

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**ANDREIA ANNA AMARAL PORTO**

**PROMOÇÃO DA AUTONOMIA MEDIADA PELA ARTE:  
CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO PARA JOVENS ATENDIDOS EM  
PROJETOS SOCIAIS**

**CURITIBA  
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**ANDREIA ANNA AMARAL PORTO**

**PROMOÇÃO DA AUTONOMIA MEDIADA PELA ARTE:  
CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO PARA JOVENS ATENDIDOS EM  
PROJETOS SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Subjetividade, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof. Dra. Norma da Luz Ferrarini

**CURITIBA  
2017**

Catálogo na publicação  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Porto, Andreia Anna Amaral.

Promoção da autonomia mediada pela arte: contribuições do teatro para jovens em projetos sociais. – Curitiba, 2017.  
87 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Norma da Luz Ferrarini  
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Autonomia. 2. Juventude. 3. Psicologia - História. 4. Subjetividade. I.Título.

CDD 150



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
Setor CIÊNCIAS HUMANAS  
Programa de Pós Graduação em PSICOLOGIA  
Código CAPES: 40001016067P0

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ANDREIA ANNA AMARAL PORTO**, intitulada: "**PROMOÇÃO DA AUTONOMIA MEDIADA PELA ARTE: CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO PARA JOVENS ATENDIDOS EM PROJETOS SOCIAIS.**", após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO.

Curitiba, 30 de Março de 2017.

NORMA DA LUZ FERRARINI  
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

DENISE DE CAMARGO  
Avaliador Externo (UTP)

ROBERTA KAFROUNI  
Avaliador Externo (UFPR)

## **AGRADECIMENTOS**

Eu gostaria de agradecer a todos os meus amigos e familiares não só pelo apoio durante esses dois anos de intenso trabalho, mas também por estarem ao meu lado em minha trajetória pessoal. Em especial: Cristina Lacerda, Gabriel Dalledone, Leila Moreira, Raíssa Castro, Amanda e Alessandra Camargo, Vinicius Antunes, Vinicius Dalmolin. Vocês contribuíram, cada um à sua maneira, para que eu continue em movimento, me fortalecendo a cada obstáculo.

Agradecer à minha irmã e amiga, Mariana Amaral Porto, pelo apoio e amor incondicional que compartilhamos. Seu apoio e suporte foi fundamental para meu ingresso no mestrado, o meu muitíssimo obrigada por sempre acreditar em mim. À minha mãe, Maria do Carmo Amaral, por ter ensinado que devemos expressar o que sentimos e ser sincero consigo mesmo. Ao meu pai, Adelino Neves Porto, por estar presente nesse momento e me apoiar, da sua maneira, a enfrentar as dificuldades sejam quais elas forem. O apoio e amor de vocês é muito importante para mim. Ao meu namorado, Rômulo Candal, por todo amor, apoio, paciência, companheirismo e dedicação para que eu alcançasse mais esse objetivo. Obrigada por ser exatamente como é.

Aos meus amigos artistas que encontraram na Arte a mesma paixão que eu: Helen Kaliski, Juliana Coelho, Sérgio Gonçalves, Alan Amorim. Sou muito grata por ter encontrado vocês e compartilhar junto esse amor genuíno pela arte. Também a equipe do projeto Crescer com Arte pela parceria e por acreditar que nosso trabalho transforma vidas.

À Dorotea B. Garcia, minha terapeuta, pelo suporte emocional e por me acompanhar nessa trajetória que escolhi para viver.

As mestres: Denise Camargo, Maria Sara de Lima Dias, Roberta Kafrouni pelas palavras de sabedoria e conhecimento acerca das relações humanas. Vocês me ensinaram a importância de nosso papel profissional e me inspiraram de diferentes formas.

Aos meus amigos e colegas que optaram por seguir carreira acadêmica e foram importantíssimos ao longo dessa caminhada: Alessandra Triaca, Cassiana Stephan, Ana Carolina Torquato, Deise de Abreu Pacheco, Thauana Araújo, Luiz Alves.

Por fim, à minha orientadora, Prof. Dra. Norma da Luz Ferrarini que me acompanhou nestes dois anos intensos. Obrigada pela dedicação e comprometimento empreendidos nesta dissertação.

Obrigada a todos.

*Dedico a todos os artistas que  
utilizam sua sensibilidade para  
transformar o mundo.*

*“O prazer propiciado pela criação artística atinge o ponto culminante quando ficamos quase sufocados de tensão, com o cabelo em pé de medo, quando as lágrimas rolam involuntariamente de compaixão e simpatia. Tudo isso são relações que evitamos na vida e estranhamente procuramos na arte.”*

**Vygotsky**

## RESUMO

Dentre os projetos sociais desenvolvidos em nosso país, nota-se que muitos tem como objetivo promover a autonomia de pessoas em situação de vulnerabilidade social, a fim de proporcionar empoderamento desta população. Quando o foco dessas políticas públicas é o jovem, tende-se a utilizar atividades esportivas e/ou artísticas para ocupação do tempo livre. Considerando a importância desse tema, esta pesquisa, de ordem qualitativa, consiste em um estudo de caso cujo objetivo é investigar, na perspectiva histórico-cultural, de que maneira o teatro pode contribuir para o processo de promoção da autonomia em jovens em situação de vulnerabilidade social. Para isto, foi selecionada uma aluna, de 14 anos, participante do projeto social “Crescer com Arte” em 2015. O projeto é desenvolvido pela Associação Amigos Pé no Palco e atende adolescentes de 12 a 18 anos, oriundos da rede pública de ensino, em situação de vulnerabilidade social e com dificuldades de acesso a bens culturais. Esta pesquisa é de amostra propositiva e os critérios de escolha da participante foram: não ter feito aula de teatro anteriormente e estar no primeiro ano do projeto social. Utiliza-se o proposto teórico-metodológico da Epistemologia Qualitativa, desenvolvido por Fernando González Rey. Em dezembro de 2015 foram realizadas entrevistas semiestruturadas e individuais com a participante, seus pais e o professor de teatro do projeto. Observa-se o processo de configuração subjetiva de ressignificação e produção de novos sentidos subjetivos a partir das aulas de teatro. As entrevistas mostraram que a adolescente, assim como os demais participantes, percebeu que a atividade teatral proporcionou mudanças significativas em sua forma de se expressar, se posicionar e se relacionar com os outros, inclusive em casa e na escola. Afirma que o teatro lhe ensinou a conviver com as diferenças, acreditar em si mesma e se colocar no mundo. Para os entrevistados, autonomia significa ter atitude (o que eles definem como uma forma ativa de agir no mundo, sem esperar que outra pessoa faça por ela), nesse sentido, notou-se que o teatro contribuiu para que esta adolescente esteja mais segura de si e expressando seus sentimentos, pensamentos e opiniões. Observa-se nos relatos mudanças em prol do desenvolvimento de autonomia, mostrando que o teatro pode ser compreendido como um mediador nesse processo.

Palavras-chave: Teatro; Autonomia; Psicologia histórico-cultural; Subjetividade; Juventude.



## **ABSTRACT**

Among the social projects developed in our country it is noticed that many have as goal promoting the autonomy of people in social vulnerability situation in order to promote the empowerment of this population. When the focus of these public politics is the young person it is tended to be used sportive and/or artistic activities for the occupation of free time. Considering the importance of this theme, this research, of qualitative order, consists in a case study whose objective is to investigate, in a cultural-historic perspective, in which manner theater can contribute to the process of autonomy promotion for young people in social vulnerability situation. For this, in 2015, a 14-years-old student, participant of the social project “Crescer com Arte” was selected. The project is developed by the Associação Amigos Pé no Palco and assists teenagers from 12 to 18 years old originating from public schools, in situation of social vulnerability and with difficulties to access cultural goods. This research is of propositive sample and the criteria to choose the participant were: haven’t done theater classes previously and be in the social project first year. It is used the theoretical-methodological proposal of Qualitative Epistemology developed by Fernando González Rey. In December 2015 semi-structured and individual interviews were realized with the participant, her parents and the project theater teacher. It is observed, from the theater classes a subjective configuration process of resignification and production of new subjective senses. The interviews showed that the teenager, as well as the other participants, noticed that the theater activity provided significant changes in the way she expressed and positioned herself as well related to others, including at home and at school. She affirms that theater taught her to live together with differences, to believe and put her in the world. For the interviewers, autonomy means to have attitude (what they define as an active way to act in the world, without expecting that somebody else does it for her), in this sense, it was noticed that theater has contributed for this teenager to be more secure about herself and expressing her feelings, thoughts and opinions. In the reports it is observed changes in favor of autonomy development, showing that theater can be understood as a mediator of this process.

**Key words:** Theater; Autonomy; Cultural-historical psychology; Subjectivity; Youth.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 O CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E JUVENTUDE.....</b>	<b>15</b>
2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE POLÍTICAS DIRECIONADAS A JOVENS NO BRASIL .....	15
2.2 O PROJETO CRESCER COM ARTE .....	22
<b>3 A ARTE DE SE REINVENTAR NO TEATRO.....</b>	<b>28</b>
3.1 CONTRIBUIÇÕES DA ATIVIDADE TEATRAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	28
<b>4 CONSTRUINDO A AUTONOMIA: DE QUE AUTONOMIA ESTAMOS FALANDO?.....</b>	<b>38</b>
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>48</b>
5.1 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA FERNANDO GONZÁLEZ REY.....	48
5.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	52
5.2.1 Participantes.....	52
5.2.2 História do sujeito.....	53
5.3 MÉTODO: PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	55
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>58</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar, através da perspectiva histórico-cultural, de que maneira o teatro pode contribuir para o processo de promoção da autonomia na adolescência. Como objetivos específicos, buscou-se identificar obra dos autores Paulo Freire e L. Vygotsky conceitos que estão relacionados à categoria autonomia como eles compreendem o processo do desenvolvimento humano; assim como, investigar o processo de produção de emoções, ações, atitudes e sentidos que promovem a autonomia do jovem, durante sua formação em um curso de teatro.

Esta temática está relacionada à minha prática profissional e interesse pessoal em pesquisar a interface entre Psicologia e Arte. O encanto pelo teatro foi, desde criança, o que me levou a fazer a formação em cursos livres de teatro em Curitiba-PR. Minha vivência enquanto praticante da arte teatral sempre me levou para caminhos singulares, que contribuíram para me tornar a pessoa que sou hoje. Após a graduação, minha atuação como psicóloga nos projetos sociais que utilizavam o teatro como meio de educação informal me trouxe questionamentos e uma vontade de compreender de que forma a atividade teatral pode colaborar para o desenvolvimento humano. Desde 2013 acompanho os projetos sociais desenvolvidos na Associação Amigos Pé no Palco, instituição coparticipante deste estudo, e tenho escutado ao longo desses anos tanto crianças quanto jovens afirmando que o teatro mudou a vida deles, assim como acredito que tenha mudado a minha. Relatos de pais e/ou responsáveis que contam sobre as mudanças de comportamento que eles percebem em seus filhos, sobrinhos e/ou familiares após a inserção deles no teatro.

Os projetos sociais em que trabalho oferecem atividades artísticas, principalmente o teatro, a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e com dificuldades de acesso a bens culturais. Faço parte da equipe multiprofissional e possuo vínculo com os jovens atendidos na instituição desde o início desta pesquisa, o que é visto como enriquecedor para

a compreensão do processo de subjetivação dos sujeitos, conforme será mencionado adiante. Acompanho o projeto Crescer com Arte desde seu projeto piloto, em 2012. Desse modo, conheço seu desenvolvimento desde o início de sua implementação.

Além do exposto acima, a desigualdade social presente em nosso país e a dificuldade de acesso a bens culturais por parte de famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social, são foco de políticas públicas e ações sociais que visam amenizar esta realidade (MACHADO, 2004). Isso se dá, principalmente, pela ação de organizações não-governamentais (ONGs) que têm como objetivo o empoderamento desta população, para que estes sejam capazes de transformar suas realidades.

Nesse cenário contemporâneo, os programas têm investido em atividades voltadas para diferentes segmentos da população, atingindo também o público jovem. Cabe ressaltar que as políticas em geral, assim como o projeto Crescer com Arte, faz sua marca para atendimento ao jovem por esta categoria estar ligada à inserção do adolescente no universo adulto. No caso do projeto social em questão, a instituição acredita que as atividades teatrais contribuirão não só para o desenvolvimento do sujeito e para a promoção de sua autonomia, mas também para sua futura escolha profissional, como será discutido no segundo capítulo.

A autonomia a que me refiro está associada ao processo contínuo do sujeito compreender quem ele é e fazer escolhas, de maneira crítica, com implicações em suas emoções, ações, atitudes e sentidos, ou seja, assumir-se, conforme o conceito de autonomia proposto por Freire (2014), atrelada à noção de desenvolvimento de Vygotsky (2000b) e conceito de autorregulação como forma de controlar sua própria conduta e tomada de decisão.

Tendo em vista a relevância do tema, foi realizada pesquisa nas principais bases de dados, SCIELO e LILACS, afim de contabilizar quantas pesquisas já foram desenvolvidas dentro da mesma temática nos últimos dez anos. Utilizou-se como descritores ou palavras-chave: teatro/adolescência; teatro/adolescente; teatro/desenvolvimento; oficinas de teatro/adolescentes; teatro/autonomia; teatro/subjetividade, teatro/intervenção. Obteve-se um total

de 71 resumos, dos quais excluíram-se os repetidos e aqueles que no título ou no resumo evidenciavam não tratarem especificamente de ações ou intervenções com teatro, restando para a análise 57 resumos.

Em geral, as pesquisas utilizam o teatro como instrumento de intervenção, seja com o intuito de problematizar de que forma o teatro pode promover, em jovens, mudanças na imagem de si mesmo (FURTADO, J. R. et al., 2011), ou a utilização do teatro como forma de inserção e desenvolvimento de potencialidades em pessoas com deficiência (CORDEIRO, et al., 2007; MORAES, 2007). A aplicação de oficina de teatro como forma de compreender como se dão, em mulheres presas, os modos de viver e de se reinventar (SOARES et al, 2014), ou ainda, o uso de jogos teatrais como meio de intervir em práticas educativas na escola (SALDANHA e BATISTA, 2009; GAZZINELLI, et al., 2012; OLIVEIRA e STOLTZ, 2010), ou sua utilização através do clown no cuidado com crianças hospitalizadas (LIMA et al., 2009).

Considerando a diversidade destas pesquisas, é possível perceber que, independente de qual seja o foco do trabalho, o teatro pode ser um instrumento para a configuração e expressão de subjetividade dos indivíduos, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos. Sendo assim, esta pesquisa é importante para o avanço do conhecimento em ambas as áreas, tanto na psicologia quanto no teatro, possibilitando que o teatro possa ser inserido em outros espaços.

A visão de ser humano e suas peculiaridades aqui adotada é a partir do olhar da Psicologia Histórico-Cultural, a qual tem como base epistemológica e metodológica o materialismo histórico dialético. Essa perspectiva tem como principal representante Lev Vygotsky (2007). Ele se apropriou dos princípios e método da teoria proposta por Marx e trouxe para a psicologia um outro olhar sobre os processos psicológicos que até então não havia sido explorado. Algo que, para o autor, trazia a solução de paradoxos científicos fundamentais da época.

Para Vygotsky (2000b) os fenômenos psíquicos devem ser estudados como processos em movimento e em mudança. Para o autor, o ser humano se

constitui nas relações que estabelece com seu *meio*<sup>1</sup>, modificando-o por intermédio de sua ação ao mesmo tempo em que modifica a si próprio nessa relação. (VYGOTSKY, 2000b, grifo nosso). Sendo esta relação dialética. Para ele, a mediação é base dos processos psicológicos superiores, os quais se desenvolvem a partir da relação entre o sujeito e a sociedade em que se insere, na qual existe um sistema complexo de signos e instrumentos construídos ao longo da história que, culturalmente, são apresentados para os indivíduos que nascem neste meio.

Complementarmente a este pensamento, Zanella (2005a, p.99) afirma, “a especificidade humana decorre da dupla relação que ela estabelece com a realidade: via atividade, o ser humano se apropria da cultura concomitantemente nela se objetiva, construindo-se assim como sujeito”.

Após pensar e repensar sobre esta temática, optei por investigar de que maneira o teatro pode auxiliar na promoção da autonomia nos jovens, por acreditar no potencial de transformação que o teatro pode propiciar na vida da pessoa. Sendo assim, no primeiro capítulo será apresentado um panorama do contexto histórico e social das políticas públicas voltadas para os jovens no Brasil e, mais especificamente, sobre o que buscam os projetos sociais que utilizam as atividades artísticas como ferramenta para atendimento de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Falaremos, em específico, sobre o projeto social Crescer com Arte para podermos compreender que cenário é esse em que se insere a jovem, foco deste estudo de caso. Além de possibilitar pensarmos como este projeto - e não outro - funciona. Quais vivências esse projeto possibilitou para estes jovens atendidos. Em especial, para esta jovem.

Em seguida, no segundo capítulo, falaremos sobre o teatro, seu potencial de transformação e de que maneira a atividade teatral pode contribuir para o desenvolvimento humano. Também falaremos sobre a importância do processo grupal no teatro e como isso pode promover novas experimentações e relações consigo mesmo e com os outros, mediadas pela arte. Aproximando assim a

---

<sup>1</sup> E por meio entenda-se algo muito amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações.

Psicologia e o Teatro, para podermos compreender que construções teóricas embasam nosso olhar diante do sujeito estudado.

A categoria central escolhida foi a autonomia, por perceber que esta palavra faz parte da rotina de trabalho com teatro, assim como sua utilização é recorrente como objetivo a ser alcançado por meio de políticas públicas voltadas para atendimento de jovens em situação de vulnerabilidade. Sendo assim, no terceiro capítulo será discutido o conceito de autonomia a partir da visão dos autores Paulo Freire e Lev Vygotsky. Afinal, é possível falarmos em autonomia na sociedade capitalista em que vivemos? De que autonomia estamos falando?

Utilizou-se a proposta teórica e metodológica desenvolvida por Fernando González Rey (2001; 2002; 2003; 2005) para produção e análise dos dados. Para este autor, “o indivíduo, na qualidade de sujeito, define cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal”. (GONZALEZ REY, 2003, p.237). Nesta perspectiva construtiva-interpretativa, buscou-se identificar os sentidos subjetivos oriundos da prática teatral e sua relação com a autonomia da jovem – sujeito da pesquisa – a partir de seu discurso, de seus pais e seu professor de teatro do projeto social em questão.

Esta pesquisa, de ordem qualitativa, em formato de estudo de caso, foi realizada com uma jovem de 14 anos – a qual será chamada pelo nome fictício de Ana para preservar sua identidade - aluna do projeto social “Crescer com Arte, no ano de 2015. Foram realizadas entrevistas, semiestruturadas e individuais, com a garota, seus pais e o professor de teatro, com o intuito de investigar quais sentidos subjetivos relacionados aqui à promoção da autonomia foram construídos a partir de sua relação com o teatro e se foi possível perceber mudanças em relação a sua autonomia. Cabe ressaltar que ela não havia feito aula de teatro anteriormente e estava em busca de aulas de dança, em um primeiro momento, pois gostaria de fazer uma atividade extracurricular. Por questões financeiras e de logística, optou por fazer aulas de teatro no projeto social Crescer com Arte, por ser gratuito e próximo a sua escola.

Os resultados e discussão contém o material sobre o que foi produzido nas entrevistas e como cada um dos participantes percebeu mudanças em relação à adolescente, foco deste estudo de caso, bem como a análise dos dados produzidos na perspectiva construtiva interpretativa das informações. No processo de pesquisa, surgiu a necessidade de realizarmos uma segunda entrevista com a adolescente, um ano depois da primeira, para compreendermos sua trajetória e para saber como ela vê hoje a experiência que teve antes. Por fim, a discussão realizada em torno do que foi trabalhado nesta pesquisa demonstrou que o teatro pode sim ser entendido como um mediador nos processos de constituição e ressignificação do sujeito, promovendo a autonomia em jovens.



## 2 O CENÁRIO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E JUVENTUDE

### 2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS AOS JOVENS NO BRASIL

Vivemos em um país marcado por desigualdades sociais onde há má distribuição de renda e níveis elevados de pobreza, que acabam por restringir considerável parcela da população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania (AZEREDO, 2003; GOMES & PEREIRA, 2005).

Gomes e Pereira (2005, p.360) afirmam que “as desigualdades de renda impõem sacrifícios e renúncias para toda a família”. A desigualdade social atinge as famílias não só no campo econômico, mas também no social e cultural. Refletindo diretamente nas condições de sobrevivências dessas famílias, impossibilitando-as de crer na superação da situação de pobreza que enfrentam. Reforçando, portanto, a subordinação desta população aos serviços públicos ofertados pelo Estado. (GOMES e PEREIRA, 2005).

Segundo as autoras, a desestruturação da família, gerada principalmente pelo fator econômico, atinge primeiro os filhos – por serem os mais vulneráveis. Estes sentem-se ameaçados e prejudicados em seus direitos fundamentais. “A pobreza, a miséria, a falta de perspectiva de um projeto existencial que vislumbre a melhoria da qualidade de vida, impõe a toda a família uma luta desigual e desumana pela sobrevivência.” (GOMES & PEREIRA, 2005, p.360).

De acordo com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) considera-se situação de vulnerabilidade social ou de risco social,

famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (BRASIL, 2004, p. 33).

Com o intuito de amenizar essa situação, o governo do Brasil tem investido em políticas públicas para atender a população em situação de

vulnerabilidade social. Preocupações como esta, segundo Afonso (2011), são foco de estudo em Psicologia Social que atua juntamente com os demais profissionais na melhoria das condições sociais, através da intervenção psicossocial, tendo como objetivo principal o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. (AFONSO, 2011; MACHADO, 2004).

Sendo assim, mesmo quando a intervenção envolve conhecimentos técnicos, o processo de mudança ocorre a partir do desejo de autonomia e que deve oferecer condições para o seu desenvolvimento. “Não se trata de definir qual é a ‘mudança certa’ para um dado grupo social e sim de construir com ele as possibilidades de transformação que ampliam e desenvolvem a sua autonomia.” (AFONSO, 2011, p.447).

Fortalecer a autonomia significa lidar com questões construídas em determinado contexto sócio histórico, pois “a autonomia está ligada à capacidade do sujeito de produzir sentidos e de fazer escolhas dentro do contexto social” (BARUS-MICHEL<sup>2</sup>, 2008, apud AFONSO, 2011, p. 447). Para Freire (2014), a autonomia se constrói em um processo de assumir-se enquanto sujeito social e histórico, no qual o papel do educador é fundamental.

Abramo (1997) afirma que no Brasil, nos últimos anos, nota-se uma atenção dirigida aos jovens, tanto na criação e implementação de políticas públicas quanto no crescimento do número de projetos sociais e programas voltados para esse público por parte de instituições do terceiro setor.

pode-se verificar que a maior parte dos programas desenvolvidos por estas instituições dividem-se em dois grandes blocos, todos eles visando dirimir ou pelo menos diminuir as dificuldades de integração social desses adolescentes em desvantagem: programas de ressocialização (através de educação não-formal, oficinas ocupacionais, atividades de esporte e “arte”) e programas de capacitação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho (que, muitas vezes, não passam de oficinas ocupacionais, ou seja, não logram promover qualquer tipo de qualificação para o trabalho). (ABRAMO, 1997, p. 26).

Segundo Abramo (1997), ao contrário do que aconteceu nos Estados

---

<sup>2</sup> BARUS-MICHEL, J. O sujeito e o destino. *Psicologia em Revista*, v.14, n.1, p. 17-36, 2008.

Unidos e na Europa, as políticas públicas com foco no público jovem vistas como diferente do destinado a crianças para além da educação formal é algo que surgiu recentemente no Brasil. Nos países de língua espanhola da América Latina, houve um movimento a partir dos anos 80 por conta do incentivo de organizações internacionais, como ONU, e o Governo Espanhol para desenvolver esse enfoque por meio de “cooperação regional e Ibero-americana, com intercâmbio de informações e experiências, promoção de capacitação técnica, de encontros para realização de diagnósticos e discussão política.” (ABRAMO, 1997, p. 26).

Já no Brasil, continua a autora, isso ocorreu mais tarde e vagarosamente. A atenção por parte dos governos municipais e estaduais têm formulado políticas públicas para os jovens que envolvem formação profissional e serviços de culturais, saúde e lazer. Assim como, em nível nacional,

pela primeira vez, uma Assessoria Especial para Assuntos de Juventude, vinculada ao gabinete do Ministério da Educação, e há dois programas do Comunidade Solidária destinados a jovens: o Universidade Solidária e um concurso de estímulo e financiamento a programas de capacitação profissional de jovens. (ABRAMO, 1997, p.26).

Por outro lado, os autores Ramos e Araujo (2013) afirmam que as discussões acerca das políticas públicas para juventude tanto no Brasil quanto na América Latina, até pouco tempo atrás, estavam atreladas a problemática da exclusão, na qual os jovens eram compreendidos como “problema e risco à ordem social, motivo pelo qual eram planejadas essas políticas.” (p.1)

Sobre isso, Sposito e Carrano (2003, p.19) postulam que as ações das políticas públicas para juventude variam a forma com que compreendem o jovem, “ora são vistos como problemas ou como setores que precisam ser objeto de atenção.” Ou seja, essa contradição apresentada nos leva a discussões que são importantes para construção do processo de atendimento a este público. Os autores continuam seu questionamento, “manter a paz social ou preservar a juventude? Controlar a ameaça que os segmentos juvenis oferecem ou considerá-los como seres em formação ameaçados pela sociedade e seus problemas?” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p.19)

É preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais”, mas o modo de apreensão de tais problemas também muda. (SPOSITO e CARRANO, 2003, p.19)

A juventude pode ser entendida como um processo sociocultural, conforme explica Levitan, Furtado e Zanella (2009), que envolve a passagem e preparação dos indivíduos para a vida adulta, tanto no âmbito familiar quanto no profissional. Convém aqui fazer referência a conceitos de adolescência e de juventude adotados em algumas organizações e legislação, bem como na concepção teórica aqui adotada.

De acordo com Eisenstein (2005), para a Organização Mundial de Saúde (OMS) a adolescência compreende o período da vida entre os 10 anos e 19 anos, enquanto a juventude é considerada, pela Organização das Nações Unidas (ONU), a faixa dos 15 aos 24 anos de idade, para fins estatísticos. “Atualmente usa-se, mais por conveniência, agrupar ambos os critérios e denominar adolescência e juventude ou adolescentes e jovens em programas comunitários” (EISENSTEIN, 2005, p.6)

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 2005), Lei 8.069/1990, considera a adolescência, a faixa etária dos 12 até os 18 anos de idade completos, sendo referência, desde 1990, para criação de leis e programas até então que asseguravam os direitos desta população.

Uma crítica relevante sobre esse assunto, conforme coloca Sposito e Carrano (2003) está na posição que após a criação do ECA, voltou-se a atenção para os adolescentes e para aqueles que encontram-se em situação de exclusão ou privados de seus direitos. Ao colocar uma faixa etária e econômico social acabam impondo formas de agir e conceber as ações públicas. Quando a atuação das políticas é principalmente pela idade cronológica e pelos limites da maioridade legal “acaba por excluir um amplo conjunto de indivíduos que atingem a maioridade mas permanecem no campo possível de ações, pois ainda vivem efetivamente a condição juvenil. “ (SPOSITO e CARRANO, 2003, p.19)

Posteriormente, surge o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), Lei 12.852/2013, que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. O qual considera jovem a faixa etária entre 15 e 29 anos de idade completos. Sendo os adolescentes de 15 a 18 anos aplicam-se ao ECA primeiramente. O projeto Crescer com Arte compreende seu público como jovens e atende a entre 13 e 18 anos, ou seja, ambos os estatutos são levados em consideração.

De acordo com o ECA, título VIII, capítulo VII, Art. 227

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à *educação*, ao lazer, à profissionalização, à *cultura*, à dignidade, ao respeito, à *liberdade* e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL. ECA, 2005, p.17, *grifo nosso*)

Podemos conferir no título III, Capítulo I, Art. 7 que é um dever do Estado a criação de políticas públicas que garantam o direito à vida e à saúde.

“A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”.

(BRASIL, ECA, 2005, p.24)

Assim como garante o direito à liberdade e à autonomia da criança e do adolescente no título II, capítulo II, Art. 16.

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação. Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da *autonomia*, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL. ECA, 2005, p.25, *grifo nosso*)

Já no que diz respeito aos princípios do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), sessão I, Art 2º, observa-se

*I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens; II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País; IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações. (BRASIL, 2013, p.6-7, grifo nosso).*

Cabe as políticas públicas voltadas para a juventude a promoção da autonomia e emancipação dos jovens. Assim como, a importância de integrar o jovem e seu meio através da participação direta social e política, o incentivo da criatividade e desenvolvimento humano, promovendo o bem-estar do jovem.

Outro aspecto importante, no Estatuto da Juventude é o acesso à cultura descrito na seção VI, Art. 21 que garante “o jovem tem direito à cultura, incluindo a livre criação, o acesso aos bens e serviços culturais e a participação nas decisões de política cultural, à identidade e diversidade cultural e à memória social.” (BRASIL, 2013, p.22)

Assim como, na consecução dos direitos culturais da juventude, na seção VI, Art. 22 compete ao poder público,

*I - garantir ao jovem a participação no processo de produção, reelaboração e fruição dos bens culturais; II - propiciar ao jovem o acesso aos locais e eventos culturais, mediante preços reduzidos, em âmbito nacional; III - incentivar os movimentos de jovens a desenvolver atividades artístico-culturais e ações voltadas à preservação do patrimônio histórico; IV - valorizar a capacidade criativa do jovem, mediante o desenvolvimento de programas e projetos culturais; V - propiciar ao jovem o conhecimento da diversidade cultural, regional e étnica do País; VI - promover programas educativos e culturais voltados para a problemática do jovem nas emissoras de rádio e televisão e nos demais meios de comunicação de massa. (BRASIL, 2013, p.22)*

Dessa forma, o termo jovem abordado nesse trabalho, levando em consideração os pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural, é

utilizado apenas para demarcar qual o público a ser atendido e qual a faixa etária atendida pelo projeto social Crescer com Arte. Neste caso, utilizarei do conceito proposto pelo Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) para para referenciar o sujeito da presente pesquisa, já que o projeto social em questão utiliza o termo jovem para definir seu público-alvo.

De acordo com a perspectiva aqui utilizada, o contexto histórico e social desses jovens, portanto, contribui diretamente para a maneira que estes irão vivenciar os processos ao longo de sua vida.

Em contextos de ausência e/ou negligência de direitos, por sua vez, os jovens apresentam algumas peculiaridades na medida em que se encontram imersos em uma realidade marcada pela violência, tráfico de drogas, evasão escolar, trabalho infantil, bem como restrição ao acesso às oportunidades de saúde, educação, trabalho, esporte, lazer e cultura. (LEVITAN et al, 2009, p.285)

Esta situação tem sido um desafio para as políticas públicas e instituições de nosso país que visam transformar essa realidade. A dificuldade de acesso a bens culturais e a escassez de produções e espaços que acolham os jovens da periferia demonstram a realidade dura e com pouca sensibilidade em relação às condições de vida da população. (LEVITAN et al., 2009).

Não obstante, Azeredo (2003) afirma que projetos sociais envolvendo esportes e atividades artísticas como foco principal têm tido êxito nos processos educativos e de inserção social dos adolescentes. Desse modo, “programas voltados para a juventude que a arte, cultura e esporte são instrumentos poderosos na construção de valores, identidades e de perspectivas de futuro” (AZEREDO, 2003, p.14), deixando de serem entendidos como simples ocupação de tempo livre passando a serem considerados fundamentais em processos de transformação e inserção social. (AZEREDO, 2003; URNAU, 2008).

Azeredo (2003), é necessário que, cada vez mais, o poder público trabalhe em parceria com as comunidades e o terceiro setor, buscando promover a cidadania. Sobre isso, Urnau (2008) pontua que as políticas públicas podem ser vistas como um meio de realização de mudanças, tanto

nas condições de vida desses jovens quanto nas possibilidades que estes podem ter.

As políticas públicas para juventudes são pensadas para coletividades, ou jovens que vivenciam condições semelhantes, mas estes ao mesmo tempo são sujeitos coletivos e singulares, únicos. Nesse sentido, pode-se dizer que as políticas e suas respectivas ações são encontros de múltiplas singularidades, que se dão nas e pelas relações sociais. (URNAU, 2008, p.27)

Conforme o exposto, os projetos sociais que envolvem atividades artísticas podem ser entendidos como práticas mediadoras de transformação social e de processos de subjetivação, sendo de extrema importância que estes consigam se manter desenvolvendo atividades e atendendo a população.

Nos processos de criação artística, o ser humano se objetiva e subjetiva, transformando realidades, criando significados para si e para os outros. A arte é criação especial na medida em que tem como função primordial a constituição e expressão do humano nas coisas. Isso porque a matriz da qual se nutre a arte é a vida humana; a atividade artística, em sua forma e conteúdos, plasma num produto o mundo em relação ao homem, que a metamorfoseia em símbolos. (ZANELLA et al., 2005b, p.198).

Tendo em vista o exposto acima, dentre as atividades artísticas utilizadas em projetos sociais, o teatro pode ser entendido como mediador no processo de desenvolvimento humano pelas possibilidades de interação, apropriação da cultura, uso da palavra e expressão afetiva (OLIVEIRA & STOLTZ, 2010). O teatro estimula a interação social, expressão corporal e vocal, acesso a elementos culturais, apropriação de signos e significados sociais e produção de sentidos que contribuem para o desenvolvimento e, na nossa concepção, para autonomia, o que veremos no capítulo seguinte.

## 2.2 O PROJETO CRESCER COM ARTE

As informações que serão descritas a seguir foram retiradas do Plano Pedagógico do Crescer com Arte de 2015 (única documentação oficial do



projeto, não publicada), e também do relato<sup>3</sup> da Supervisora Geral e Diretora Artística da Instituição, Fátima Ortiz, também criadora do método teatral utilizado nos Cursos Livres de Teatro do Pé no Palco e, conseqüentemente, nos projetos sociais desenvolvidos na Associação.

A Associação Amigos do Pé no Palco, instituição coparticipante deste estudo, surgiu em 2012 com a finalidade de oferecer um espaço físico voltado para o desenvolvimento de projetos sociais para crianças e adolescentes da rede pública de ensino em Curitiba. A instituição conta com parcerias e apoio de empresas, participa anualmente de editais públicos e/ou privados de auxílio financeiro para dar continuidade as atividades que desenvolve.

Um dos projetos sociais realizados pela instituição é o "Crescer com Arte", que atende adolescentes entre 13 a 18 anos de idade, em situação de vulnerabilidade social e/ou dificuldade de acesso a bens culturais, alunos oriundos da rede pública de ensino. O projeto tem como objetivo oferecer atividades arte educativas (aulas de teatro) para desenvolver nos jovens atendidos aptidões artísticas. Além disso, busca contribuir para oferecer uma melhor perspectiva de futuro para estes indivíduos, independente destes terem interesse ou não de seguir carreira artística. (ASSOCIAÇÃO AMIGOS PÉ NO PALCO, 2015, não publicado)<sup>4</sup>

O núcleo responsável pelo projeto é composto por 11 artistas e técnicos com formação diversificada. Dispõe de uma equipe multidisciplinar envolvendo as áreas de psicologia, pedagogia, arte-educação, direito, administração. A equipe é composta, em sua grande maioria, por artistas e ex-alunos de Fátima Ortiz<sup>5</sup> que trabalham com ela há muitos anos tanto no Pé no Palco com seus vários segmentos quanto nos projetos sociais. O que reflete diretamente no entrosamento dos profissionais que, em sua maioria, se conhecem há pelo menos 14 anos e vem trabalhando juntos desde então, inclusive na companhia estável de teatro do Pé no Palco. (ASSOCIAÇÃO AMIGOS PÉ NO PALCO, 2015, não publicado)

---

<sup>3</sup> As falas de Fátima Ortiz serão apresentadas em itálico e entre aspas.

<sup>4</sup> ASSOCIAÇÃO AMIGOS PÉ NO PALCO. **Crescer com Arte – Palco Escola**. Curitiba, 2015. Não publicado.

<sup>5</sup> ORTIZ, F. **Crescer com Arte**. Curitiba, 2016. Informação verbal.

De acordo com Fátima Ortiz, a execução do projeto Crescer com Arte se utiliza da estrutura da Associação Amigos do Pé no Palco e do ambiente anexo e compartilhado do Espaço Cultural Pé no Palco (escola de teatro). Este projeto teve início em outubro de 2012 e já atendeu cerca de 135 adolescentes. Em 2015, ano em que este estudo foi realizado, o projeto foi ganhador da 11ª Edição do Prêmio Itaú-Unicef<sup>6</sup> "Educação Integral que transforma", na categoria médio porte da região sul do Brasil, pela parceria com o Colégio Estadual Dr. Xavier Silva, da rede pública de ensino. (ORTIZ, 2016, informação verbal)

As aulas de teatro, em 2015, foram realizadas no período de março a dezembro, nas tardes de terças e quintas-feiras, das 14h às 16h, e atendeu 49 adolescentes distribuídos em duas turmas: iniciantes e iniciados. Na primeira são apresentados aspectos básicos do ensino do teatro e oferecido um espaço de apropriação dessa nova atividade. Já na segunda, busca-se aprofundar os conhecimentos teatrais adquiridos nos anos anteriores.

Segundo Ortiz (2016), o método utilizado no projeto social foi criado por ela, sendo este um desdobramento do mesmo utilizado nas turmas de cursos livres para adultos ofertados pelo Pé no Palco, que conta com os mesmos arte-educadores. Cabe salientar que, para atender ao público jovem

*“o método passou por um processo de adaptação buscando-se dar ênfase no trabalho voltado para essa faixa etária, reforçando exercícios teatrais e inquietudes dessa fase, aproximando o teatro com a história de vida deles, investindo na socialização e força do processo grupal, da convivência em grupo. Sendo estes aspectos de grande importância para a o trabalho com jovens.” (ORTIZ, 2016, informação verbal)*

Conforme afirma Ortiz (2016; informação verbal), seu método tem uma rotina de trabalho. Primeiramente, os alunos chegam, se aquietam e respiram. O que caracteriza um chegar e estar consciente em roda com o grupo. “Isso é

---

<sup>6</sup> Este prêmio busca identificar, reconhecer e estimular parcerias entre organizações da sociedade civil (OSCs) e escolas públicas no desenvolvimento de projetos socioeducativos que contribuam com as políticas públicas de Educação Integral para crianças, adolescentes e jovens em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

*visto como uma passagem para um estado de abertura, mergulho, maior percepção de si e do outro. Esse chegar não é só racional, envolve sobretudo entrar mergulho pro mundo interno.”*

Em seguida é feito aquecimento vocal e corporal – aquecimento este que nunca tem um roteiro rígido, mas sim flexível de acordo com a necessidade e o estado emocional no grupo. A disciplina é fundamental para o sujeito conseguir se concentrar e manter seu foco. A diretora conta que faz parte da metodologia os alunos compreenderem que *“toda a aula é um espetáculo”*, para que eles possam ver os ensaios como um processo. (ORTIZ, 2016, informação verbal)

Explica: *“assim, pra fazer a aula os alunos já estão em um estado outro – de conjunto – um grupo cúmplice.”* Então, trabalha-se o tema, pesquisa ou ensaio proposto na aula. Para que isso aconteça existe uma forma de condução que propicia que cada aluno se utilize de sua capacidade e de sua dificuldade para interagir e colaborar com o processo. Fátima Ortiz conta que todas as aulas começam e terminam em roda para os alunos compreendam que o teatro é um trabalho em grupo e nele não existem pessoas que estão a frente ou para trás, o grupo caminha junto. (ORTIZ, 2016, informação verbal)

Para ela, a experiência que a equipe de arte-educadores apresenta um diferencial pela relação que eles estabelecem enquanto artistas, professores, amigos e colegas de profissão entre si, assim como, pelos 14 anos juntos de aprendizados desenvolvidos na apropriação dessa metodologia. (ORTIZ, 2016, informação verbal)

Para Ortiz (2016), os arte-educadores são pessoas identificadas com a premissa da arte-educação e pela via do afeto, respeito, diversidade e comprometimento. Tanto nos cursos ofertados quanto nos projetos sociais toda a aula é vista como processo, as metas são estabelecidas em conjunto – pelo entrosamento entre equipe e alunos envolvidos. São sempre lembrados da importância de seus posicionamentos como arte-educadores e pela responsabilidade que isso assume no trabalho com jovem. Segundo ela, *“é necessário que revele essa confiança, tenha postura – tanto pelo planejamento quanto por essa relação do arte-educador.”* Ela aposta na percepção dos

professores e sensibilidade deles em lidar com as situações que vão surgindo no grupo ao longo do processo. Para realizar um bom trabalho acredita no respeito à liberdade criativa e às capacidades individuais. (ORTIZ, 2016, informação verbal)

De acordo com a metodologia do projeto, no primeiro ano (turma de iniciantes – turma de Ana) busca-se desenvolver a integração do grupo e inserção destes jovens no universo teatral através dos jogos teatrais que busquem o equilíbrio do lúdico (jogo), mágico (fantasia) e real (cotidiano). A equipe se reúne no início de cada semestre para discutir quais caminhos e exercícios serão utilizados em cada turma, com supervisão artística de Fátima Ortiz. Para isso, os professores – que atuam em duplas nas turmas – escolhem quais exercícios teatrais serão utilizados na turma conforme eles percebem o perfil do grupo.

A percepção do espaço, do eu e do outro (expressão corporal) são foco no início e desenvolvidos ao longo do ano. Em meados de junho/julho é realizada uma mostra de processo para os familiares, amigos e convidados - que caracteriza a primeira montagem da turma. (ASSOCIAÇÃO AMIGOS PÉ NO PALCO, 2015, não publicado)

Nesta apresentação é feita uma seleção, pelos alunos junto com os professores, dos exercícios que foram trabalhados no primeiro semestre e textos produzidos por eles. A equipe vê esta mostra de processo como um passo importante, pois é o primeiro contato com o público e, em muitos casos, a primeira vez que o jovem se vê no palco, em cena. Ao término da apresentação, os alunos chamam ao palco os arte-educadores e equipe do projeto Crescer com Arte onde acontece um bate-papo com os familiares sobre o que eles acabaram de assistir. O público é convidado a compartilhar com o grupo suas percepções, sensações, feedbacks sobre o apresentação e depoimento individual conforme queiram. Os pais e/ou responsáveis são estimulados pela equipe do projeto a apoiarem os jovens e expressarem o que sentem ao vê-los no palco.

O segundo semestre é voltado para a montagem de fim de ano. Os professores selecionam uma peça de teatro ou roteiro para ser encenada com

os alunos e no início de agosto tem início a pesquisa teatral para montagem do espetáculo final. Os alunos recebem o texto que será encenado e são feitos exercícios de improvisação e criação cênica voltados para a montagem. Fátima Ortiz comenta que nesse momento do processo “*o professor/arte-educador se torna diretor e para que ele possa dirigir, precisa transformar o que foi apropriado pelos alunos no primeiro semestre e tornar estes aprendizados em um espetáculo teatral.*” Para isso o aluno se torna propositor. (ORTIZ, 2016, informação verbal). Segundo ela,

*“no primeiro semestre o aluno executa mais instruído pelo professor, já no segundo, propõe mais pela vivência que lhe dada e construída de repertório das percepções que são desenvolvidas nas aulas de teatro. O resultado final não se distancia tanto dessa essência processual. A montagem surge mais de forma natural.”* (ORTIZ, 2016. Informação verbal)

É comum que nesse momento os personagens sejam representados por dois atores, primeiramente pela quantidade de alunos *versus* papéis em um espetáculo e também por acreditarmos que isso faz com que os alunos dividam a responsabilidade do texto e do seu papel na trama. Além disso, estimula-se que os alunos estejam envolvidos na peça independente do papel que ele tenha. Isso faz com que haja um mergulho no todo e os jovens possam ir mais preparados inclusive para o seu papel. Para no próximo ano, quando estiverem mais avançados, conseguirem dar conta de um personagem sozinhos. A escolha das duplas ou até trios (depende da quantidade de personagens na montagem escolhida para cada ano) é feita pelos arte-educadores. (ORTIZ, 2016, informação verbal)

Em 2015, a montagem da turma dos iniciantes “Quando o universo conspira”, texto de Caio Batista, peça infanto-juvenil que conta a história de um garoto que se apaixona à primeira vista por uma garota ao se encontrarem em um banco de praça. No processo de conquista, o protagonista recebe a ajuda de alguns elementos mágicos (tempo, vento, sorte, chuva etc.) para realizar seu sonho. Nesta adaptação da peça, os personagens mágicos eram interpretados por dois alunos, conforme foi mencionado anteriormente.

### 3 A ARTE DE SE REINVENTAR NO TEATRO

#### 3.1 CONTRIBUIÇÕES DA ATIVIDADE TEATRAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A concepção de desenvolvimento proposta por Vygotsky (1998, 2000a, 2000b, 2007) propõe que este não se dá de forma linear, mas sim em saltos qualitativos, ao longo da história do sujeito. Este autor traz um enfoque do desenvolvimento a partir das interações que o indivíduo estabelece com seu meio, por via da atividade.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana e complexa, é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 2007, p.24)

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dão por meio de um sistema complexo, envolvendo a inserção deste sujeito em uma determinada cultura por intermédio de seu principal instrumento, a linguagem. Para ele, as relações são mediadas e, através dessa mediação, são possibilitadas novas aprendizagens.

A partir do momento que o indivíduo se insere, através da linguagem e das relações sociais iniciais com seu meio (nesse primeiro momento, a família), em determinada cultura este tem acesso a uma infinidade de signos e instrumentos dentro do campo simbólico do social em que se encontra. As suas relações, assim como a linguagem, servem como mediadores pelos quais as funções psicológicas superiores se desenvolvem. “Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo

psicológico muda radicalmente.” (VYGOTSKY, 2007, p.17). Conforme explica o autor,

o sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas. O movimento desloca-se ao controle das funções simbólicas incluídas na resposta de escolha. Esse desenvolvimento representa uma ruptura fundamental com a história natural do comportamento e inicia a transição do comportamento primitivo dos animais para as atividades superiores dos seres humanos. (VYGOTSKY, 2007, p.27)

Desse modo, a medida que a criança cria um sentido para os signos mediada pelo seu domínio da linguagem, tem-se um salto qualitativo na forma com que seus processos de escolha serão feitos. Motivo pelo qual tanto a linguagem como o pensamento assumem lugar de destaque nesta perspectiva de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007).

Em seu livro “A Construção do Pensamento e da Linguagem”<sup>7</sup> (2000a) se dedica a apresentar de que maneira esses dois processos estão interligados e como se formam no desenvolvimento humano. Vygotsky (2000<sup>a</sup>, p.63) salienta “a função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança. Assim, a linguagem da criança é puramente social. O que futuramente proporciona níveis cada vez mais complexos de abstração e de significação para o desenvolvimento do sujeito.

signos e palavras constituem para crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 2007, p.18)

Vygotsky (2000<sup>a</sup>, p.486) explica que para que seja possível compreender o discurso de outro, precisamos entender para além das palavras que ele diz. É necessário entender seu pensamento e, para além disso, compreender também

---

<sup>7</sup> Edição nova do conhecido livro “Pensamento e Linguagem”, publicada pela Martins Fontes, versão traduzida direto do russo por Paulo Bezerra.

suas motivações. O autor coloca a palavra como “expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana”. E ainda, de forma bastante poética demonstra como a palavra reflete uma parte da consciência,

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKY, 2000a, p.486)

A internalização dos sistemas de signos encontrados na cultura promove transformações no comportamento do sujeito e estão ligadas ao desenvolvimento individual. A mediação assume papel fundamental no desenvolvimento cognitivo na criança, pois é através dela que as interações acontecem. (VYGOTSKY, 2007).

O autor acredita que a relação entre o ser humano e o seu meio não se dá de forma direta, mas sim, através da mediação de instrumentos e signos sociais. Conforme explica Oliveira (2002) “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Complementa ainda,

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

Outro aspecto importante defendido por este autor é que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores estão diretamente atreladas ao aprendizado. Vygotsky (2007, p.95) afirma que existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro corresponde “ao que o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se



estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.” Ou seja, coincide com a maturação biológica, funções que a criança já conquistou. Já o segundo, no nível potencial, estão funções que a criança ainda não alcançou, mas são possíveis com o auxílio de um adulto, mediando esse aprendizado. “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”.( VYGOTSKY, 2007, p.97)

Desse modo, através da mediação de um adulto ou professor, é possível que a criança alcance aprendizados que se encontram próximos e se desenvolva cada vez mais em suas potencialidades. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 2007, p.100)

Considerando o exposto acima, atividades que estimulem a interação social, apropriação de signos e acesso à cultura, através da linguagem, desenvolvem potencialidades no indivíduo e contribuem diretamente para seu desenvolvimento. A arte assume um papel importante nesse contexto, como Vygotsky (1999a) defende em seu livro *Psicologia da Arte*, no qual propõe uma analogia para compreendermos o papel da arte na vida. Para o autor, o milagre da arte está próximo do processo pelo qual, no Evangelho, ocorre a transformação da água em vinho. Explica,

A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que 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. A arte está para a vida como o vinho para uva – disse um pensador, que estava coberto de razão, ao indicar que a arte recolhe da vida seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material.(VYGOTSKY, 1999a, p.307-308)

Assim, evidencia-se o processo de transformação promovido pela arte e sua importância para a vida. Vygotsky (1999<sup>a</sup>, p.308) ainda complementa,

“verifica-se, deste modo, que o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte *torna-se social ou generaliza-se.*” (*grifo do autor*). Ou seja, o sentimento se expande tocando outros sujeitos, o que consiste em uma marca do gênero humano. O autor continua “a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através da qual incorpora ao ciclo de vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser”. (VYGOTSKY, 1999<sup>a</sup>, p.315)

Sobre o assunto, Barroco e Superti (2014, p.23) em seu artigo explicam que a arte para Vygotsky está intimamente ligada à vida, às relações sociais em determinado contexto, sendo esta produzida e apreendida a partir da realidade material, porém não se restringe a ela. “A obra de arte não se constitui em cópia fiel da realidade objetiva, mas em algo novo, fruto da ação criativa que transforma em produto cultural.” As autoras sintetizam a visão de Vygotsky sobre arte da seguinte maneira,

a arte pode ser entendida como produto cultural, mediador do indivíduo e o gênero humano. Ou seja, quem a produz nela cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos. No entanto, tal apropriação não é mecânica ou passiva. É necessário que se dê a mediação das relações sociais junto ao fruidor, de modo que nele sejam projetados os movimentos que a arte suscita. (BARROCO e SUPERTI, 2014, p.23)

Dessa forma, a arte possibilita uma mediação do sujeito consigo mesmo e com a sociedade que o cerca, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Já que estas prosperam através das relações sociais, por meio da atividade. (BARROCO e SUPERTI, 2014, p.23).

Ainda neste mesmo sentido, Urnau (2008, p.30) acrescenta que as criações artísticas tem as marcas de seu tempo, seu contexto histórico e social, pelas condições concretas tiveram para existir. Considerando que a imaginação parte da realidade objetiva, tais processos são vistos como sociais e não individuais. Sendo assim, a arte enquanto produção cultural “ocupa lugar de destaque nesse processo de (re)criação de si e da realidade, fundamentalmente por envolver processos de criação e imaginação[...]”.

Dentre as atividades artísticas, de acordo com Oliveira e Stoltz (2010), o teatro pode proporcionar diversas situações de aprendizagens e conhecimentos importantes para o desenvolvimento. A arte teatral consiste em uma atividade coletiva que implica no respeito às regras, troca de pontos de vista, decisões conjuntas e divisão de tarefas, permeada de signos sociais e aspectos culturais.

O teatro é extremamente motivador para crianças e adolescentes; afeta-os nos aspectos emocional, cognitivo, motor e social. Exige também mobilização da atenção, da percepção e da memória, compreensão textual, capacidade de jogar com as palavras; trabalha a expressividade e a imaginação. (OLIVEIRA e STOLTZ, 2010, p.89)

Oliveira e Stoltz (2010) afirmam que a atividade teatral promove diversas interações sociais diferentes entre atores, diretores, autores (através do contato com o texto), técnicos e todas as pessoas que trabalham para que um espetáculo aconteça, cada um exercendo sua função. Em especial, a interação que ocorre entre o ator e a plateia é algo singular. O público cumplicia com o ator no decorrer do espetáculo. O público ri, chora, se envolve. O ator estabelece um diálogo por meio do olhar, da comunicação verbal e corporal. “No teatro há um aprendizado de uma linguagem própria desta arte, que expressa o sentimento de quem assiste, seja via calor do aplauso ou pela emoção que parece se concretizar e emanar da plateia ao palco, e vice-versa.” (OLIVEIRA e STOLTZ, 2010, p.87)

Sobre o tema, Porto e Kafrouni (2013) afirmam que a atividade teatral contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas na infância e possibilita o exercício “não só a linguagem verbal e corporal, mas também a memorização, atenção, concentração, organização espacial, interação social que implica na mobilização de aspectos cognitivos, sociais e motores dos indivíduos.” (p.584)

O interesse de Vygotsky pelo teatro se deu muito antes dele adentrar o universo da psicologia. Já enquanto psicólogo, seu fascínio pela arte e pelo teatro tem espaço em sua teoria. Vygotsky (1999b) aborda o ofício do ator

como teoria dentro da psicologia em seu texto "sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator", no qual se dedica a abordar este tema e discutir as teorias produzidas na época por outros autores. Segundo ele, "a psicologia do ator expressa a ideologia social de sua época e que ela também muda no processo de desenvolvimento histórico do homem assim como as formas externas de teatro e seu estilo e conteúdo mudam." (VYGOTSKY, 1999b, p.240) Ou seja, reforça a ideia de que as produções artísticas refletem a sociedade em que estes artistas se inserem, sendo, portanto, de caráter histórico e social.

Além disso, Vygotsky (1999b) se dedica a discutir o impacto das emoções nesse contexto,

No processo da vida social, os sentimentos desenvolvem-se e as conexões iniciais desintegram-se, emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas se desenvolvem, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior aparecem dentro de tais padrões especiais, interdependências, formas especiais de conexão e movimento são dominantes. (VYGOTSKY, 1999b, p.244)

O teatro consiste em uma arte coletiva que possibilita novos aprendizados a partir das zonas de desenvolvimento proximal, pois coloca o indivíduo em "situação de interação e cooperação entre a criança e seus colegas com a supervisão do professor e cria, por outro lado novas ZDP" (OLIVEIRA e STOLTZ, 2010, p.89). Exige tomada de decisões em grupo, divisão de tarefas e o exercício do respeito as diferenças.

Outro aspecto importante desenvolvido no teatro é o uso da imaginação. De acordo com Oliveira e Stoltz (2010), Vygotsky aponta a imaginação em adolescentes como sucessora do brincar durante a infância, ambas de grande importância para o desenvolvimento.

O prazer dos jovens em relação à interpretação de personagens, à atuação, parece ser um misto de brincar, relacionar-se com o sexo oposto, construir sua personalidade, expressar-se afetivamente e agir criativamente. A fantasia é um dos meios que o adolescente encontra para expressar a sua rica vida emocional interna e seus impulsos bem como para direcioná-los e modulá-los. Além de servir à esfera

emocional, a fantasia também opera em um canal de criatividade objetiva. (OLIVEIRA e STOLTZ, 2010, p.89)

Sobre isso Vygotsky (1998, p.130) postula “as possibilidades de agir com liberdade, que surgem na consciência do homem, estão intimamente ligadas à imaginação, ou seja, à tão peculiar disposição da consciência para com a realidade, que surge graças à atividade da imaginação”. Sendo o exercício da imaginação algo de extrema valia para jovens em construção de si mesmos.

Desse modo, a atividade teatral está diretamente ligada ao exercício de funções psicológicas superiores, além de proporcionarem um espaço de ressignificação. Barbosa (2007, p.27) diz que “desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificar de acordo com o contexto e a necessidade, são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, fundamentais para a sobrevivência do mundo cotidiano.”

Diba e d’Oliveira (2015, p.1360) acreditam que vivências artísticas podem contribuir para promoção de saúde. Em seu artigo, afirmam que a atividade teatral estudada “proporciona mudanças positivas no apoio social, por meio de uma rede de amigos mais sólida, com capacidade de diálogo, cuidado e redução do individualismo e incremento da capacidade crítica”..

O que torna essa vivência uma prática promotora de saúde é o fato de possibilitar ao jovem o acesso a cultura como um cidadão com direitos e deveres e não, à priori, como um jovem vulnerável que necessita de práticas assistencialistas. Diferencia-se também ao possibilitá-los maior entendimento das relações político-sociais e, a partir disto, a escolha de um projeto de vida e condições que apropriarem-se dele. Este deslocamento de olhar [do lugar do jovem pobre como necessariamente alto risco para a sociedade para o lugar de um jovem com diversas capacidades] é uma das características que diferencia essa experiência. (DIBA e D’OLIVEIRA, 2015, p.1360).

Dessa forma, o teatro possibilita melhorias na vida dos jovens por proporcionar vivências coletivas que estimulam a aceitação de si mesmo e do outro, expressão da subjetividade e afetividade, entre outros aspectos. Da mesma forma, Barbosa (2007) aponta que

através da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada". (BARBOSA, 2007, p.23)

Ou seja, a arte estimula a capacidade crítica, o que podemos compreender como um aspecto que está ligado à promoção da autonomia.

O conceito de criatividade citado acima, na perspectiva histórico-cultural, seria herança da espécie humana, oposta à concepção de dom e talento dado pela natureza. Conforme postula Mozzer e Silva (2015),

a criança não nasce criativa, mas que essa característica vai se desenvolvendo a partir das interações que ela estabelece com o contexto social, contexto esse que envolve não só as atividades desenvolvidas pelos sujeitos, mas as comunicações estabelecidas nessas atividades, além das vivências emocionais envolvidas nessas relações. (MOZZER e SILVA, 2015, p.114)

Mozzer e Silva (2015, p.125) compreendem a criatividade como "um processo complexo, plurideterminado, em que são envolvidos recursos da personalidade, necessidades e sínteses motivacionais". No caso do adolescente, sua relação com o mundo se dá mediada pelas pessoas que estão à sua volta, a qual se constitui através das "vias de comunicação, dos significados e dos sentidos subjetivos produzidos nessas relações." (MOZZER e SILVA, 2015, p.116). Conforme explicam os autores,

Também pesquisas com adolescentes demonstram que a criatividade está relacionada a autoestima, pois, para tornar pública sua realização pessoal, é necessário dispor de confiança em si mesmo. Assim, essas pesquisas demonstram que o jovem livremente criativo possui, na maior parte das vezes, altos níveis de autoconfiança, maturidade emocional, serenidade e independência. Essa independência estaria relacionada a outros elementos funcionais da personalidade que estão envolvidos com a criatividade, tais como autonomia, não conformismo, falta de convencionalismos, autodeterminação (capacidade do sujeito em agir com base em objetivos e propósitos próprios), dentre outros. (MOZZER e SILVA, 2015, p.126)

Em vista disso, o teatro pode ser utilizado como ferramenta em projetos sociais que buscam atender jovens em situação de vulnerabilidade social, com o intuito de promover e estimular, por meio de suas atividades, o desenvolvimento e a promoção de saúde do indivíduo. A atividade teatral possibilita vivências culturais através da interação social com outros indivíduos, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Além disso, é um espaço de ressignificação onde os sujeitos podem experimentar expressões diversas de suas emoções, sentimentos, pensamentos.

Na próxima seção serão apresentados os conceitos de autonomia na perspectiva de Paulo Freire e Vygotsky e suas implicações no processo de desenvolvimento da vida do sujeito.

#### 4 CONSTRUINDO A AUTONOMIA: DE QUE AUTONOMIA ESTAMOS FALANDO?

Muito tem sido falado sobre autonomia na contemporaneidade, não só no campo da Psicologia, mas em diversas outras áreas de conhecimento. A palavra autonomia assume um lugar de destaque nos discursos atuais, principalmente no que tange às políticas públicas em nosso país, mas pouco tem se pensado sobre sua origem, ou ainda sobre seu real significado. Afinal, de que autonomia estamos falando? Que autonomia é essa defendida pelas políticas públicas brasileiras direcionadas ao atendimento de jovens? Será possível atingi-la?

De acordo com o Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2001), “autonomia” significa:

s/f 1. *Capacidade de se auto governar* 1.1 JUR Direito reconhecido a um país de se dirigir segundo suas próprias leis; soberania 1.2 faculdade que possui determinada instituição de traçar as normas de sua conduta, sem que sinta imposições restritivas de ordem estranha. 1.3 ADM direito de se administrar livremente, dentro de uma organização mais vasta, regida por um poder central. 1.4 *direito de um indivíduo tomar decisões livremente; liberdade, independência moral ou intelectual*. 2. FIL segundo Kant (1724-1804), capacidade apresentada pela *vontade humana de se autodeterminar* segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva incoercível. – p.opos. a heteronomia. 3.PSIC *preservação da integridade do eu*. [...] \* a. da vontade JUR princípio segundo o qual a *vontade expressa livremente por pessoa capaz, e dentro das normas legais, deve ser considerada soberana*. \* a. necessária JUR poder que os herdeiros têm de derrogar as normas relativas à partilha judicial que não sejam de ordem pública. – ETM gr *autonomía* „direito de reger-se segundo leis próprias”, prov. sob infl. do fr. *autonomie* „id” ; ver aut(o)-e-nomia. \*ANT dependência, servidão. (HOUAISS e VILLAR, 2001, p.351, grifo nosso)

Nota-se que a palavra autonomia adquire significados de acordo com a área de atuação em que se é utilizada, principalmente em filosofia, administração, psicologia, jurídica e aeromobilística, mostrando que uma



mesma palavra dá origem a diferentes conceitos e significados em diversas áreas do conhecimento. Em seguida, coloca-se o significado de autônomo como:

adj. *que tem autonomia*. 1. *dotado de faculdade de determinar as próprias normas de conduta, sem imposições de outrem (diz-se de indivíduo, instituição)* 2. JUR POL que goza de liberdade administrativa e política perante o poder central; que tem direito de se governar segundo suas leis e costumes. 3. que é um conjunto perfeito, e não que uma parte do desenvolvimento sequencial de um organismo. [...]. 6. que ou quem exerce, em caráter não permanente, e sem vínculo empregatício, qualquer atividade profissional remunerada. \* ETM gr. Autônomos „*regido por leis próprias, independente*“, prov. sob infl. do fr. *autonome* „id“; ver *aut(o) –e-nomo* \*ANT dependente \* PAR autônomo. (HOUAISS e VILLAR, 2001, p.351, grifo nosso)

Dessa maneira, o sujeito autônomo, ou melhor, que possui autonomia, é compreendido como aquele que tem independência moral ou intelectual, portanto, capaz de conduzir sua própria vida, tomar suas próprias decisões, ter suas próprias regras – sua própria conduta – sem a imposição de outra pessoa ou instituição. A concepção de autonomia utilizada neste estudo e discutida nesse capítulo será sobre o olhar dos autores Paulo Freire e Lev Vygotsky.

Petroni e Souza (2009, p.356) se propõem a fazer algumas reflexões sobre autonomia docente em duas perspectivas: a histórico-cultural, proposta por Vygotsky, e a educação libertadora, de Paulo Freire, pois acreditam que existem aproximações possíveis entre elas, principalmente por ambas adotarem a mesma base epistemológica, o materialismo histórico dialético. Para os autores, tanto Vygotsky quanto Freire “acreditavam que o caminho para a humanização, para a ação consciente, passava pela liberdade de escolha, pela responsabilidade na tomada de decisões”. Enquanto Vygotsky se dedicava às questões voltadas para o desenvolvimento do psiquismo humano, Freire preocupava-se com questões ligadas à pedagogia e à aprendizagem. (PETRONI e SOUZA, 2009)

Paulo Freire (2014) em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” propõe uma reflexão sobre uma prática em

educação em favor da autonomia do educando. O autor coloca os pontos necessários para uma Educação Libertadora. Segundo Freire (1987)

quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1987, p.44)

Para o autor “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*<sup>8</sup>, é processo, é vir a ser.” (FREIRE, 2014, p.105)

Sendo assim, para Freire (2014, p.105) o sujeito está em constante processo de construção de sua autonomia, pois esta, se estabelece a partir das experiências, relações e decisões que vão sendo tomadas durante a vida. “É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 2014, p.42)

---

<sup>8</sup> Paulo Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, utiliza os termos “ser para outro” e “ser para si” para diferenciar um sujeito alienado do sujeito consciente, livre, autônomo. Conforme ele coloca, “Essa é a razão pela qual, submetidos a condições concretas de opressão em que se alienam, transformados em “seres para outro” do falso “ser para si” de quem dependem, os homens também já não se desenvolvem autenticamente. É que, assim roubados na sua decisão, que se encontra no ser dominador, seguem suas prescrições. Os oprimidos só começam a desenvolver-se quando, superando a contradição em que se acham, se fazem “seres para si.” (FREIRE, 1987, p.92)

Segundo Freire (2014, p.43), o educador precisa “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. A autonomia, portanto, para ele, é um processo de assumir-se. Para que isso aconteça, a conscientização do indivíduo é necessária, ele precisa compreender seu contexto e história.

Em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987, p.12) afirma “a conscientização, que lhe possibilita inseri-se no processo histórico, como sujeito, evita fanatismos e o inscreve na busca por sua afirmação”. De acordo este autor, é a por meio da união dos homens que é possível mudar por meio da interação social. Nesse processo, a educação precisa libertar os indivíduos das relações alienadoras e de opressão a que estão submetidos, na busca dos oprimidos pela transformação de sua condição opressora através do exercício da autonomia.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” - o de sua autonomia. (FREIRE, 1987, p.18)

Assim como expõe Freire sobre o papel da educação, González Rey (2001) afirma que o objetivo da educação não está ligado apenas a confirmar um saber no indivíduo, mas sim em seu desenvolvimento enquanto sujeito ativo capaz de atuar no processo em que aprende. “O sujeito se expressa na sua reflexividade crítica ao longo de seu desenvolvimento.” (GONZÁLEZ REY, 2001, p.3) O que está relacionado a autonomia do sujeito.

Retomando os autores Petroni e Souza (2009), a autonomia aparece na teoria de Vygotsky expressa através do conceito de autorregulação, função psicológica superior importante para a formação social da mente. É ela que permite o controle sobre outras funções superiores e também do domínio da própria conduta. A autorregulação tem início no nascimento, a partir da inserção do indivíduo no meio e, conseqüentemente, na cultura, através da mediação do outro e da linguagem.

Vygotsky (2000b), em “Obras Escogidas III” se dedica à história do desenvolvimento das funções superiores e, em um dos capítulos, apresenta seu conceito de autorregulação quando aborda o domínio da própria conduta. Para o autor, o sujeito tem suas relações com o meio mediadas pela linguagem, em uma determinada cultura com seus signos e significados próprios para os quais o sujeito produz sentidos de acordo com sua história de vida. Ao se apropriar desses aspectos presentes em seu ambiente, passa a conseguir regular seu comportamento a partir disso, sem que outro precise fazê-lo.

Em um primeiro momento, seu comportamento é regulado pelo meio, e, após sua inserção neste meio, o sujeito passa a controlar seu próprio comportamento. “La libertad humana consiste precisamente en que piensa, es decir, en que toma conciencia de la situación creada.” (VYGOTSKY, 2000b, p.288)

Autorregulação é resultado da mediação realizada nas e pelas interações sociais das características culturais presentes no contexto em que o sujeito está inserido, e que foram significadas e tornadas suas pela atribuição de sentidos pelo sujeito, permitindo-lhe construir e dominar sua conduta. Ela seria a capacidade adquirida pelo sujeito de se autorregular, ou seja, a partir do momento em que ele internalizou as regras mediadas pelo outro e significou-as para si, atribuiu um sentido próprio a elas, tornando-as internas, ele consegue formular suas próprias regras e consegue formular suas próprias regras que possam autorregulá-lo. (PETRONI e SOUZA, 2009, p.357)

Fernando González Rey (2003, 2013), no desenvolvimento de uma teoria da subjetividade sob a ótica da abordagem histórico-cultural, destaca a categoria de *sujeito* radicada na unidade dos *sentidos subjetivos e subjetividade com o caráter dialógico das práticas sociais* (grifo nosso), remetendo à ideia de atividade e de práticas humanas subjetivadas.

Cabe destacar dois pontos fundamentais defendidos por González Rey (2013). Primeiro, o caráter gerador da psique que permite reconhecer a forma com que a pessoa se relaciona com o mundo – ou como “produtor” de espaços singulares nos espaços sociais em que atua; ou como “reprodutor mimético”, tanto no plano objetivo quanto no subjetivo, numa perspectiva passivo

reprodutiva. Segundo ponto, rompendo com a dicotomia entre o social e o individual, o sujeito é compreendido como uma forma qualitativa diferenciada da pessoa; sendo que esta se torna sujeito ao desenvolver iniciativas e alternativas próprias em suas diferentes práticas sociais. (GONZÁLEZ REY, 2013). Esse último ponto aliado ao primeiro aspecto do primeiro ponto é que nos leva a definir o que compreendemos por autonomia.

O conceito de prática social é imprescindível na compreensão da ideia de sujeito, o qual tem uma função autorreguladora, produtora de sistemas de estratégias e alternativas que lhe permitem integrar “diferentes zonas” de suas práticas sociais expressas em espaços sociais e tempos diferenciados. Nas palavras do autor:

o sujeito é a pessoa capaz de abrir espaços próprios específicos, de produção subjetiva dentro dos espaços sociais múltiplos e simultâneos em que desenvolve sua prática social. [...] Os espaços sociais têm que ser abertos polêmicos e contraditórios, pois neles se negociam as diferenças dos sujeitos que os integram em relação às tarefas que devem realizar de modo coletivo (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 272-3).

Nesse sentido, compreendemos o teatro como um espaço e uma prática social que instiga essa polissemia de expressões e posições. Nessa ótica podemos entender o processo de autonomia como uma função autorreguladora que promove o desenvolvimento do sujeito. Para melhor compreender esse conceito, busca-se a concepção de desenvolvimento cultural de Vygotsky (2000b), encontramos no texto “Génesis de las funciones psíquicas superiores” a seguinte definição de desenvolvimento:

un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación. (VYGOTSKY, 2000b, p.141)

Vygotsky (2000b), em seu texto “Educación de las formas superiores de conducta”, concordando com K. Bühler, afirma ser o maior drama do desenvolvimento o choque entre o natural e o cultural ou histórico social, uma colisão, uma luta, uma contradição entre esses dois momentos fundamentais – caráter dialético do desenvolvimento cultural da criança: “la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo.” (VYGOTSKY, 2000b, p. 305).

A concepção de Vygotsky (2000b) ressalta o aspecto revolucionário do desenvolvimento cultural do sujeito, as suas rupturas e os saltos qualitativos, convertendo as relações sociais em funções psíquicas e essas em funções da personalidade. Não se trata de uma adaptação passiva, mas do desenvolvimento da vontade e do domínio de si mesmo - domínio da própria conduta - e da capacidade de utilização da mesma frente aos desafios do mundo.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores permite o domínio da própria conduta, a organização dos estímulos e dos signos para executar a sua ação, organizando novas relações e organizando sua atividade. Assim compreendendo, convém refletir sobre a vontade e a liberdade nessa perspectiva. (VYGOTSKY, 2000b)

No texto “Dominio da la propia conducta”, Vygotsky (2000b) trata do que consiste o processo de domínio das próprias reações e como se desenvolve esse domínio na criança e suas implicações no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Elenca palavras como vontade, eleição, fenômenos eletivos, reação eletiva, eleição do ato volitivo, eleição livre, todas fazendo referência à forma complexa de conduta. A eleição é uma liberdade de optar, mas o autor fala da contradição dialética contida na livre vontade. Sobre o conceito de liberdade na teoria Vygotskyana, Toassa (2004) afirma que

A liberdade é um conceito que, mesmo sem grande espaço em sua obra, faz-se fundamental para a compreensão do processo de

superação das relações condicionadas entre homem e natureza. Esse processo é visto por Vigotski como função de um novo tipo de realidade consciente: a palavra, elemento-chave na ontogênese da conduta superior, o qual cria a possibilidade de representação da realidade ao invés da simples reação imediata aos estímulos já existentes.(TOASSA, 2004, p.4)

Retomando Vygotsky, quando pergunta, “Como podemos determinar se essa eleição é livre ou não?” (2000b, p. 289, tradução livre). Por um lado, é rigidamente determinada, por outro, é um ato voluntário. E ainda, que graças à vontade, radica-se um mecanismo que não atua voluntariamente: na ação volitiva há um primeiro processo conectivo, que corresponde à decisão de uma nova conexão de um mecanismo funcional, e há um processo executivo, a ação segue à instrução, à decisão tomada. O autor afirma ainda que a vontade é um produto do desenvolvimento cultural da criança: “El libre albedrío surge y se desarrolla en el proceso del desarrollo histórico de la humanidad”. (VYGOTSKY, 2000b, p.300).

Tornar-se livre é, portanto, assimilar um significado diferenciando-se dele – é tornar-se indivíduo humano que recria a realidade na consciência, constituindo um ativo conhecimento das determinações da conduta e, nesse processo de conhecimento, modifica a realidade objetiva (natural e/ou social). (TOASSA, 2004, p.5)

E por fim, no seu artigo “Futuras vías de investigación. Desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo”, Vygotsky (2000b) explica que o desenvolvimento cultural em seu conteúdo deve partir de duas teses – o desenvolvimento da personalidade e a concepção de mundo da criança. Personalidade é um conceito histórico e social que abarca o natural e o histórico no ser humano, não é inata e surge como resultado do desenvolvimento cultural. Concepção de mundo não é um sistema lógico, meditado, na forma de uma concepção consciente do mundo, mas aquilo que caracteriza a relação cultural da criança com o mundo, a atitude da criança diante do mundo em que vive. (VYGOTSKY, 2000b)

La esencia del desarrollo cultural consiste [...] en que el hombre domina los procesos de su propio comportamiento. Pero la premisa imprescindible para ese dominio es la formación de la personalidad, de modo que el desarrollo de una u otra función depende, y está siempre condicionado por el desarrollo global de la personalidad. (VYGOTSKY, 2000b, p. 329).

Ademais, retomando a teoria de González Rey (2003), para falarmos na função autorreguladora do sujeito, precisamos compreender como este autor o define. Sujeito, para o autor é um “indivíduo consciente, intencional, atual e interativo, condições permanentes de sua expressão vital e social.”

(GONZÁLEZ REY, 2003, p.236). Para ele,

O indivíduo, na qualidade de sujeito, define cada vez mais maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal. A condição do sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua. (GONZALEZ REY, 2003, p. 237)

González Rey (2003) postula que a categoria sujeito está diretamente relacionada com a de participação, pois este está sempre inserido, como dito anteriormente, na prática social. A forma com que o sujeito irá dominar os diversos espaços sociais nos quais se insere, os quais tornam-se parte de quem ele é, aponta para uma expressão de seu crescimento. González Rey (2003, p. 238) afirma, “o sujeito é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende” e, através disso, se faz necessário organizar sua expressão pessoal, o que acarreta na construção de opções pelas quais se desenvolva.

Segundo González Rey (2003) a função autorreguladora do sujeito não se limita à organização de sistemas, como propõe Morin<sup>9</sup> (2000 citado por González Rey, 2003, p. 239), mas todavia na “produção de sistemas de estratégias que lhe permitam “zonas diferentes” de suas práticas sociais,

---

<sup>9</sup> Morin, E; Le Moigne, J. L. A inteligência da complexidade. São Paulo: Petrópolis, 2000.



zonas estas que se expressam em diferentes espaços sociais e que coexistem em tempos diferentes.” (idem).

Dessa maneira, a função autorreguladora do sujeito possibilita que este se organize e lide com as experiências vivenciadas nos espaços sociais em que atua e amplie seus sentidos subjetivos a partir delas. (GONZÁLEZ REY, 2003). Ao aproximarmos esse conceito da jovem, sujeito desta pesquisa, podemos citar alguns espaços sociais em que se insere: na família, na escola, em seu grupo de amigas e, por fim, no ambiente do teatro. Sendo este último, um espaço recente em sua vida. De acordo com o autor,

o sujeito vai dominando de forma crescente novos espaços sociais e estratégias de ação pessoal comprometidas com esses espaços, o que o leva a operar dentro de uma complexidade cada vez maior, perante a qual tem que construir suas alternativas, e não limitar-se a compreender essas situações dentro das quais se encontra. A necessidade de construir de forma permanente novas alternativas entra em conflito com sua identidade, pois estas alternativas em certas ocasiões rompem completamente sua localização tempo espacial, o que está ligado ao distanciamento de sistemas de sentido histórico enraizados em sua identidade social e pessoal. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.239)

Sendo assim, nesta pesquisa utilizaremos o conceito de autonomia que se aproxima do que Freire (2014) propõe, como um processo de assumir-se, de vir a ser, de compreender sua história e contexto social, levando em consideração que o sujeito está em constante processo de construção de sua autonomia a partir das relações que estabelece com os outros e experiências que vivencia. O que também vai de encontro ao conceito de autorregulação proposto por Vygotsky (2000b), como forma de controlar sua própria conduta e tomada de decisão, os quais são possíveis a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e apropriação da cultura de determinado contexto social.

## 5 METODOLOGIA

A pesquisa, de ordem qualitativa, foi realizada em formato de estudo de caso, com uma jovem – de idade 14 anos –, participante do projeto “Crescer com Arte” em 2015. O objetivo é investigar quais as contribuições que o teatro traz para o fortalecimento da autonomia de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, ou seja, o processo de produção e expressão de emoções, ações, atitudes e sentidos que promovem a autonomia do jovem, durante sua formação em um curso de teatro.

Este estudo tem como referencial teórico e metodológico a Psicologia Histórico-Cultural e em especial a Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade de González Rey (2002, p.111) que afirma que a pesquisa qualitativa “avança por caminhos individuais que caracterizam a manifestação dos diferentes sujeitos estudados e incorpora novas informações sobre o estudado a amplos sistemas de interações que adquirem sentido por meio das construções do pesquisador”.

### 5.1 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA DE FERNANDO GONZÁLEZ REY

Como já referenciado, este estudo segue os pressupostos da Epistemologia Qualitativa, proposta por González Rey (2002, p.29) que se propõe na busca por "formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana", tendo como principal foco o estudo da subjetividade humana.

Para González Rey (2002), o pesquisador é visto como ativo no processo, pois entende o conhecimento como uma produção de caráter construtivo-interpretativo. Sendo assim, a partir da relação que o pesquisador estabelece com o participante, seu objeto de estudo, visa-se fazer aproximações das zonas de sentido.

De acordo com esta perspectiva, os principais protagonistas da pesquisa, portanto, são o pesquisador e suas relações com o sujeito pesquisado. Por um lado,

do, o sujeito que está sendo pesquisado assume um papel essencial no processo, porém “não representa uma entidade objetiva, homogeneizada pelo tipo de resposta que deve dar, mas reconhecido em sua singularidade como responsável pela qualidade de sua expressão, relacionada com a qualidade do seu vínculo com o pesquisador”. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.57). Sendo assim, o vínculo assume papel importante nessa perspectiva, considerando o nível de complexidade da subjetividade e suas singularidades. Segundo González Rey (2002),

A interpretação não se refere a nenhuma categoria universal e invariável do marco teórico adotado, é um processo que se realiza através da unicidade e complexidade do sujeito estudado. A teoria está presente como instrumento a serviço do pesquisador em todo o processo interpretativo, mas não como conjunto de categorias a priori capazes de dar conta dos processos únicos e imprevistos da pesquisa: só influi no curso das construções teóricas do pesquisador sobre objeto. A teoria constitui um dos sentidos do processo de produção teórica, não o esquema geral ao qual deve se subordinar esse processo. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.33)

Ao invés de trabalhar com hipóteses produzidas a priori, González Rey (2002) propõe que a pesquisa seja considerada enquanto um processo em que o pesquisador estará em constante relação com o participante, no qual encontra indicadores no decorrer da pesquisa. Para o autor, "a interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas." (GONZÁLEZ REY, 2002, p.31). Ou seja, as hipóteses são construídas em forma dos indicadores à medida que a pesquisa acontece, principalmente pelo fato do autor considerar a subjetividade composta por duas instâncias indissociáveis, um par dialético, entre individual e social.

No presente trabalho pressupõe-se que participar de um curso de teatro é uma prática social diferenciada por trabalhar com diferentes dimensões da

vida psíquica e social, entre elas a possibilidade de estar em contato com significados e sentidos de procedências diferenciadas dos discursos sociais, com novas relações e novos sistemas de ações e valores gerando verdadeiros caminhos de sentido que influenciam a própria identidade e o desenvolvimento subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2003). De acordo com o autor supracitado, em vez de valorizar um sujeito consciente, intencional, atual e interativo, destaca-se o sujeito da emoção – emoção como condição permanente na definição do sujeito e no processo de aprendizagem e desenvolvimento. E o teatro é um espaço e uma prática social da emoção.

A construção de indicadores promove a produção de conhecimento sobre os objetivos definidos na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p.56) – aqui, compreender de que autonomia está se falando em uma prática social do teatro oferecida a jovens com vulnerabilidade social. Esses indicadores fornecem novas zonas de inteligibilidade à categoria central desse trabalho – a autonomia – e, mesmo circunscritos em um estudo de caso, contribuem para compreendê-la em seus movimentos contraditórios e de episódios históricos que superam uma visão mais superficial ou abstrata do que se costuma compreender por autonomia porque se pauta na tensão permanente entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador, mais preocupada com o desenvolvimento de zonas de sentido sobre o estudado do que com uma “apreensão finalista do real”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.119 e p. 121). De acordo com o autor,

As categorias representam formas de concretização e de organização do processo construtivo-interpretativo que permitem seu desenvolvimento por meio de núcleos de significação teórica portadores de uma certa estabilidade. Sem categorias, a processualidade pode-se desfigurar diante da falta de organização do processo construtivo. Devemos conceber as categorias não como entidades rígidas e fragmentadas, mas como momentos de organização e visibilidade de uma produção teórica, em cujo processo as categorias se mantêm em constante movimento dentro das construções em que se articulam entre si. (GONZÁLEZ REY, 2005, pp. 138-139)

Quanto aos indicadores, o autor alerta que: “são aqueles elementos que adquirem significado graças à interpretação do pesquisador, isto é, que seu

significado não é acessível, de forma direta à experiência, nem aparece em sistemas de correlação” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.145). Neste caso, por exemplo, os dados da pesquisa foram produzidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, na relação entre a pesquisadora e os entrevistados. As respostas e percepções fruto das entrevistas com os participantes levam em consideração o contexto em que estes se encontram e refletem um momento específico em que foram construídos junto com a pesquisa. Sendo assim, nesta perspectiva não é possível construir hipóteses a priori, e sim durante o processo.

Para o autor,

a subjetividade, tanto individual quanto social, está em desenvolvimento constante e é afetada pelas condições em que o sujeito se expressa. Essas mudanças não ocorrem de forma imediata em seus níveis constitutivos, mas expressam indicadores que devem ser seguidos por categorias suficientemente amplas, flexíveis e abertas. As categorias tradicionais usadas pela psicologia concebem o estudado como entidades fixas, invariáveis e a priori em relação com o contexto em que tem lugar a atividade do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.41)

Dessa forma, a relação da jovem, sujeito deste estudo de caso, com o projeto social em questão, com o teatro, com os colegas e equipe com os quais ela conviveu durante o ano de 2015, suas relações na escola e na família farão parte da relação dialética em ambas, tanto a subjetividade individual como social.

A interpretação das informações coletadas se dá em um processo de construção na medida em que o pesquisador coloca suas análises em categorias, as quais “são instrumentos do pensamento que expressam não só um momento do objeto estudado, mas o contexto histórico-cultural em que esse momento surge como significado e, com ele, a história do pesquisador, que é elemento relevante na explicação de sua sensibilidade criativa” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 60).

Nesta pesquisa os indicadores estão relacionados a aspectos de promoção da autonomia. Estes indicadores vão surgindo ao longo do

percurso e dando suporte aos sentidos subjetivos construídos pelo sujeito evidenciados no processo de pesquisa, conforme proposto pelo autor. Os indicadores irão se referir a sentidos, atitudes e sentimentos mais recorrentes, ou contraditórios, ou atitudes expressivas que chamem atenção. Ou seja, de acordo com González Rey (2002), indicadores são

[...] elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência, nem aparece em sistema de correlação. [...] O indicador só se constrói sobre a base de informação implícita e indireta, pois não determina nenhuma conclusão do pesquisador em relação ao estudado; representa só um momento hipotético no processo de produção da informação. (GONZALEZ REY, 2002, P.112)

Dessa maneira, a escolha por estudo de caso está diretamente relacionada à metodologia adotada, na qual este formato de pesquisa é visto como um procedimento enriquecedor na construção do conhecimento. Assim sendo, considerando que a construção da autonomia está diretamente ligada à subjetividade do indivíduo e ao contexto histórico e social, esta escolha teórico-metodológica está de acordo com o que se propõe nesta pesquisa.

## 5.2 CONTEXTO DE PESQUISA

### 5.2.1 Participantes

Para preservar a identidade da jovem em questão e os demais participantes, ela será chamada pelo nome fictício de Ana ao longo deste estudo. Os outros participantes serão referenciados conforme suas funções e/ou grau de parentesco com a garota. Desse modo, foram entrevistados os pais dela e seu professor de teatro, os quais serão chamados desta forma.

Ana tinha 14 anos (na época da primeira entrevista), é do sexo feminino, completou o 9º ano do ensino fundamental na rede pública de ensino em 2015. Ana é filha única e tem boa relação com os pais. Cabe ressaltar que, ao longo das entrevistas, recebemos a informação de que Ana, além de não ter tido

aulas de teatro anteriormente, conforme o critério, também não tinha interesse pelo teatro antes de ingressar no projeto social.

### 5.2.2 A história do sujeito

As informações que serão apresentadas aqui foram retiradas da segunda entrevista<sup>10</sup> realizada com a garota, sujeito deste estudo de caso. A entrevista foi realizada em 13 de dezembro de 2016, um ano depois das entrevistas feitas com ela e os demais participantes.

Ana tem 15 anos, é do sexo feminino, completou o 9º ano do ensino fundamental na rede pública de ensino em 2015. Atualmente está cursando o ensino médio regular no Colégio Estadual do Paraná.

Em relação a família, Ana tem uma boa relação com os pais, mencionou que conversam bastante e sabe que pode contar com eles, já os demais parentes não são tão próximos, mas tem uma relação “*harmoniosa*”. É filha única e, segundo ela, teve uma infância “*solitária*”, não tinha amigos na vizinhança, nem primos da mesma idade próximos para que pudesse brincar. Suas relações de amizade estão vinculadas as escolas por onde passou ao longo de sua trajetória. Após 3 meses de seu nascimento, foi para creche onde ficava período integral. Segundo ela, como mora em Araucária e seus pais trabalham em Curitiba, via sua casa como um local que ia mais para dormir, desde pequena.

Ana se considera de “*poucos amigos*” e as amizades que tem são no ambiente escolar. Mencionou que só tem uma amiga desde a infância e acredita que sua inicial “*falta de iniciativa*” lhe impediram de conhecer novas pessoas durante sua infância. Afirmou que não se considera tímida, mas não partia dela começar uma conversa com alguém. Reconhece que depois de ter participado do projeto social crescer com arte isso mudou. Hoje tem tido coragem para tomar a iniciativa de conhecer novas pessoas em seu novo colégio.

---

<sup>10</sup> As falas de Ana serão apresentadas em itálico e entre aspas.

Durante sua infância, estudou em uma pequena escola, também de período integral até o sexto ano. A partir do sétimo ano, mudou de escola e aí passou a estudar no período da manhã, época em que fazia curso de inglês duas vezes por semana próximo ao trabalho de sua mãe. Conta que essa mudança de escola foi um marco, pois começou a ir de ônibus para a escola, passou a “se virar” e passar mais tempo sozinha. Considera esse período como uma transição importante de sua infância para adolescência.

*“foi uma mudança e tanto para mim, porque começar a ir de ônibus pro colégio, a me virar mais sozinha, depois voltar pra casa. Aí foi uma mudança bem... mas achei importante, assim...meio que sair de um período de criança, que eu ficava o dia inteiro no colégio, para viver um pouco mais sozinha”*

Estudou nesta escola do sétimo ao nono ano e, em 2016, deu início ao ensino médio no Colégio Estadual do Paraná onde estuda atualmente. Em 2015 participou do projeto Crescer com Arte, na Associação Amigos Pé no Palco, onde fez aulas de teatro por um ano. O relato de Ana sobre sua experiência no projeto com mais profundidade será apresentado e discutido nos resultados.

Contou que foi assustador, em um primeiro momento, mudar para seu atual colégio por ele ser grande e ter muita gente. Apesar do susto inicial, Ana considera que já está integrada. Mencionou que lá os estudantes têm a chance de vivenciar a parte prática dos estudos. Tem feito passeios escolares, aulas em laboratórios e o planetário. Ana disse que se arrepende de não ter ido antes para lá, que tem aprendido bastante com os professores, conhecido várias pessoas novas e que o que tem vivenciado está superando as expectativas que tinha.

Um dos motivos pelos quais Ana optou pelo Colégio Estadual do Paraná, além da sua fama de ter uma educação de qualidade, foi por uma colega do projeto crescer com arte que estudava lá e contava o quão era bom. Isso lhe incentivou a buscar as informações necessárias para entrar lá. Ao término da entrevista, quando questionada se teria algo que gostaria de



acrescentar, ela disse que sua vida não tem nada muito interessante e se resume ao apresentado aqui.

### 5.3 MÉTODO: PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE PRODUÇÃO DE DADOS

A amostra é propositiva, sendo que a seleção do sujeito participante se deu da seguinte maneira: 1) A jovem ter participado do projeto social durante o ano de 2015, na turma de iniciantes; 2) A jovem não ter feito aula de teatro antes da sua inserção no projeto social em questão. 3) O sujeito participante foi selecionado pela própria pesquisadora – a qual faz parte da equipe multiprofissional do projeto, conforme descrito na introdução deste estudo – após acompanhar algumas aulas de teatro e observar quais do(a)s aluno(a)s atendiam aos dois critérios anteriores.

Após as aprovações do projeto no Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado em Psicologia, da Universidade Federal do Paraná e no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Saúde da Universidade Federal do Paraná, via inscrição CEP/CONEP Plataforma Brasil do Ministério da Saúde, CAAE nº48149915.7.0000.0102, foi apresentada à Associação Amigos do Pé no Palco uma Carta de Concordância como instituição coparticipante desta pesquisa. Em seguida, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), com intuito de obter a autorização de todos os participantes da pesquisa. Em novembro de 2015, a jovem escolhida foi convidada a participar, de forma voluntária, deste estudo. Após sua aprovação, foram marcadas conversas com os demais participantes (pais e professor de teatro do projeto social) para coletar suas devidas autorizações e dar início às entrevistas.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, ou seja, “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.”

(MINAYO, 2001, p.65) com o sujeito participante da pesquisa, seus pais e um dos professores de teatro do referido projeto social.

As entrevistas foram individuais, com exceção dos pais que a fizeram juntos. Aconteceram, em geral, após a apresentação do espetáculo teatral de fim de ano, momento de desligamento do projeto. No decorrer da pesquisa, houve a necessidade de realizar uma segunda entrevista com a adolescente, com o objetivo de acessar mais informações sobre sua história de vida e constatar como analisa a experiência que viveu no projeto, um ano depois.

Assim sendo, buscou-se investigar não só as mudanças de comportamento percebidas pelo participante, mas também se estas são observadas por outras pessoas nos demais âmbitos da vida dela, no caso, os pais e um dos seus professores de teatro. A maioria das entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2015, sendo: com a adolescente (dia 10), com os pais (dia 7), e com o professor de teatro (dia 17). Em 13 de dezembro de 2016 houve uma segunda entrevista com a adolescente.

Para o registro dos dados, as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, com a autorização dos envolvidos na pesquisa. Segundo Minayo (2011, p.69), “dentre os instrumentos de garantia da fidedignidade o mais usual é a gravação da conversa.”. Foram selecionados trechos das falas do participante e demais envolvidos para fundamentar os indicadores produzidos, que envolvem as categorias relacionadas à autonomia e que indicam expressões e mudanças ocorridas nas ações, atitudes, sentimentos e sentidos do entrevistado ao serem comparados com as entrevistas realizadas com os demais envolvidos. Os dados foram analisados de acordo com os indicadores e núcleos de significação propostos por Rey, de maneira dialógica durante o processo de realização das entrevistas, conforme foi descrito anteriormente.

Em 2016, foi realizada a organização do material produzido (transcrição das entrevistas, entre outros), nos meses de janeiro e fevereiro. Foi feita análise e interpretação dos dados ao longo do processo e redação da dissertação de mestrado ao longo do ano. Em dezembro houve a

necessidade de realizar uma segunda entrevista com a adolescente para termos mais informações sobre ela.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível observar que as entrevistas individuais realizadas com a adolescente, seus pais e o com o professor de teatro apresentam percepções semelhantes a respeito de Ana e sobre o percurso dela ao longo de 2015. Os trechos de falas dos entrevistados serão apresentadas em itálico e entre aspas no decorrer do texto. As informações trazidas pelos pais e pelo professor complementaram as colocações feitas pela própria adolescente em entrevista. A primeira entrevista com Ana foi realizada em 10 de dezembro de 2015, nas dependências da Associação Amigos com Pé no Palco, instituição coparticipante deste estudo. Nesta data ocorreu a última aula<sup>11</sup> do projeto social Crescer com Arte e, após o término das atividades, foi realizada a entrevista. Em 13 de dezembro de 2016 foi realizada a segunda entrevista com Ana para coletar informações sobre a história de vida da jovem, assim como, investigar de que maneira ela compreende atualmente (um ano após sua participação no projeto) a vivência que teve em 2015.

Ana havia se emocionado na atividade anterior a primeira entrevista (roda de conversa final do projeto), então ainda apresentava rosto inchado devido ao choro, mas demonstrou tranquilidade e segurança ao responder as perguntas. Foi objetiva em suas respostas, porém forneceu informações importantes e pontuais sobre sua trajetória nas aulas de teatro oferecidas pelo projeto e sobre outros aspectos de sua vida abordados na entrevista.

Cabe salientar que as colocações feitas adiante são em situações de antes e depois do teatro, o que demonstra um movimento na configuração subjetiva da adolescente, além de processos de ressignificação e produção de

---

<sup>11</sup> O último dia de aula é quando os professores fazem o feedback individual de cada aluno sobre como foi o ano, sobre a apresentação final e, além disso, os alunos são convidados a compartilharem suas experiências, aprendizados e sentimentos com a turma. Todos alunos fizeram seu depoimento individual. Cabe salientar que os alunos estavam bastante emocionados devido a finalização das atividades. A maioria dos adolescentes chorou durante o seu depoimento e dos colegas, alguns jovens estavam de mãos dadas como forma de apoio aos colegas. Ana foi um destes alunos, ela estava de mãos dadas com os colegas e chorou bastante durante o depoimento dos outros alunos.

novos sentidos subjetivos, os quais estão apresentados na forma de indicadores.

O primeiro indicador, presente no início da entrevista, foi a mudança na **percepção de si própria** e a forma como os demais participantes veem Ana. As informações mostram uma mudança na forma de Ana agir após sua inserção nas aulas de teatro, o que aponta para uma melhora considerável na maneira de se posicionar diante do mundo. Quando questionada sobre quais eram suas características, mencionou que se vê como uma pessoa tímida quando ainda não conhece as pessoas, mas que depois se sente mais à vontade. Em sua entrevista, Ana relatou que o teatro lhe ajudou a enfrentar esse sentimento de timidez.

O processo de assumir-se proposto do Freire (2014) está diretamente relacionado ao que Ana relata sobre si mesma. A percepção sobre as mudanças que percebe em si mesma nos apontam para o que autor chama de “ser para si”, o que caracteriza um sujeito que se reconhece em sua própria história, compreende seus contextos e, por isso, é considerado um sujeito consciente, autônomo. Para isso, o processo de assumir-se é fundamental. Nesse ponto, a atividade teatral possibilitou um contato outro consigo e em seu posicionamento diante da vida, que refletiu em uma ampliação de sua percepção e conscientização, contribuindo para a autonomia da jovem.

Para Furtado et al (2011) as vivências propiciadas pela atividade artística possibilitam ao sujeito novas construções da imagem de si mesmo, viabilizando assim que o indivíduo recrie sua própria realidade.

As relações estéticas (ou sensíveis) e criativas – que congregam razão, afetividade, corpo e desejo – possibilitam ao sujeito estranhar a realidade vivida e, a partir desse distanciamento, produzir outra, mediada por novas significações que, uma vez apropriadas, podem contribuir para o redimensionamento e a resignificação do próprio viver/existir bem como para a transformação das imagens de si mesmo. (FURTADO et al, 2011, p.68)

Ana considera como uma qualidade sua o fato de ser muito focada no que lhe interessa e ser pontual, conforme coloca: “*eu acho que sou muito*

*focada nas coisas que quero, assim, acho que sou muito pontual nas coisas, eu não gosto de faltas, eu odeio faltar nas coisas.*” Isso ficou evidente ao longo do processo de construção dos dados, pois Ana se coloca de forma bastante objetiva durante a entrevista, quase que cirúrgica nas respostas e como analisa a experiência vivenciada. Além disso, notou-se que foi uma aluna assídua no projeto e com participação ativa durante as aulas. Já em relação às dificuldades que tem, Ana afirma que em alguns momentos ela deixa de falar o que pensa, ou seja, não fala sua opinião sobre algo quando sente que deveria se posicionar, conforme ela coloca: *“meu ponto fraco é que às vezes eu acabo deixando de falar coisas que eu deveria falar.”*

Essa percepção de si mesma converge com a maneira com que os pais enxergam a jovem. O exercício de auto percepção, ou seja, “falar de imagem de si mesmo, portanto, requer a reflexão sobre a imagem que o outro faz do sujeito e que lhe apresenta, sendo esse outro considerado não necessariamente um outro identificável, reconhecível, mas o outro da cultura.”(FURTADO et al, 2011, p.69)

Isso é observável nesta fala da mãe sobre as características da filha: *“Ana é uma menina, tipo, que nunca nos incomodou, né, sempre foi bem tranquila, calma, não é de muitas amizades, sempre foi um pouco tímida, um pouco recatada”*. No que tange as dificuldades de Ana, a mãe disse: *“Eu pegava bastante no pé dela em questão assim, dela... Eu até falo muito essa palavra lá em casa, de ter mais **atitude** [grifo nosso] né, de se impor um pouco mais, de expressar às vezes a própria opinião dela.”* E continua contando que percebe que esse comportamento está em processo de mudança

*“[...] e isso agora com o decorrer do tempo para cá, eu vejo assim que ela desenvolveu um pouco mais [...] não sei se é da idade também né, mas eu via assim que até com as pessoas da idade dela, ela ficava um pouco mais retraída, hoje ela já não, já expõe um pouco mais a opinião e a vontade própria dela.”*

Dessa forma, tanto os pais quanto a própria Ana notam uma dificuldade que ela apresenta de expressar sua opinião e seus pensamentos, porém em

ambos os casos reconhecem que existiu uma mudança em relação a isto no decorrer de 2015. Algo que ela reiterou na última entrevista, em 2016, a jovem contou que tem se posicionado mais. Sob a perspectiva de Freire (1987, 2014) podemos compreender que a dificuldade de se posicionar, (de ter a **atitude** como os entrevistados compreendem) exige que o indivíduo reconheça-se em sua verdade. Assuma-se enquanto sujeito de sua história, de sua vontade. Responsabilizando-se por suas vontades e sabendo se colocar diante das situação.

O que reforça nossa percepção de que Ana, ao longo do ano em que participou do projeto, estava em processo de construção de sua autonomia. O que também corrobora com o fato de, um ano depois da primeira entrevista, Ana contar que atualmente tem conseguido, pela primeira vez, conhecer bastante pessoas em seu Colégio atual, ter feito mais amizades, ter iniciativa para iniciar assuntos com pessoas desconhecidas e conseguir se expressar melhor.

O professor de teatro também via Ana como uma aluna tímida e observadora no início das aulas. Comentou que durante o processo de montagem do espetáculo se surpreendeu com o posicionamento dela, conforme o relato:

*“é engraçado né que as vezes têm alunos que você percebe muito na aula e tem alunos que você não percebe muito, você dá uma geral, você sabe que tá acontecendo bem, que tudo tá acontecendo em uma sintonia boa entre todos, sem ninguém pra trás ou pra frente, e ela sempre estava no bolo assim...no bolo, nem pra mais nem pra menos, ela tava na média. E de repente ela me surpreendeu com volume de voz, com peito aberto, com brilho nos olhos, contracenando, sabendo onde estava, né, isso me surpreendeu muito”*

Este relato demonstra uma mudança na forma de se colocar nas aulas de teatro, percebidas pelo professor, que são claramente expressões da autonomia de Ana. O professor menciona ainda a segurança que ela demonstrou ter nas aulas de teatro no fim do processo, *“ela é muito observadora, eu acho, sabe, parece que ela só dá um passo adiante se ela tem*

*certeza do que ela vai fazer... entende?"*. O fato do teatro possibilitar o sujeito se colocar no palco de outra forma, experimentar formas diferentes de se colocar, falar e agir facilita processos de ressignificação que podem reverberar em outros âmbitos da vida da jovem. O que vai de encontro ao que Oliveira e Stoltz (2010) afirmam sobre o teatro,

na interação e cooperação entre seus iguais, a criança percebe seus próprios pensamentos e os compara aos pensamentos dos outros, coloca-se no lugar do outro; um processo desencadeado pelo fenômeno da alteridade, que possibilita a empatia. (OLIVEIRA e STOLTZ, 2010, p.88).

Sobre isso, Vygotsky (2000b) acredita que por intermédio de atividades artísticas propiciadas pela relação estética são desenvolvidas as funções psicológicas superiores e, por consequência, o domínio da própria conduta. Nesta perspectiva, podemos compreender que o teatro contribuiu para que Ana ampliasse sua percepção de si mesma e o mundo a sua volta, além disso, oferece ferramentas e signos sociais próprios da arte teatral que lhe permitiram a novas formas de domínio da própria conduta.

Quando questionada se percebia alguma mudança em sua vida naquele ano, Ana afirmou que

*“essa questão de se expressar mesmo, que nem no começo, quando tinha a roda [...] tipo eu via um monte de coisa, eu pensava um monte de coisa, mas eu não falava, ficava muito na minha. E aqui com o tipo de liberdade que a gente tem de falar, de expressar nossos sentimentos, tudo, acho que foi isso que me ajudou a me expressar, falar o que eu sentia, o que eu via, o que eu via de certo, o que eu via de errado, acho que essa foi a maior mudança que senti.”*

Quando Ana afirma que o projeto social crescer com arte lhe disponibilizou um espaço de liberdade, onde ela encontrou um canal de expressão de suas ideias, pensamentos e sentimentos, se aproxima do que Vygotsky (2000b) aponta em sua teoria a relação entre o domínio da própria



conduta e a liberdade. Nesse caso, a liberdade de expressão oferecida no teatro promove que Ana expresse sua subjetividade naquele espaço, promovendo uma mudança na sua forma de agir, de se colocar, o que possibilita com que a jovem construa sua autonomia.

Para Freire (1979p.15) acreditava em uma educação como prática da liberdade pelo qual é necessário o processo de conscientização do sujeito. O conceito de conscientização para este autor é um ato de conhecimento, promovendo um olhar crítico da realidade. “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo”.

Sobre o assunto, Toassa (2004) afirma que na perspectiva vygotskyana a liberdade deve ser compreendida como um produto do desenvolvimento e está relacionada intrinsecamente com a função psicológica mais importante, a consciência. Neste estudo de caso, a liberdade de se expressar estimulado no projeto está relacionado com o exercício da imaginação e da potencialidade criativa desenvolvida nas atividades teatrais, na forma com que os arte-educadores estimulam que os jovens expressem suas opiniões e participem ativamente do processo de montagem do espetáculo. A imaginação para Vygotsky (1998) assim como as formas de agir com liberdade, surgem na consciência e estão diretamente ligadas, sendo o exercício da imaginação algo de importante para jovens durante o processo de construção de si mesmo.

Ana mencionou que percebe essa mudança também na escola, sente-se mais segura para apresentar trabalho em sala de aula, para falar com pessoas que não conhece. Ela coloca que se sentia “*muito insegura*” anteriormente, mas assume uma postura de maior segurança hoje em dia. Ana atribui essa mudança como fruto das aulas de teatro que realizou no projeto. “*Se eu não tivesse feito teatro, não ia aprender tudo o que eu aprendi e conseguir mais segurança, mais liberdade de expressão*”. Mais uma vez aponta para uma mudança de atitude de começou nas aulas de teatro e expandiu-se para outras esferas da vida da jovem, demonstrando que a segurança e a liberdade de expressão tem impacto na promoção da autonomia.

Nesse sentido, isso também foi percebido pelos pais que, apesar de não saberem afirmar se a mudança se deu por conta da idade ou da influência das aulas de teatro, observam que ela tem se posicionado mais. Conforme coloca a mãe,

*“eu vi que ela tá tendo um pouco mais de desenvoltura, né, no conversar, em se expressar ou até mesmo de impor alguma coisa que ela quer né, porque como ela sempre foi muito obediente, muito quietinha e tal, as vezes ela tinha vontade de coisinhas simples até, as vezes até de pegar e levantar pra pegar alguma coisa ela ficava naquela insegurança. Hoje eu vejo que ela tem um pouco mais de firmeza, de segurança naquilo que ela quer fazer.”*

A mãe exemplifica contando como se deu a escolha da nova escola de Ana. No final de 2015, a adolescente estava indo para o ensino médio na época da primeira entrevista e comentou com os pais que gostaria de estudar no Colégio Estadual do Paraná, onde estuda atualmente. A mãe contou que tinha outros planos para a filha e acreditava que seria melhor que Ana fizesse um ensino médio técnico para que já fosse sendo preparada para o mercado de trabalho. Ana, mesmo decidida de qual seria sua escola, foi junto com a mãe fazer uma visita no curso técnico, mas após saírem de lá expressou mais uma vez que seu interesse estava no Colégio Estadual do Paraná.

A mãe relatou que Ana foi atrás de todas as informações sobre a escola e o que ela precisava para entrar lá. *“Ela colocou na cabeça que queria o Colégio Estadual [...] foi atrás, correu e viu, e fomos lá e conhecemos com ela, então assim, você vê que ela está se impondo um pouco mais, né?”*. Essa colocação demonstra uma mudança de atitude em Ana. Seu posicionamento na escolha da escola aponta para uma melhora de sua dificuldade citada anteriormente. A mãe cita essa situação como uma expressão da autonomia de sua filha, outro indicador de que falaremos mais adiante.

Mesmo não sabendo dizer ao certo se as mudanças percebidas em sua filha são oriundas da relação dela com o teatro, os pais acreditam que o teatro pode sim influenciar na vida dos adolescentes. *“Eu acho que sim, porque desde falar em público né, a gente viu a apresentação deles [...] como ela diz... ela*

*tava ansiosa, mas em nenhum momento ela ficou nervosa ou agitada ou com medo, assim.*”, o que nos mostra um controle das emoções por parte da jovem. Continua seu relato mostrando que se a apresentação acontecesse no início do processo, Ana agiria diferente, o que aponta para uma mudança de postura percebida pela mãe, conforme seu relato,

*“[...] isso se fosse lá no começo, ela teria um pouco mais de medo, e ela não, ela tava bem tranquila naquilo que ia fazer, ela estava ansiosa para que acontecesse de uma vez né, então eu acho que isso é mérito do teatro sim, né, essa segurança, desde o fato de se apresentar, porque ali ela não tava apresentando só para os colegas do dia a dia né, tinha pessoas diferentes.”*

O segundo indicador é o **encontro com o teatro**, a forma com que se deu esse processo do estranhamento à transformação. No início das aulas, Ana não se identificou, em um primeiro momento, com as aulas de teatro que faria ao longo do ano. Conforme relato da mãe e do professor de teatro, Ana entrou no projeto social depois que este já havia começado e isto gerou um estranhamento por parte dela. Segundo o professor, Ana chegou na primeira aula após uma apresentação que aconteceu bem no começo das aulas. Nesse momento a turma estava conversando sobre a apresentação e ela não entendeu o que estava acontecendo.

*“A Ana começou, quando ela entrou, eu lembro muito da carinha dela quando ela chegou [...] ela não entendeu nada do que estava acontecendo a gente começou a falar do que foi<sup>12</sup> e do que não foi, do que fez e do que não fez, então ela não sabia nada e isso assustou ela, assustou muito, apesar de que a gente acolheu, perguntou quem era e quem não era, ela já chegou e fez amizades, já conhecia as meninas e tal. E diz que ela saiu “o que que eu vim fazer aqui? Não entendi nada”. Mas se propôs a voltar no segundo dia, talvez com uma certa resistência, ou timidez, ou medo ou receio, mas foi. Acho que ela se disponibilizou a fazer parte disso, a querer entende, assimilar o que tava acontecendo [...]”*

---

<sup>12</sup> Refere-se a apresentação realizada em 02 de Abril de 2015, às 15h. Essa montagem fez parte da mostra “Pé no Palco 20 anos”, no Festival de Teatro de Curitiba, que aconteceu no Portão Cultural.

Essa fala nos mostra que Ana aceitou o desafio de enfrentar essa sensação inicial de estranhamento, do desconhecido e seguiu em frente com as aulas. O relato da mãe confirma a fala do professor, ela disse que sempre perguntava para sua filha o que estava achando das atividades. Mencionou que no começo sua filha sentiu-se perdida e que não tinha aprendido nada de novo. E isso mudou depois de algum tempo. Que mais ou menos dois meses depois voltou a perguntar o que ela estava achando e que naquele momento ela afirmou que estava amando.

O professor de teatro comentou que houve uma mudança de comportamento do início para o fim do ano. Percebe que Ana no começo era “*tímida*”, “*observadora*”, “*mais na dela*” e que depois, mais próximo do fim do ano ela estava “*mais viva*”, “*mais falante*”, “*ela tinha um brilho outro*”. Esse relato ilustra o movimento que houve no processo de apropriação de Ana com o teatro.

Conforme explica Vygotsky (2007, p.14) “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. Ou seja, no início seu estranhamento - até resistência - se deu por conta da não identificação em um primeiro momento com as atividades, algo diferente do que ela estava acostumada em sua vida, por não ter tido contato com o teatro anteriormente. O que fazia com que, em uma primeira fase, o controle de seu comportamento fosse regido pelo meio. Depois, a partir do momento que se apropria desse novo espaço com signos e significados próprios passa a experienciar de forma diferente a atividade teatral que possibilitou ressignificações e novas formas de ver a si mesma e ao mundo. O que demonstra, em uma segunda fase, o movimento pelo qual a promoção da autonomia se deu e também o processo de domínio da própria conduta.

Outro aspecto importante é que o teatro não foi a primeira opção de Ana. Ela contou que estava procurando uma atividade extracurricular para fazer, primeiramente dança, pois queria se “*ocupar*”. Conforme ela coloca,

*“esse ano eu não vim focada em fazer teatro, eu queria primeiro dança, queria fazer alguma coisa para me ocupar. E tipo muitas coisas tem que pagar e tal, aí eu fiquei entre dança e teatro, daí minha mãe conheceu aqui, acho que a [Diretora da escola] ligou para ela e tal, daí eu escolhi fazer teatro invés de dança, mas eu nunca tive o sonho de ser atriz, ou de fazer teatro, focar nisso assim.”*

Essa fala da adolescente demonstra duas questões importantes para este estudo. Primeiro, o fato de ela não ter buscado o teatro como primeira opção e não ter esse sonho. Ana entendia o teatro apenas como uma atividade que poderia ocupar o seu tempo. Esta situação demonstra que ela não tinha grandes expectativas sobre as aulas. Interessante ouvir as construções que Ana fez sobre sua experiência com teatro, pois independente do fato de não querer seguir carreira artística, ela reconhece o valor do teatro em sua vida e diz que gostaria de continuar fazendo teatro para poder aprender mais, conforme ela afirma

*“eu nunca tive esse sonho assim de ser atriz mesmo, mas eu quero ver, o ano que vem no colégio vai ter teatro, quero ver se eu continuo, mas para aprender e conquistar mais coisas relacionadas a conhecer a mim mesma, a ter novas conquistas”.*

Ana não havia tido contato anterior com o teatro e sua família também não. As poucas oportunidades que tiveram foram ver uma ou outra peça de teatro na escola. A família não tinha o hábito de frequentar o teatro e Ana não demonstrava interesse anterior em fazer aulas de teatro e nem de ser atriz. Como o pai conta,

*“É o interesse de agora procurar livros pra ela ler, que são do gosto dela né, porque infelizmente nós dois não temos esse costume de ler, costume de ir ao teatro, não deixa de ser um defeito, não é algo que a gente está conseguindo passar para ela, mas ela está tendo interesse próprio, iniciativa própria de ir atrás disso.”*

Ana reconhece que o teatro lhe ajudou a conhecer mais sobre si mesma, a se expressar melhor e sentir-se mais segura. Segundo ela, estes aprendizados ela levará para a vida toda. Além disso, a mãe atribui ao teatro o fato de Ana ter demonstrado em 2015 maior interesse por literatura.

*“[...] não só a parte de expressão dela, assim, até a parte de estudar né, então de ler texto, ela criou o hábito desse ano pra cá de ler mais, deu pra ver que ela está mais atrás de livro e tal, então isso também ajuda nessa parte né, de desenvolver essa parte de leituras, histórias. Deu pra ver que ela tá se envolvendo nessa parte assim, dizem que ler é tudo na vida né? então acredito que isso vai ajudar muito daqui pra frente.”*

A segunda questão interessante é que Ana acabou fazendo teatro no Projeto Social Crescer com Arte porque as aulas de teatro<sup>13</sup> não têm custo para a família. O projeto tem como um dos seus objetivos atender justamente adolescentes como a Ana, pois acredita que o “ensino da arte e da convivência criativa como eficientes estratégias na educação integral, socialização e humanização; sendo o teatro, matéria principal desta proposta, um valioso instrumento mobilizador e transformador nas relações humanas.” (ASSOCIAÇÃO AMIGOS PÉ NO PALCO, 2015, p.2, não publicado).

Outro indicador presente é o **ambiente do teatro** e a maneira com que este espaço refletiu em melhoras em outros âmbitos da vida de Ana, como na escola e em casa. Ao mencionar as mudanças que sentiu em si mesma, Ana comentou, conforme citado anteriormente, que se sente mais segura para apresentar trabalho na escola e para falar com pessoas que não conhece.

Afirmou que se sentia “*muito insegura*” anteriormente, mas agora assume uma postura de maior segurança graças ao contato com o teatro. Como coloca Furtado et al (2011, p.68) “atividade criadora é, portanto, atividade em que se recria a própria realidade e o sujeito criador, ambos social e historicamente produzidos”. Isso possibilita ressignificar sua maneira de se

---

<sup>13</sup> Em Curitiba, um curso de teatro ofertado com qualidade similar custa, em média, entre R\$200,00(duzentos reais) e R\$266,00 (duzentos reais e sessenta e seis reais). Cabe salientar que a equipe do projeto e metodologia são as mesmas utilizadas nos Cursos Livres ofertados pela Escola Pé no Palco Atividades Artísticas. A Associação Amigos Pé no Palco está vinculada a referida escola de teatro e está entre as principais escolas de teatro da cidade.

colocar no mundo que contribuem para construção da subjetividade do indivíduo, assim como na autonomia, conforme notamos nos relatos de Ana.

Quando questionada sobre o que era teatro para ela, Ana respondeu que era “*praticamente tudo*”, considerando que foi algo que marcou o ano dela, já que em sua rotina divide-se entre a relação com os pais e ir para a escola. Ana relata

*“tipo esse ano foi praticamente tudo, porque foi o que eu fiz, fora ir para o colégio, assim, que nem eu falei, tipo eu estranhei bastante, porque eu nunca nem fui assistir peça, eu tinha uma noção completamente diferente, mas aqui o ambiente é muito bom, tipo parece uma família, igual todo mundo falou<sup>14</sup>. E...Nossa, eu gostei bastante, ajudou bastante na questão de se expressar, de perder um pouco a vergonha e acho que me ajudou muito assim, eu gostei, eu aprendi coisas novas que vou levar para a vida inteira.”*

Isso demonstra o quanto a atividade teatral contribuiu também para as relações sociais da adolescente. O fato de o teatro ser uma arte coletiva implica em o sujeito ter que lidar e aprender a trabalhar em conjunto. Além de possibilitar novos vínculos afetivos que não existiam antes, através do processo grupal que acontece no teatro. Furtado et al (2011) afirmam que

*“a relação sensível entre pessoas no processo de dramatizar, integrando as dimensões afetivas, cognitivas e motoras, é aspecto fundamental do processo de criação e re-criação. Ao atuarem coletivamente como cocriadores de novos sentimentos, pensamentos e palavras, objetivados em cena por meio de várias linguagens, verbais e corporais, as jovens atuaram também sobre si mesmas, revisitando-se e reinventando-se ao mesmo tempo.” (FURTADO et al, 2011, p.73).*

Em sua primeira entrevista Ana afirmou que tinha poucos amigos e que considerava a equipe do projeto e os colegas como uma família. Seu ciclo de relações restringia-se, sobretudo, aos pais e a alguns colegas da escola. Após sua inserção no projeto, ela teve a oportunidade de fazer novos amigos no

---

<sup>14</sup> Refere-se a roda de conversa final em que os alunos falam sobre sua experiência no projeto social.

grupo de teatro, conviver com pessoas diferentes. Nesse aspecto, o teatro proporcionou outros/novos vínculos para Ana, como ela afirma

*“[...] Eu acho que me apeguei muito ao projeto, as pessoas, aos professores, e é isso... eu fiz amizades no final do ano que nunca imaginei que... nossa, eu aprendi muito com cada um deles, como eles falaram na roda<sup>15</sup> e eu pretendo levar isso que eu aprendi para minha vida, assim. e sei lá eu gostei muito de conhecer cada um deles. São todos muito diferentes, mas que a gente acaba **convivendo com as diferenças** [grifo nosso] e acaba virando amigos.”*

Para Vygotsky (2007) as interações entre o sujeito e seu meio se dão desde o nascimento e são de extrema importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É na relação com os outros que a criança tem acesso aos modos de pensar e agir em sua cultura, a qual compartilha as formas de pensar, agir, se comunicar, entre outras.

Oliveira e Stoltz (2010, p.81) afirmam que “o teatro é uma atividade artística que privilegia a interação social e a ação dos próprios sujeitos, promove o desenvolvimento da imaginação e o uso da linguagem e cria a ZDP<sup>16</sup>”. No caso de Ana, as relações que estabeleceu com os colegas do teatro, professores e equipe lhe proporcionaram aprendizados e laços afetivos que foram marcantes para a jovem, já que ela apresentava um círculo social restrito anteriormente.

Outro indicador é o **aprendizado para a vida**, nota-se nas falas de Ana que, independente de não pretender seguir carreira, as atividades teatrais lhe trouxeram aprendizados que ela levará com ela. Ana comenta *“[...] se eu não tivesse feito teatro, não iria aprender tudo o que eu aprendi e conseguir ter mais segurança, mais liberdade de expressão.”*

Além disso, a adolescente menciona como algo que aprendeu nas aulas o fato do teatro ser um lugar em que se aprende a lidar com as diferenças. Isso é de extrema importância, considerando que vivemos em sociedade e para

<sup>15</sup> Refere-se a roda de conversa final em que os alunos falam sobre sua experiência no projeto social.

<sup>16</sup> Zona de desenvolvimento proximal.



construirmos um lugar melhor precisamos lidar com as diferenças ao longo da vida. A arte teatral permite que o adolescente vivencie, através do contato com o lúdico, a se relacionar melhor com os outros e com si mesmo como explica Oliveira e Stoltz (2010),

representar um personagem é também colocar-se no lugar de outro, é criar possibilidades de trabalhar e compreender a diversidade, as diferenças, as semelhanças, o ser e o vir a ser; é poder perceber a si e ao outro como sujeitos no mundo, como agentes de transformação da sociedade (COURTNEY<sup>17</sup>, 1990 citado por OLIVEIRA e STOLTZ, 2010, p.88).

Outro aspecto interessante, apesar de ainda ser cedo para Ana decidir para qual curso gostaria de prestar vestibular, foi sua vontade em estudar jornalismo ou publicidade. *“Então, eu acho que eu mais me identifico agora é a questão assim de publicidade, de jornalismo, eu gosto bastante dessa área, daí no ano que vem eu vou começar a fazer cursos nessa área para mim ver se é isso mesmo que vou querer fazer”*.

Sobre isso, sua mãe complementa dizendo: *“Hoje até pelo fato dela gostar de ler, ela gosta de escrever, então ela falou que gosta de se comunicar, então seria algo que talvez se encaixasse para ela (...)”*. Considerando que os pais reconhecem que o teatro teve impacto no interesse de sua filha pelos livros, podemos entender que, de uma forma ou de outra, as aulas de teatro podem ter contribuído, inclusive, para uma possível escolha profissional na vida do adolescente.

Em sua segunda entrevista, um ano depois, reiterou que foi uma experiência boa e que até hoje leva consigo alguns aprendizados que teve durante sua participação no projeto. Segundo ela, *“tem coisas que eu levo até hoje pra minha vida, que nem aquele exercício de relaxamento, de respiração, eu ainda faço muito isso, porque acho interessante”*. Ana contou que a experiência com o teatro lhe ensinou a se relacionar com as pessoas. Afirma

---

<sup>17</sup> COURTNEY, R. *Drama and intelligence: a cognitive theory*. Montreal: McGill-Queen's University Press, 1990.

que no projeto os jovens eram incentivados a acreditarem em si mesmos, tomarem iniciativa de conversar com as pessoas, se expressar melhor.

*“eu vejo que foi uma experiência boa, eu queria ter tido mais tempo pra eu continuar, assim, ter feito um pouco antes. Eu sinto falta porque, tipo, a relação com amigos lá também era como se fosse uma família. Todo mundo se ajudava, cuidava um do outro. E... ah, a questão de estar no palco, pra mim eu acho uma coisa que é muito gratificante assim, eu acho uma sensação muito boa e aprender. [...] E... ah, eu gostei da experiência, se eu pudesse continuar, continuaria.”*

Acredita que depois disso, sua “*falta de iniciativa*” deu lugar a coragem de falar com as pessoas e de dizer o que pensa. Ana confirmou as informações dadas na primeira entrevista. Acredita que seus aprendizados foram em relação a ter mais “*atitude*”, conforme aponta

*“eu antes nunca tinha a iniciativa de falar com as pessoas, hoje tenho muito mais, tipo, coragem pra falar com as pessoas, pra dizer o que eu penso. Lá eles falam muito que você tem que ser você mesmo sempre. Acho que isso que mais mudou pra mim. Ter mais iniciativa.”*

Por fim, a categoria principal deste estudo, a **autonomia**, que se apresenta como um indicador também – autonomia é ter atitude. A concepção de autonomia da adolescente é ter **atitude** e define esta da seguinte maneira: “*Acho que autonomia para mim é atitude, é você ter atitude de fazer alguma coisa, de falar com a pessoa, para mim acho que é atitude, essa é a palavra.*” Os pais consideram Ana uma adolescente que tem autonomia quando é algo do interesse dela. Reconhecem que é um processo pelo qual ela tem passado, conforme o pai coloca,

*“então a gente já passou para a Ana isso, desde de pequena, sempre pegou muito no pé em ajudar a fazer as coisas em casa, ser companheira, ajudar no que for preciso, não tem muita frescura de “ai isso eu não vou fazer”, então ela faz de tudo, então com a idade dela eu acho ela faz muita coisa que outros adolescentes na idade dela não fariam, então nessa parte é uma questão de autonomia, ela se vira, ela faz.”*

Essa concepção se aproxima do que os pais e o professor de teatro também entendem por autonomia. Para eles, a autonomia é ter atitude. O pai afirma que percebe uma mudança em relação a ela ter tido mais atitude nas coisas que interessam a Ana.

*“É, e essa questão de autonomia que você comentou, a gente notou que ela, não sei se é por causa do teatro, ou um pouco por causa da idade, tá amadurecendo, mas eu acredito também que seja um pouco mais por causa do teatro ela tá tentando ter mais iniciativa [grifo nosso], tá tendo até uma ‘disputazinha’<sup>18</sup> de quem vai cozinhar o feijão melhor.”*

Para Vygotsky (2007) a atividade tem papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois é através dela que o sujeito modifica o meio em que vive, ao mesmo tempo em que se modifica a partir dele, em uma relação dialética. A atividade é a maneira de agir no mundo.

No caso de Ana, nota-se uma mudança na forma de se colocar no mundo - de agir sobre ele, com mais atitude - se deu através de mediação desempenhada pela atividade teatral. Desse modo, a atividade humana simbólica possibilitada no exercício do teatro possibilitou novas experiências e construções de outras formas de pensar e se colocar diante de vida na jovem, promovendo a autonomia dela. O que ocasionou em uma outra forma de agir em suas relações, com atitude, com mais iniciativa, mostrando assim o movimento de sua configuração subjetiva. Assim como Ana, o professor de teatro acredita que esta atividade teve grande influência nessa mudança percebida no comportamento da jovem.

O processo de autorregulação é uma das funções psicológicas superiores mais importantes no desenvolvimento do sujeito, pois dá a ele o controle de outras funções psicológicas assim como o domínio da própria conduta. (VYGOTSKY, 2000b) A partir do momento que Ana, através da

---

<sup>18</sup> Refere-se disputa entre a mãe e Ana.

experiência teatral, cria um sentido para os signos e significados próprios desse espaço e transforma esses aprendizados em um posicionamento com mais iniciativa e atitude diante da vida, nos possibilita afirmar que esta atividade promove ações que contribuem para a autonomia da jovem.

O que vai de encontro ao processo de assumir-se proposto por Paulo Freire (2014) discutido anteriormente, conforme explica Petroni e Souza (2009, p.357) “autonomia corresponde à capacidade do sujeito de tomar decisões, de ser responsável pelos seus atos, de saber-se no mundo de maneira crítica, de ter dignidade.”

O pai afirmou que, em sua família, sempre ajudaram em casa e reconhecem que Ana, no que diz respeito aos afazeres domésticos, sabe mais do que muito adolescente por aí. Chegar em casa e conseguir cozinhar o próprio almoço, por exemplo, é compreendido pelos pais como autonomia. Os pais comentam que, por ela ser filha única, a protegem bastante, e que atualmente ela está mais “*independente*” conforme conta a mãe.

*“[...] é filha única, então a gente acaba tendo uma certa proteção, então a primeira vez que ela foi andar de ônibus, ela embarcou no ônibus e a gente seguiu de carro, (...) então ela começou a ter essa, de ser um pouco mais independente há uns três anos atrás, então hoje, nos dias que ela não vem pro teatro, ela vai embora, então dá meio dia ela vai pro tubo, pega ônibus para casa, tem dias que ela fica sozinha em casa a tarde, e é onde ele falou, o dia que ela fica sozinha em casa, ela faz todo o serviço de casa, hoje eu não preciso me preocupar tanto.”*

A mãe comentou que sua filha lava as roupas, limpa a casa, cozinha e muitas vezes quando ela retorna do trabalho já encontra o jantar pronto. Atitude como esta é valorizada no ambiente familiar deles, considerada por eles como autonomia. Além disso, os pais reconhecem que protegem a filha e aprender a se posicionar com relação aos próprios pais, para alguém considerada “*obediente*” pode ser um desafio, por não querer entrar em conflito ou gerar desentendimento com eles. Cabe ressaltar que esta colocação dos pais exprime a concepção que eles têm de autonomia, não compreendemos a

realização de afazeres domésticos como exemplo para esse conceito de autonomia com o qual trabalhamos.

Outra expressão dessa autonomia em Ana, segundo seus pais, está no seu interesse por literatura (conforme dito anteriormente pela mãe, quando ela afirma que o teatro colaborou para esse gosto pelos livros). O pai reconhece que esse interesse não surgiu por parte do estímulo deles, já que eles não têm esse hábito por leitura. Outro indício de que a atividade de teatro não só trouxe contribuições para o conceito principal deste estudo, como despertou o interesse pela leitura, desenvolvendo outras funções psicológicas superiores como pensamento e linguagem.

*“É o interesse de agora procurar livros para ela ler, que são do gosto dela né, porque infelizmente nós dois não temos esse costume de ler, costume de ir ao teatro, não deixa de ser um defeito. Não é algo assim que a gente está conseguindo passar para ela, mas ela está tendo interesse próprio, iniciativa própria de ir atrás disso.”*

A concepção de autonomia na perspectiva do professor de teatro se aproxima ao que foi mencionado pelos pais. De acordo com ele,

*“autonomia para mim é perceber o que precisa ser feito e tomar algumas atitudes para que isso aconteça, sem precisar que alguém vá lá e me diga „Fulano, vai fazer aquilo lá!“ [...] no teatro, digamos assim, eu acho que é isso, vai pra vida né, eu tenho que arrumar minha casa, eu que tenho que arrumar a minha cama, eu tenho que lavar a minha louça, não preciso que minha mãe me mande eu lavar a louça, nem que preciso que minha mãe mande arrumar a cama, tenho que trabalhar, enfim...”*

Questionada se acredita que o teatro pode contribuir para a autonomia do sujeito, a resposta de Ana foi positiva. *“No caso para mim a palavra autonomia é atitude, acho que sim, porque você ganha mais segurança de si mesmo, de se conhecer melhor, para você ter mais segurança de falar com as pessoas, apresentar trabalho, pra tudo o teatro contribui sim”*. Ana reconhece que o

teatro promove a autonomia do sujeito, assim como o professor de teatro e os pais também acreditam.

A mãe compreende como uma expressão da autonomia da filha o posicionamento dela em relação a nova escola que vai estudar, como foi dito anteriormente, no início desta análise. O fato de Ana ter decidido estudar no Colégio Estadual do Paraná, mesmo sua mãe sendo inicialmente contra, e ter ido atrás disso sozinha nos mostra que sim, após as aulas de teatro, Ana consegue se impor quando é de seu interesse, conforme o discurso de sua mãe.

Quando questionado se considera Ana uma adolescente com autonomia, o professor de teatro acredita que sim, principalmente levando em consideração sua atitude durante o processo de montagem da peça de fim de ano. Ele comenta que não sabe se isso veio da Ana, ou do trio composto por ela e outros dois colegas de cena. O professor menciona que durante os ensaios de montagem, ela e os colegas tinham personagens que só apareciam no fim do espetáculo, portanto, pela ordem das coisas, seriam os últimos a receberem os apontamentos e o feedback sobre a cena. Quando chegou na vez deles, eles já tinham tudo praticamente pronto. A relação de Ana com seus parceiros de cena possibilitou avanços cênicos desenvolvidos por eles em conjunto sem o auxílio do professor. Demonstrando avanço em relação a apropriação dos ensinamentos do teatro, já que isso, em outro momento, não seria possível.

Esta atitude surpreendeu o professor, além do fato deles terem proposto um epílogo<sup>19</sup> que não existia no texto: *“numa dessas a autonomia dela se confunde ao trio né, porque não sei da onde surgiu as ideias ao figurino, de entrar depois, mas com certeza no espetáculo eles tiveram muita autonomia, pela cena ser dos três juntos sempre.”*. Essa fala do professor nos aponta a importância do processo grupal presente no teatro. O fato de se relacionar com diferentes adolescentes possibilita à jovem vivenciar processos de alteridade, o

---

<sup>19</sup> **Epílogo.** s.m. 1. Desfecho de uma peça literária em que se faz uma recapitulação e o resumo da ação. 2. Ato ou cena final de uma peça teatral. 3. p.text. a parte final de um evento. ~ epilogar. v.t.d. (HOUISS, 2009, p.269)

que auxilia no fortalecimento e promoção, inclusive, da autonomia – categoria central deste estudo.

Acerca disso, Zanella (2005a) postula que “a existência de um eu só é possível via relações sociais e, ainda que singular, é sempre e necessariamente marcado pelo encontro permanente com os muitos outros que caracterizam a cultura”. Nos construímos a partir das relações que experienciamos, dos contextos que perpassam a história individual e cultural. Desse modo, o fato da atividade teatral ser coletiva e proporcionar processos de alteridade e ressignificação contribui para a construção da identidade de Ana e também para sua autonomia.

Em sua segunda entrevista, realizada em 13 de dezembro de 2016, Ana relatou que é uma pessoa de “*poucos amigos*” e que após sua participação no projeto tem tido mais iniciativa para conversar com novas pessoas, em seu novo colégio. Contou que suas relações de amizade sempre estiveram vinculadas as escolas por onde passou e que hoje, estudando no ensino médio do Colégio Estadual do Paraná, tem conhecido várias pessoas e feito amigos. Comentou que sente falta do projeto Crescer com Arte e que se tiver a oportunidade voltaria a fazer aulas de teatro no ano que vem.

Disse que considerava as pessoas que conheceu no projeto como uma segunda família. Reiterou que foi uma experiência boa e que até hoje leva consigo alguns aprendizados que teve durante sua participação no projeto. Segundo ela, “*tem coisas que eu levo até hoje pra minha vida, que nem aquele exercício de relaxamento, de respiração, eu ainda faço muito isso, porque acho interessante*”.

Ana reiterou que a experiência com o teatro lhe ensinou a se relacionar com as pessoas. Afirma que no projeto os jovens eram incentivados a acreditarem em si mesmos, tomarem iniciativa de conversar com as pessoas, se expressar melhor.

*“eu vejo que foi uma experiência boa, eu queria ter tido mais tempo pra eu continuar, assim, ter feito um pouco antes. Eu sinto falta*

*porque, tipo, a relação com amigos lá também era como se fosse uma família. Todo mundo se ajudava, cuidava um do outro. E... ah, a questão de estar no palco, pra mim eu acho uma coisa que é muito gratificante assim, eu acho uma sensação muito boa e aprender. [...] E... ah, eu gostei da experiência, se eu pudesse continuar, continuaria.”*

Acredita que depois disso, sua “*falta de iniciativa*” deu lugar a coragem de falar com as pessoas e de dizer o que pensa. Ana reiterou as informações dadas na primeira entrevista. Acredita que seus aprendizados foram em relação a ter mais “*atitude*”, conforme aponta

*“eu antes nunca tinha a iniciativa de falar com as pessoas, hoje tenho muito mais, tipo, coragem pra falar com as pessoas, pra dizer o que eu penso. Lá eles falam muito que você tem que ser você mesmo sempre. Acho que isso que mais mudou pra mim. Ter mais iniciativa.”*

Conforme as informações presentes no material das entrevistas, podemos afirmar que a prática teatral, no caso de Ana, possibilitou novos posicionamentos diante da vida. Em relação à configuração subjetiva da adolescente, pode-se perceber sua posição diante de si, do outro, do teatro e da vida estão em construção e em movimento. Cabe salientar que, de acordo com a jovem, alguns comportamentos que ela definia como características de sua personalidade passaram por mudanças, como, por exemplo, o fato de inicialmente se definir como uma garota tímida, sem iniciativa, com dificuldades de se posicionar diante de algumas escolhas e que hoje assume uma postura de maior segurança, iniciativa e atitude.

Portanto, os indicadores aqui elencados – percepção de si que diz da autoimagem e do processo de autorregulação de Ana; encontro com o teatro que se refere à oportunidade de acesso cultural a diferentes espaços de aprendizagem e de desenvolvimento; o ambiente de teatro como espaço e prática social mediando as vivências de Ana consigo, com o outro, com o mundo, explicitando similaridades e diferenças; teatro como aprendizagem para a vida; e autonomia como ter atitude diante da vida, do mundo, do outro e de si – falam de uma autonomia a ser construída nas relações sociais e culturais. Isto se dá a partir de diferentes formas de participação e práticas sociais que



promovam a expressão e a atuação do sujeito comprometido em seu desenvolvimento subjetivo e desenvolvimento social, conforme espera-se das políticas públicas voltadas para a juventude.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar, por meio da perspectiva histórico-cultural, como o teatro pode contribuir para o processo de promoção da autonomia de jovens atendidos em projetos sociais, por meio de um estudo de caso. Durante o estudo e à medida que a pesquisa foi progredindo, tornou-se possível uma aproximação em diversos níveis com Ana e sua família e, como depreende-se dos discursos dos entrevistados, fica evidente que a atividade teatral, oferecida no Projeto Social Crescer com Arte, proporcionou uma mudança significativa na forma de Ana se posicionar diante das escolhas de sua vida, ou seja, promovendo a autonomia.

A utilização de atividades artísticas como ferramenta para o desenvolvimento de jovens em situação de vulnerabilidade se faz necessária por conta do potencial criativo e de transformação que estas podem causar na vida das pessoas. O teatro, neste contexto, proporciona a interação social, o trabalho colaborativo, a expressão corporal, vocal, e emocional, a inserção do jovem em um universo lúdico que estimula o exercício da imaginação. Além disso, propicia o acesso a elementos culturais, a apropriação de signos e significados sociais bem como a produção de sentidos, o que contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No que tange à autonomia, categoria central deste estudo, foi possível perceber que houve uma mudança de posicionamento da jovem em suas relações com o meio. Todos os entrevistados perceberam que, ao longo de 2015, Ana apresentou consideráveis mudanças na sua forma de agir. Ela passou a assumir uma postura de maior segurança, iniciativa e atitude, conforme foi abordado no decorrer desta dissertação. A jovem, por sua vez, atribui essas mudanças às aulas de teatro que fez, demonstrando, inclusive, efetivo interesse em retornar ao projeto eventualmente. Ela afirmou que o teatro lhe ensinou a conviver com as diferenças e a experiência que teve lhe possibilitou aprendizados importantes, os quais utiliza até hoje.

Acredito que as mudanças relatadas demonstram um movimento na configuração subjetiva de Ana que pode ter sido um começo para que

processos de assumir-se enquanto sujeito, reconhecendo sua história e contexto social, de vir a ser, proposto por Freire, e de domínio da própria conduta por meio do conceito de autorregulação na perspectiva de Vygotsky aconteçam na vida da jovem. Esses autores apresentam contribuições teóricas enriquecedoras no sentido de tornar possível uma análise do processo pelo qual Ana passou no ano em que fez aulas de teatro. Dessa maneira, aprendizados presentes no exercício do teatro contribuíram para a promoção da autonomia.

Nesse sentido, é importante mencionar que é comum na rotina que envolve o trabalho desenvolvido de psicologia neste projeto social se deparar com depoimentos nos quais os alunos de teatro afirmam que, naquele espaço, se sentem à vontade para expressar sua subjetividade e, além disso, que consideram esta forma de arte como veículo de liberdade de expressão. Ademais, por parte dos responsáveis dos participantes do projeto, os relatos a respeito da significativa melhora de comportamento são recorrentes, o que reforça os resultados obtidos no caso concreto estudado nesta pesquisa.

Como pesquisadora e artista, acredito no potencial transformador que o teatro proporciona aos sujeitos, independente do interesse em seguir carreira artística. Esse impacto na vida dos alunos, descrito acima, me mostra a importância da continuidade de projetos como esse, assim como das políticas públicas que incentivem as ações culturais e artísticas em nosso país. Como disse em citação famosa o dramaturgo espanhol Federico García Lorca (1898-1936), "um povo que não ajuda e não fomenta seu teatro, se não está morto, está moribundo".

Como foi abordado nesta dissertação, as relações sociais e a inserção na cultura tem papel fundamental no desenvolvimento humano. Nesse contexto, as atividades culturais dependem, em sua maioria, de incentivo principalmente estatal, por meio de políticas públicas que possibilitem a concretização dos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, a chamada "Constituição Cidadã".

Na contramão do processo evolutivo que o Brasil apresentou nos últimos anos, a nova ordem política se mostrou não só conservadora, mas iniciou um

processo de involução, de retrocesso, no que diz respeito às políticas públicas culturais e sociais, tornando inviável que uma parcela dos projetos sociais continuem atuantes. O momento político se tornou desfavorável em diversas esferas, principalmente no que envolve os direitos da população que se encontra em situação de vulnerabilidade social.

É imprescindível que as garantias já conquistadas historicamente sejam retomadas, tendo em vista os danos sociais ocasionados por sua ruptura, principalmente àqueles que têm nesses projetos uma oportunidade de conscientização do contexto social em que vivem, como forma de possibilitar até mesmo uma mudança significativa, inclusive de desenvolvimento.

No que diz respeito especificamente ao projeto que serviu como base desta pesquisa, evidenciou-se que a atividade teatral atua como mediadora no processo de construção da autonomia, já que por meio de exercícios há o estímulo à conscientização e o exercício das funções psicológicas superiores, estas características exclusivas do ser humano. Quanto maior o desenvolvimento dessas funções, maior é a capacidade de o indivíduo dominar sua própria conduta. Tem-se, por fim, que a autonomia é, acima de tudo, uma ferramenta importante para o exercício de liberdade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 5/6, 25-36, 1997. Disponível em: <[http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Blog\\_Direito\\_de\\_se\\_Diferente/Considera%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a%20Tematiza%C3%A7%C3%A3o%20Social%20da%20Juventude%20no%20Brasil.pdf](http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Blog_Direito_de_se_Diferente/Considera%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a%20Tematiza%C3%A7%C3%A3o%20Social%20da%20Juventude%20no%20Brasil.pdf)> Acesso em: 15/04/2016.

AFONSO, M. L. M. Notas sobre sujeito e autonomia na intervenção psicossocial. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 445-464, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/viewFile/P.1678-9563.2011v17n3p445/3769>> Acesso em: 16/04/2016.

AZEREDO, B. Estratégia social em favelas e periferias urbanas. In: **anais do XV Fórum Nacional - o novo Governo, novas prioridades e crescimento sustentável**. (pp.1-24) Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.inae.org.br/estudo/estrategia-social-em-favelas-e-periferias-urbanas/>> Acesso em: 20/04/2016.

ASSOCIAÇÃO AMIGOS PÉ NO PALCO. **Projeto Crescer com Arte**. Curitiba, 2015. Não publicado.

BARBOSA, A. M. Arte/Educação e diferentes conceitos de criatividade. In: Zanella, A; Costa, F.C.B.; Maheirie, K.; Sander, L.; Ros, S.Z. **Educação Estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

BARROCO, S. M. S. e SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o estudo do desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, v.26, n.1, p. 22-31, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>. Acesso em: 22/09/2016.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Estatuto da criança e do adolescente: disposições constitucionais pertinentes**: lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. – 6ªEd. – Brasília; Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, 2005.

BRASIL. Estatuto da Juventude. Princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE): Lei 12.852/2013. – 1ªEd. – Brasília; Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Assistência Social/PNAS. Resolução CNAS nº 145, de 15 de outubro de 2004.

CORDEIRO, M. P.; SCOPONI, R.S.; FERREIRA, S.L. e VIEIRA, C.M. Deficiência e teatro: arte e conscientização. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 148-155, Mar. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14/06/2016

DIBA, D.; D'OLIVEIRA, A. F. Teatro e comunidade, juventude e apoio social: atores da promoção da saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1353-1362, May 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232015000501353&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000501353&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06/06/2016.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Revista Adolescência & Saúde**. v.2, n.2, junho, 2005. Disponível em: [http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=167](http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167). Acesso em: 14/06/2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FURTADO, J. R.; LEVITAN, D.; TITON, A. P.; CASTILLO, P.F.V. e ZANELLA, A. Teatro sem vergonha: jovens, oficinas estéticas e mudanças nas imagens de si mesmo. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 31, n. 1, p. 66-79, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S14149893201100010007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14149893201100010007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13/05/2016.

GAZZINELLI, M. F.; SOUZA, V.; ARAÚJO, L.H.L.; COSTA, R.M.; SOARES, A.N. e MAIA, C.P.C. Teatro na educação de crianças e adolescentes participantes de ensaio clínico. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 46, n. 6, p. 999-1006, Dec. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89102012000600009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102012000600009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13/05/2016.

GOMES, M.A. e PEREIRA, M.L.D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência & Saúde Coletiva** 10(2):357-363, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a13v10n2.pdf>>. Acesso em: 14/05/2015.

GONZÁLEZ REY, F. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd**, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc). Acesso em: 25/04/ 2016.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: Caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação históricocultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **O pensamento de Vygotsky**: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2013.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Elaborado no instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados de Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEVITAN D.; FURTADO, J. R. e ZANELLA, A.V. Jovens, imagens de si e a cidade: discursos em movimento. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Hum.**v.19, n.2, p. 283-296, 2009. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/jhgd/article/viewFile/19918/21995>>. Acesso em: 20/04/ 2016.

LIMA, R. A. G.; AZEVEDO, E.F.;NASCIMENTO, L.C. e ROCHA; S.M.M,. A arte do teatro Clown no cuidado às crianças hospitalizadas. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo , v. 43, n. 1, p. 186-193, Mar. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342009000100024&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000100024&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13/05/ 2016.

MACHADO, M. N. da M. **Práticas psicossociais**: pesquisando e intervindo. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2004.

MINAYO, M.C.S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; CRUSNETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 30.ed. Petrópolis (Rj): Vozes, 2011.

MORAES, M. Modos de intervir com jovens deficientes visuais: dois estudos de caso. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas , v. 11, n. 2, p. 311-322, Dec. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572007000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13/05/ 2016.

MOZZER, G. N. de . e SILVA, K. L. da. Criatividade como expressão da subjetividade: alternativas para o trabalho com adolescentes. In: ANACHE, A.

A.; SCOZ, B. J.; CASTANHO, M. I. S. (Org.) **Sociedade Contemporânea: Subjetividade e Educação**. São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, M. E. de e STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Revista Educar**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Editora UFPR.

Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewArticle/17582>> Acesso em: 20/04/ 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ORTIZ, F. **Crescer com Arte**. Curitiba, 2016. Informação verbal.

PETRONI, A.P. e SOUZA, V.L.T. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago, 2009. Disponível em:

<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2744&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 03/05/ 2016.

PORTO, A.A.A. e KAFROUNI, R. Teatro e desenvolvimento psicológico infantil. **Revista Avances en Psicología Latinoamericana**. Colombia, Vol. 31, nº 3, p. 575 – 585, dez, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/799/79929186010/>. Acesso em: 12/02/2017

RAMOS, A. M.M. e ARAUJO, R.M.L. Políticas Públicas para Juventude: o desafio para a constituição de políticas voltadas para trabalho e ação. Comunicação Oral apresentada na VI Jornada Internacional de Políticas Públicas que ocorreu em agosto de 2013 na Cidade Universitária da Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo10-desafiosedimensoescontemporaneasdodesenvolvimentoepoliticaspUBLICAS/pdf/politicaspUBLICASparaajuventude.pdf>

SALDANHA, A. A.; BATISTA, J. R. M. A concepção do role-playing game (RPG) em jogadores sistemáticos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 700-717, 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13/05/ 2016.

SOARES, G. P.; FELIX-SILVA, A. V.; FIGUEIRO, M.E.S.S. Teatro-menor: cartografia em arte e experimentação de mulheres em situação de cárcere. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe, p. 89-99, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010271822014000500010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822014000500010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13/05/2016.

SPOSITO, M. P. e CARRANO, P.C. R. Juventude e Políticas Públicas no Brasil.



**Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, 16-39, set-dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>. Acesso em: 20/02/2017

TOASSA, G. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicologia Ciência e Profissão**. 24 (3), 2-11, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n3/v24n3a02.pdf> >. Acesso em: 21/12/2016.

URNAU, L. C. **Juventude e arte**: os sentidos da mediação artística para jovens participantes de projetos sociais. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91275>>. Acesso em: 20/03 2016.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VYGOTSKY, L. **Obras Escogidas**:. Problemas del desarrollo de la psique. 2.ed. Madrid: Visor Distribuciones S.A, 2000b. v.3

VYGOTSKY, L. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VYGOTSKY, L. **Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator**. traduzido de: vygotsky, L. S. On the problem of pshycology of the actor's work. In: The collected works of L. S. Vygotsky. Vol 6. Scientific legacy. Edited by Robert W. Rieber. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999b, 237-244. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/91765695/Sobre-o-Problema-Da-Psicologia-Do-Trabalho-Criativo-Do-Ator>. Acesso em: 20/10/ 2016.

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: Reflexões a partir da psicologia históricocultural. **Psicologia & Saúde**, v.17, n.2, p. 99-104; mai/ago, 2005a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010271822005000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822005000200013)>. Acesso em: 20/03/ 2016.

ZANELLA, A. V.; REIS, A. C.; CAMARGO, D.; MAHEIRIE, K.; FRANÇA, K. B. e DA ROS, S. Z. Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. **Psico-UFSC**, v.10, n.2, p. 191-199, 2005b. Disponível em: < [pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712005000200011](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712005000200011)> Acesso em: 22/12/2016

