em cena. Também produz um efeito cênico muito bom.
- Vale investigar depois com o grupo os elementos que apareceram no jogo.

**Improvisação do Minuto**

É feito um círculo com os participantes e um dos integrantes começa um improviso. Uma outra pessoa improvisa junto com ela. Quando der um minuto o mediador diz “trocou”, assim, a primeira pessoa que estava em cena sai. E uma segunda entra e a improvisação continua. As improvisações são livres. O último integrante a entrar na roda improvisa com o primeiro que começou o jogo.

**Dicas:**

- Nestas improvisações o grupo assiste as cenas criadas, portanto, sugerimos que o grupo inicie com a improvisação em duplas, sem plateia.
- O curinga conta o tempo da improvisação.
- É feita a sugestão para que se use o corpo para a criação de ações extra cotidianas - que não sejam naturalistas apenas imitando a vida real.
- Reforça-se que as cenas não precisam seguir em sequência, ou seja, não há necessidade de continuar a história da improvisação anterior.
- Este jogo estimula a criatividade e a escuta.
- O jogo permite apontar os elementos básicos para a improvisação teatral.

**Variante Improvisação do Minuto com personagens**

A dinâmica é a mesma que o exercício anterior, mas todos ficam na roda com suas personagens e improvisam com outras personagens em circunstâncias diversas.

### **Improvisação em duplas**

**Etapa 1-** Os participantes estão distribuídos na sala e começam a caminhar.

**Etapa 2-** Ao sinal do mediador, os participantes formam duplas.

**Etapa 3-** São anunciados dois personagens que devem ser desenvolvidos pela dupla, sem combinação prévia. As duplas devem assumir os personagens indicados, uma pessoa começa a improvisar, por exemplo: um dos atores assume a papel do pai, então o outro, necessariamente, fará o filho.

**Etapa 4-** As duplas improvisam durante um tempo e então o mediador diz “ andando”, assim, todos caminham pela sala.

**Etapa 5-** Ao novo sinal do Curinga, formam-se novas duplas e todo processo é repetido.

**Etapa 6-** Reflexão sobre a vivência no coletivo.

#### **Dicas:**

- É importante iniciar o jogo investigando com o grupo sobre o que é uma improvisação.
- O curinga ressalta a necessidade dos atores se escutarem para que a improvisação não vire dois monólogos.
- Este jogo é demonstrado por uma dupla de voluntários antes que todos façam o jogo, assim sendo explicada todas as etapas.
- No final do jogo é importante fazer um círculo de conversas sobre os conflitos que apareceram durante as improvisações.
- As personagens podem variar de acordo com o grupo que realizará a oficina. É possível também oferecer situações dramáticas, além das personagens.
- O jogo estimula a criatividade e a escuta.
- Exemplo de personagens: professor e aluno; mãe e filho, um casal; dois motoristas no trânsito; chapeuzinho vermelho e o lobo mal; madame e um morador de rua; etc.

### **Jardim dos oprimidos**

**Etapa 1-** Divide-se o grupo em dois: esculturas e escultores.

Os escultores esculpem a imagem de um oprimido, que tenha significado para quem esculpe.

As esculturas são feitas ocupando o espaço da sala, como se fossem esculturas em um jardim.

**Etapa 2 –** As esculturas permanecem estáticas como estátuas espalhadas pelo espaço e os escultores passeiam pelo jardim dos oprimidos. Depois de um tempo, o mediador pede para que os participantes escolham uma escultura com a qual se identifiquem e que não seja a que ele próprio esculpiu.

**Etapa 3-** Depois de todos terem escolhido uma escultura, cada um com a sua dupla completa a imagem da escultura com uma imagem complementar de um opressor. Não há falas, a pessoa que faz a escultura continua imóvel e quem fazia o escultor coloca seu corpo em uma imagem estática completando aquela escultura.

**Etapa 4-** Assim que todas as duplas já estiverem com as imagens estáticas prontas, o mediador, pede para que iniciem uma improvisação, com fala e movimento. Mas, é importante que as esculturas voltem sempre a imagem original na qual foram esculpidas. A personagem neste caso foi construída a partir da imagem inicial, logo, é preciso conservá-la na improvisação.

**Etapa 5 -** Divide-se o grupo novamente: esculturas (oprimidos), escultores (opressores). Então, cada pessoa no seu grupo vai dizer em voz baixa - para que o outro grupo não ouça- a frase que mais marcou na improvisação. O grupo que os participantes atuaram como oprimidos escolhem uma frase que escutou do opressor e vice versa.

**Etapa 5-** Cada grupo decide por uma das frases que foram ditas, a que mais marcou o grupo. Então, fazem uma imagem coletiva que represente essa frase.

**Etapa 6-** Por fim, apresentam a imagem ao outro grupo, o qual tenta adivinhar qual foi a escolhida. Nesta etapa o grupo que observa a imagem pode fazer um “bombardeio” de frases, até adivinharem a frase escolhida.

**Etapa 7-** A imagem pode ser dinamizada a fim de que seja possível investigar cada uma das personagens e suas relações em cena. Ver dinamização feita na parte final do Completar a Imagem - jogo descrito neste material. Também é sugerido que o grupo possa debater depois do jogo analisando-o.

**Variantes:** Pode ser feita também o jardim da saúde, do sofrimento, etc. A intenção é investigar as relações presentes em determinados temas, através da multiplicidade de imagens.

**Dicas:**

- Oferecer o modelo para explicar como esculpir uma imagem para o grupo.
- É uma técnica complexa, assim sendo importante que o grupo já tenha feito outros jogos de improvisação.
- É possível criar uma música da cena vista, neste caso, durante a dinamização da imagem o grupo que assiste já tem papel e caneta para escrever.

### **Jogo da partitura<sup>139</sup>**

O jogo é utilizado quando se quer investigar personagens e a relação entre elas. Por exemplo: homem e mulher; professor e aluno; pais e filhos e etc. A ideia é investigar como esses personagens são identificados na sociedade, e quais são os rituais impressos nos seus corpos.

São investigados gestos que sejam significativos para cada papel representado. Podem ser indicados com mais especificidade como, por exemplo, três gestos de coisas que as mulheres aprenderam que não podem fazer e três gestos de coisas que a mulher aprende que deve fazer. Ou, como, três gestos de um professor antes de decidir sua profissão, três gestos do professor na sala de aula, três gestos que representem como o professor enfrenta as dificuldades na escola. O grupo pode ser dividido em cada uma das propostas como, por exemplo, um grupo investiga gestos de professores, outro de alunos e outro de diretores. Ou podem todos investigar 6 gestos, por exemplo, como três do que a mulher aprendeu que deve fazer e três do que a mulher aprendeu que não deve fazer.

Os gestos são escolhidos para serem trabalhados dependendo da temática que estiver sendo debatida com o grupo.

As etapas serão descritas no caso de serem investigados gestos de alunos e de professores. Neste caso o grupo é dividido em dois, sendo que metade, pesquisa gestos de alunos e a outra metade gestos de professores.

**Etapas 1-** Todos investigam sozinhos os gestos propostos. Os gestos possuem sons, mas não palavras.

**Etapas 2 -** Cada um depois da investigação escolhe os três gestos. Repete os mesmos na sequência criando uma “partitura”.

**Etapas 3-** Cada um se junta no grupo decidido inicialmente, ou seja neste caso, dois grupos se formam. Então, cada um no seu grupo, vai mostrar a sua “partitura” com os três gestos com o som escolhido.

**Etapas 4-** Depois, o grupo vai formar uma coreografia com esses gestos, sendo utilizada uma combinação das ideias do grupo. A criação deve ser coletiva e nem todos os gestos precisam estar presentes. O grupo decide também como vai apresentar o que criaram, como se posicionarão (fileira, círculo, e outros.), que ritmo será utilizado (rápido, lento, sussurrado, e outros), etc.

---

<sup>139</sup> Um jogo já praticado no Teatro do Oprimido, mas não o encontramos escrito.

**Etapa 5-** Um grupo apresenta para o outro. Sendo que cada grupo apresenta duas vezes. E na segunda vez o grupo enquanto assiste a apresentação anota palavras, frases, provérbios, o que vier na cabeça. Essa escrita é mobilizada pelo que está sendo assistido.

**Etapa 6-** Cada um volta para seu grupo inicial e partilha o que escreveu. Então o grupo fará um texto coletivo que será a letra de uma música que criarão.

**Etapa 7-** Cada grupo apresenta a música criada.

**Etapa 8 –** Cada grupo apresenta a coreografia enquanto o outro executa a música. Ao mesmo tempo. Pode-se repetir duas vezes para que o grupo descubra como acomodar a coreografia e a música na mesma cena. Neste caso a apresentação da coreografia não terá mais som, o qual será substituído pela música criada pelo outro grupo.

**Etapa 9 -** Os grupos a partir dessa vivência escrevem palavras que tenham relação com as personagens representadas. Essas podem ser fixadas em uma parede para facilitar a visualização e o debate dos elementos sociais e singulares que compõe cada um dos papéis investigados. Também pode-se analisar a relação entre esses papéis.

### **Jogo dos lugares sociais (personagem nas costas)<sup>140</sup>**

Neste jogo os participantes já realizaram algum outro jogo de improvisação, caso não tenham é necessário, que se explique o que é uma improvisação teatral.

O mediador coloca papéis nas costas dos integrantes do grupo, nestes estão escritos certos papéis sociais. Por exemplo: político, juiz, celebridade, pessoa em situação de rua, professor, usuário de drogas, pastor, etc. Estamos investigando as relações de poder, portanto é importante que sejam colocados papéis diversos e também incluir os presentes na realidade que o grupo está inserido, por exemplo, se o grupo se trata de professores procura-se também colocar alguns papéis que representem atores sociais da comunidade escolar.

**1 Etapa:** O grupo irá improvisar só com o corpo, ou seja, sem palavras ou sons. Cada um deve perceber quem é a partir das interações com os outros do grupo; e ao mesmo tempo deve ler o que está escrito nas costas dos outros para agir com eles de modo que eles saibam quem são. A improvisação é coletiva, mas alguns vão acabar por se relacionar mais com uns do que com outros, de acordo com os papéis sociais e as relações de poder. Sugerimos aos participantes que observem durante a improvisação como se sentem, quem mais interage com ele e como são as relações estabelecidas com cada um do coletivo. É importante que não sejam feitas mímicas de

---

<sup>140</sup> Este jogo também é aplicado no Teatro do Oprimido, mas não encontramos sistematizado da maneira aqui descrita.

quem o outro é, mas sim que seja um jogo cênico de como se interage com tais pessoas na sociedade. O curinga pode pedir que se exagere os gestos depois de um tempo de improvisação, para que se ressalte os elementos da interação entre as personagens.

**2 Etapa-** Pede-se para o grupo, que sem falar ainda, se coloque em uma linha na qual o início é quem sentiu que tinha mais poder e no fim da linha quem sentiu que tinha menos poder. Não importa se alguns integrantes do grupo não sabem quem são, trata-se de como sentiram seu lugar de poder através do olhar dos outros do grupo. Esse lugar de poder pode ser sentido como gestos de respeito, pedidos de dinheiro, sensação de isolamento, excesso de cuidado. Por exemplo, em um determinado workshop, uma pessoa que fazia um usuário da saúde mental sentiu que não tinha poder nenhum porque todos cuidavam dela sem que ela pudesse fazer nada com autonomia. Era o excesso de cuidado que fazia com que ela sentisse impotente. É criada uma micro sociedade e as relações serão analisadas focadas no como aquele grupo sentiu aquelas determinadas personagens.

**3 Etapa** – Cada personagem, um de cada vez, ainda sem saber quem é, vai à frente do grupo, e diz como se sentiu durante a improvisação e como sentiu suas relações de poder. Responde a pergunta: “porque você se colocou nesse lugar?” É importante que ao falar de si não diga qual é a personagem de outro integrante que ainda não falou na fila. No fim da fala o curinga pergunta se ele sabe qual é o personagem que foi colocado nas suas costas.

**Dicas:**

- Exemplo de perguntas a fazer: Porque você sentiu que tinha poder? O que as pessoas faziam que te deu mais ou menos poder? Porque você sentiu que tinha pouco poder? Porque você sentiu que tinha muito poder? O que as pessoas faziam que lhe fazia sentir assim? E etc. Todas essas perguntas colaboram para compreender como se estabelece o poder e quais são as diferentes formas de exercê-lo.

**4- Etapa** – A linha foi construída a partir de como cada um do grupo vivenciou as relações de poder na improvisação; agora perguntamos: Se fosse na sociedade que vocês vivem seria assim essa linha ou algo mudaria? Qual seria a linha da hierarquia na realidade dessas personagens na sociedade? Caso haja mudanças o grupo experimenta e chega a um consenso de qual é a linha que acreditam condizer com a realidade. Os integrantes do grupo colocam seus pontos de vista.

**Dicas:**

- É importante ficar claro para o grupo nesse momento que as relações de poder não são estáticas e nem iguais, dependendo do lugar e do momento histórico.

**5- Etapa** – Os participantes são convidados a imaginar uma sociedade ideal possível, podendo nesta etapa fazer qualquer alteração necessária; criando a imagem que o grupo acredita ser possível naquele momento. Cria-se essa imagem coletiva e depois o curinga pede uma frase, palavras ou gritos de luta de cada personagem na imagem. O curinga toca cada integrante e este diz sua fala; a ideia é investigar as dinâmicas das relações naquela imagem através dessa última dinamização. Analisa-se a imagem e o processo de pensar juntos uma sociedade ideal. Após o jogo discute-se as impressões dos participantes.

### **Sim, mas / Sim, e**

Inicia-se uma improvisação em duplas na qual todos fazem o exercício ao mesmo tempo. Cada dupla inicia com uma afirmação que quiser, como por exemplo, “O céu está lindo”, a outra pessoa da dupla deverá responder iniciando sua frase com “sim, mas” e fazer uma nova afirmação, por exemplo, “Sim, mas hoje o céu está azul da cor da minha tristeza”.

A ideia dessa improvisação é sempre aceitar a frase dita e contrapor uma ideia à afirmação realizada. Não pode haver perguntas nas frases da improvisação, somente afirmações. Depois de um tempo o curinga pede para as duplas trocarem de parceiros e reiniciarem uma nova improvisação.

**Variação:** O mesmo jogo só que se trata de uma frase e em seguida substitui-se o “sim mas” por “sim, e”. Como por exemplo, “O céu é azul”, a outra pessoa da dupla deverá responder iniciando sua frase com “sim, e” e fazer uma nova afirmação, por exemplo, “Sim, e esse céu azul está pedindo um dia de praia”.

### **Dicas:**

- O jogo deve ser primeiramente explicado em um modelo em dupla.
- Caso seja a primeira vez que seja realizada uma improvisação, é bom antes de iniciar a explicação do jogo, perguntar ao grupo o que é improvisação e reforçar a utilização do corpo, uma vez que é Teatro.
- Caso sinta que o grupo não está utilizando o corpo pode-se pedir em uma das improvisações que se exagere as ações.

### **Variação com cartões nas improvisações:**

Estes cartões podem conter:

- Uma característica da personagem, como por exemplo: melancólico, amoroso, invejoso, etc.

- Uma profissão: atleta, advogado, médico, etc. Também podem ser compostos como uma atriz decadente, um médico sádico e etc.
- Uma emoção: medo, ódio, amor, etc.
- Situação cênica: um casal se separa e está dividindo as coisas, dois desconhecidos ficam presos no elevador, um grupo de pessoas perdidas na floresta, um sequestrador e uma vítima.

Esses cartões podem ser utilizados de várias maneiras, por exemplo, apenas um deles, a combinação de uma situação cênica para duas pessoas e uma característica de personagem para cada um, etc.

Esses cartões são preparados antecipadamente pelo mediador. Há também a possibilidade de serem pensados cartões que contenham personagens e situações que querem ser investigadas. Mas, acredita-se que em todo caso é preciso improvisar com temas distantes e que incentivem a fantasia e criação de metáforas. Os cartões usualmente são sorteados pelos participantes no momento do jogo.

**1- Hotel ágata com cartão-** Variação do jogo “Hotel Ágata”, que descrevemos na primeira parte deste material. É o mesmo, mas nos cartões que são sorteados secretamente além de vítimas e assassinos utilizam-se outros, os quais também dão certas características para as personagens que estariam neste hotel. Inclusive para o assassino, por exemplo: teimoso, hipocondríaco, melancólico, líder, etc. Os atores que improvisam não sabem que carta o outro ator tirou. Após, a improvisação conversa-se para tentar adivinhar quem eram essas personagens e quais eram as características que elas tinham.

Cada personagem também pode sortear duas cartas com características diferentes para uma mesma personagem, por exemplo, uma vítima artista decadente e melancólica; um assassino mentiroso e vaidoso; uma vítima atleta e triste; etc.

#### **Dicas:**

- Pode ter mais que um assassino para que o jogo fique mais longo.
- No caso dos cartões sejam das características ou se são vítimas ou assassinos devem ser preparados com antecedência.
- Avisar que deve-se evitar que todos falem ao mesmo tempo, considerando a importância do foco na cena.
- Vale fazer uma vez sem cartões de características, só com os cartões de vítimas e assassino.

- Reforçar que deve ser discreto ao matar e que a morte da personagem não pode ser imediatamente após ser tocado pelo assassino.

**2- Improvisação do minuto com cartão-** O mesmo jogo descrito “a improvisação do minuto”, mas com os cartões. Neste jogo é possível combinar mais de um cartão para cada ator. Seja oferecendo dois dados como uma característica dele e uma situação cênica, ou como duas características e uma situação cênica, assim explorando as contradições na mesma personagem.

### **Reflexão sobre o percurso**

Cada pessoa é convidada a escrever uma poesia, um relato ou algo sucinto sobre o processo que viveu no grupo. Depois cada um ganha um pedaço de massinha. O mediador lê cada um dos depoimentos, sem mencionar o nome de quem escreveu, enquanto o grupo, todos de olhos fechados, escutam e ao mesmo tempo esculpem a massinha. No final da leitura de todos os relatos cada um abre os olhos e observa sua própria escultura. Em círculo cada um compartilha a experiência e depois podem trocar esculturas entre os integrantes.

## **ANEXO A – LINKS DE VÍDEOS DO PROJETO**

Segue os links de dois vídeos feitos durante o projeto analisado na pesquisa. O primeiro é um vídeo do projeto nas escolas e o segundo refere-se às duas músicas criadas em sala de aula, citadas no capítulo 3, na seção “A visita”.

Para assistir o vídeo do projeto acessar os links:

### **Vídeo do projeto:**

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FIjVuYSWemg>>.

### **Vídeo das músicas criadas em sala de aula:**

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nEJlbbRTnKI>>.

## ANEXO B – FOTOS

**Figura 02:** Apresentação de uma peça



**Figura 03:** Festival Céu Quinta do Sol



**Figura 04:** Peça – bullying



**Figura 05:** Debatendo ações concretas

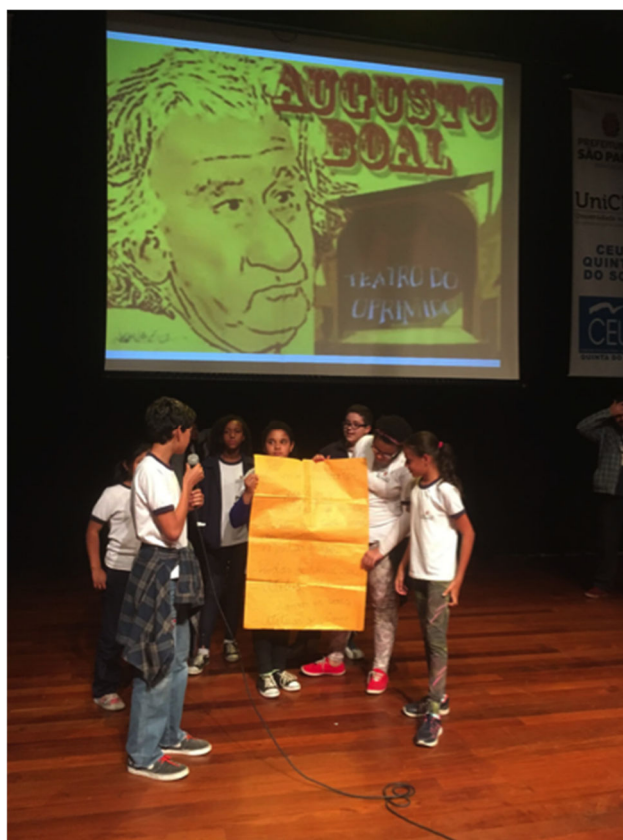
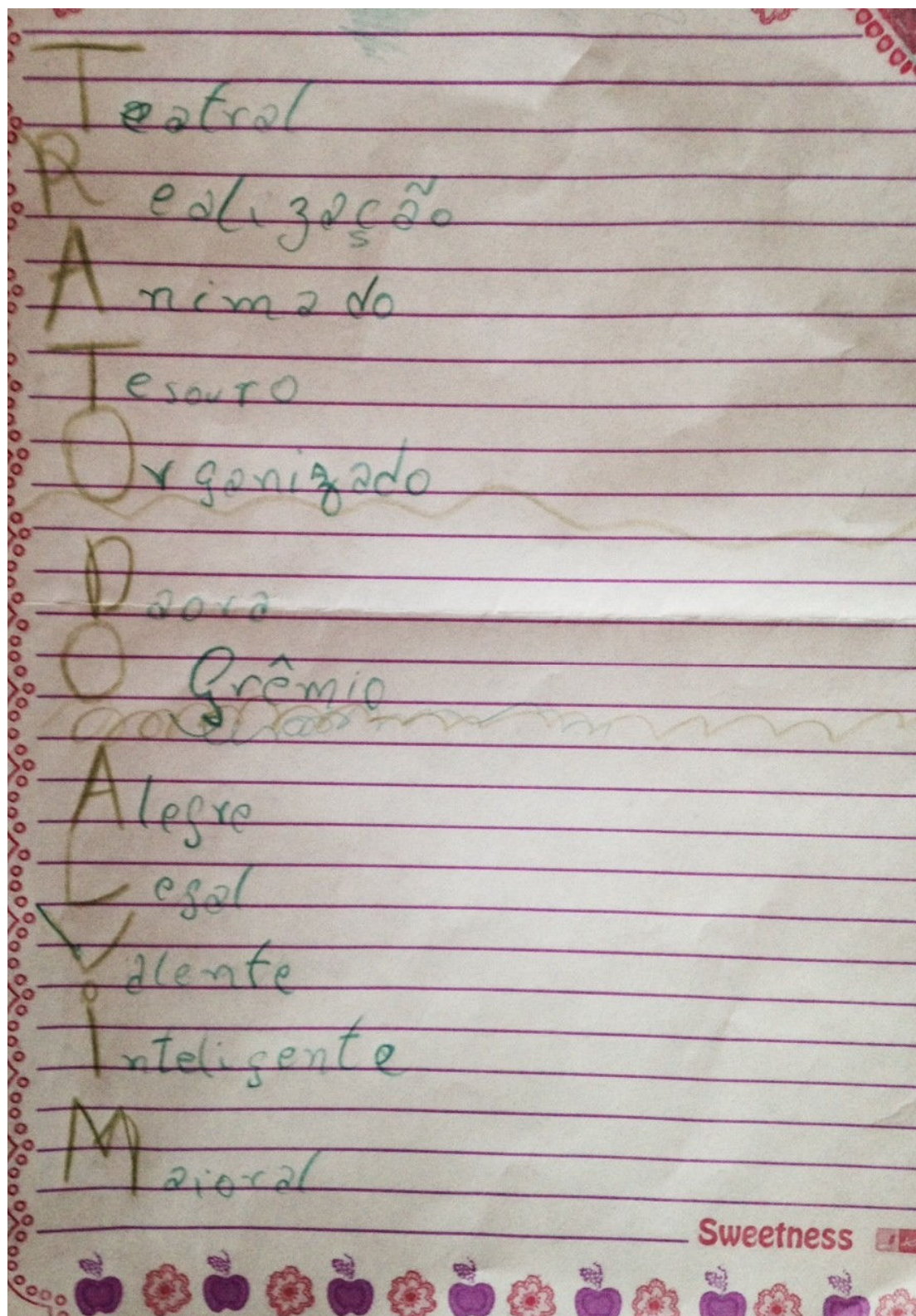


Figura 06: Poesia



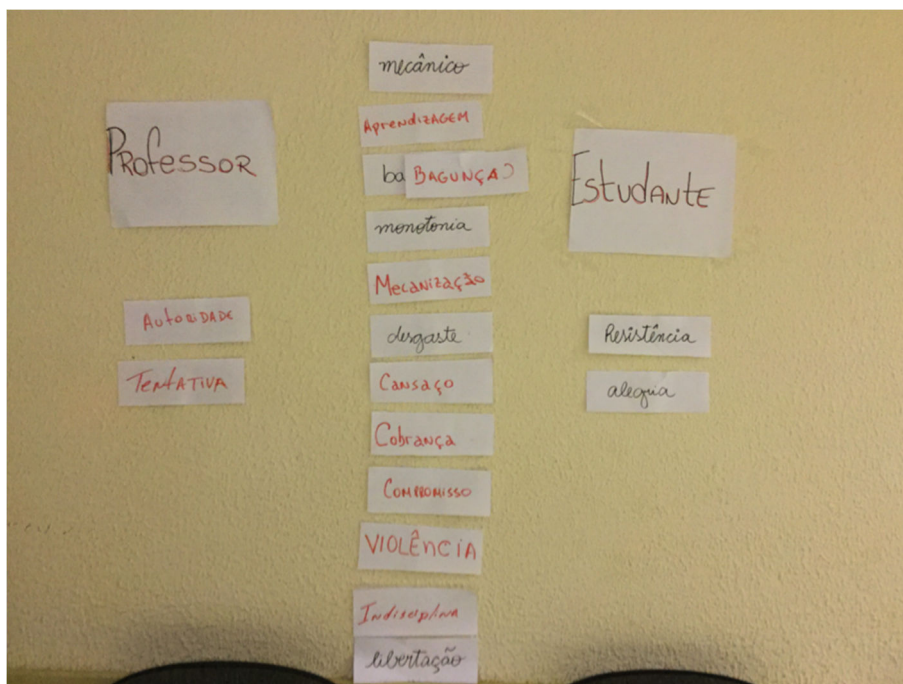
**Figura 07:** Ensaio



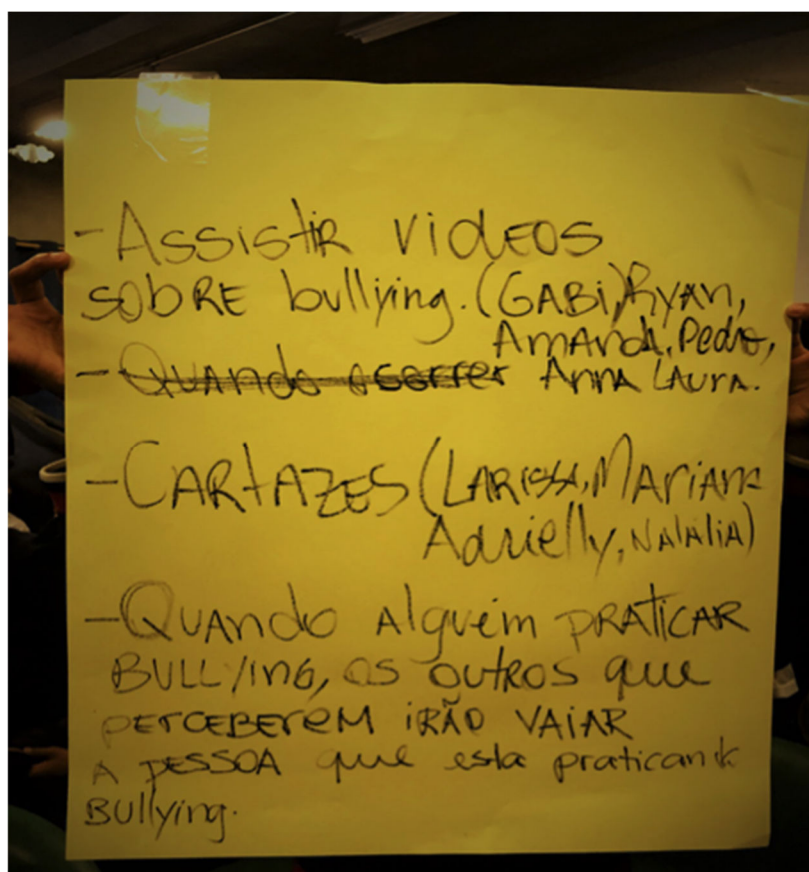
**Figura 08:** Formação de professores



**Figura 09:** Reflexão sobre o papel do estudante e o do professor



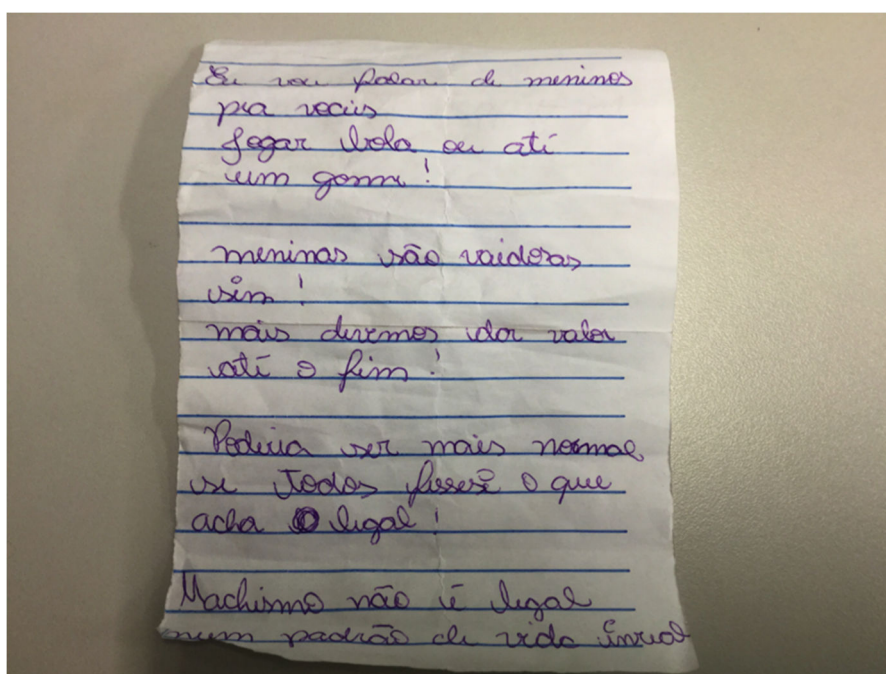
**Figura 10:** Ações pensadas após a peça



**Figura 11:** Ensaio sobre conflito na hora do recreio



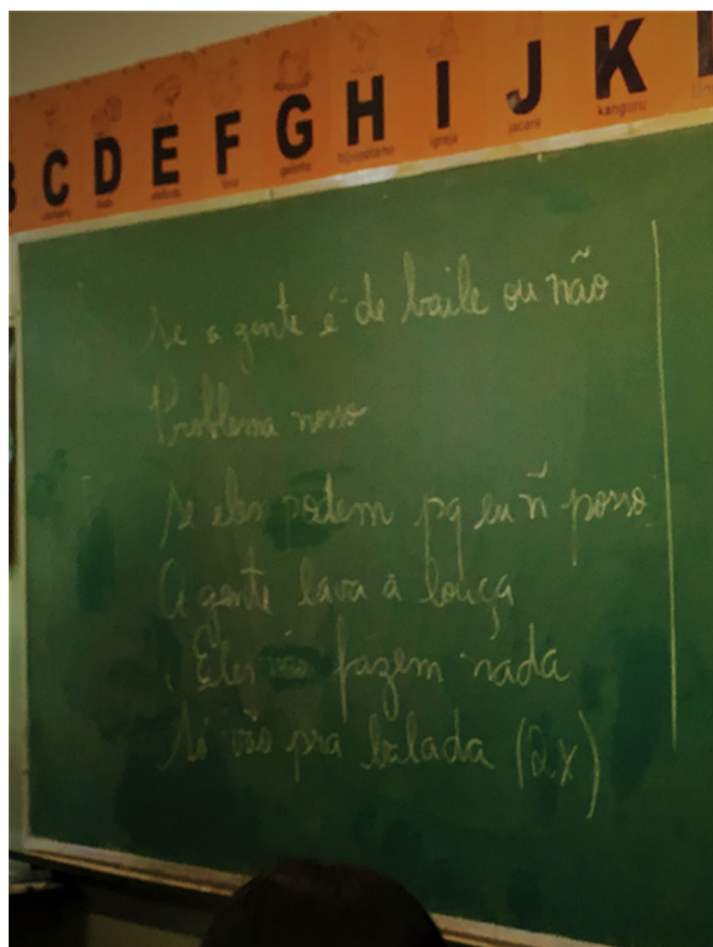
**Figura 12:** Reflexão de uma jovem sobre machismo



**Figura 13:** Professora mediando a cena



**Figura 14:** Letra de música feita por alunas



**Figura 15:** Luta das meninas pelo direito de jogar futebol



**Figura 16:** Fórum



**Figura 17:** Fórum 2



**Figura 18:** Meninos em cena



**Figura 19:** Personagem



**Figura 20:** Cena dos professores



**Figura 21:** Encontro do grêmio



**Figura 22:** Meninas em cena



**Figura 23:** Tenho uma ideia



**Figura 24:** Muitas emoções



**Figura 25:** Movimento em cena

