

Lugar de aluno é na sala de... Ensaio

Rehearsal room: the right place for students

Lugar de estudante es en la sala de ... Ensayo

Cauê Krüger

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Pucpr), Curitiba/RJ – Brasil
Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Curitiba/PR – Brasil

Resumo

O presente artigo procura apresentar a experiência vivida em um grupo de teatro universitário, tratando-o tanto como fronteira (TASSINARI, 2012) quanto como comunidade de práticas (LAVE, 1996). O texto articula categorias provenientes de etnografias de processos de aprendizado artístico realizadas por Hikiji (2006), Ribeiro (2008) e Araújo (2009), com entrevistas dialogadas, análise de documentos e das respostas de um questionário aplicado a integrantes e ex-integrantes do grupo Tanahora. Os resultados destacam a dimensão da corporalidade, do processo de subjetivação e da socialização, como elementos centrais para a construção de comunidades de práticas.

Palavras-chave: Teatro universitário, Antropologia, Educação, Arte

Abstract

This article presents the theatrical experience undertaken in one university theater group seen both as frontier (TASSINARI, 2012) and as community of practices (LAVE, 1996). The text articulates categories from ethnographies of artistic learning processes made by Hikiji (2006), Ribeiro (2008), and Araújo (2009) with interviews, archive analysis, and answers of one survey applied to ex-members of Tanahora Theater group. The results points to the importance of corporality, subjectivation and socialization for the development of communities of practices.

Keywords: University theater, Anthropology, Education, Art

Resumen

Este artículo busca presentar la experiencia vivida en un grupo de teatro universitario enfocándolo tanto como frontera (Tassinari, 2012) como comunidad de prácticas (Lave, 1996). El texto articula categorías provenientes de etnografías de procesos de aprendizaje artístico realizadas por Hikiji (2006), Ribeiro (2008) y Araújo (2009), con entrevistas dialogadas, análisis de documentos y de las respuestas de un cuestionario aplicado a integrantes y exintegrantes del grupo Tanahora. Los resultados demuestran la importancia de la corporalidad, del proceso de subjetivación y de la socialización como elementos centrales para la construcción de comunidades de prácticas.

Palabras clave: Teatro universitario, Antropología, Educación, Arte

1. Introdução

“A minha escola foi o grupo de Teatro Tanahora”. Essa frase, proferida pelo ator Licurgo Spinola, em entrevista realizada dia 14 de outubro de 2019, ecoou em meus ouvidos. Não foi a primeira vez que a ouvi. Outros ex-integrantes do referido grupo de teatro da Pontifícia Universidade Católica do Paraná já a haviam apresentado em entrevistas em profundidade, conversas informais nas redes sociais, aplicativos de mensagens e nas respostas de um questionário *online* que apliquei. Por mais que o sentido geral da expressão valorize aprendizados tidos como basilares ou fundamentais, saliente um processo de transformação e amadurecimento e o pertencimento a uma comunidade, a expressão carrega interessante ambiguidade.

Isso porque, não raro, o aprendizado obtido na escola tende a ser pouco valorizado, visto como formal, abstrato e ineficaz em contraposição ao “mundo exterior” e sua dimensão experiencial, subjetiva, vivida. Na frase proferida pelo ator, e por tantos outros, entretanto, “escola” tem evidente teor positivo. A ambiguidade pode ser apaziguada se considerarmos que, como outros grupos de teatro universitário, o Tanahora apresenta qualidade “fronteiriça” em molde semelhante àquela da escola indígena que Antonella Tassinari (2012) registrou no conhecido (e provocativo) artigo “Sociedade contra a escola”.

Visando a questionar o modelo escolarizado e transmissivo dos processos escolares e refletir sobre padrões não normativos de escola e de infância, Tassinari (2012, p. 287) mencionou que as escolas indígenas nunca deixarão “(...) de corresponder em alguma medida ao modelo escolar que lhe deu origem, mas que já foi transformado por sua presença em meio indígena”. Qualidade que é capaz de gerar, segundo a antropóloga, suspensões dos modelos naturalizados de escola, “criança” e “aluno”. Nessa perspectiva da escola como fronteira, a lógica impositiva e disciplinar normativa acaba por ser atenuada e reconfigurada enquanto um espaço de contato e intercâmbio entre sujeitos e grupos sociais diferentes (embora certamente desiguais), vislumbrando maior potencial criativo, abertura e permeabilidade para a alteridade.

Jean Lave (1996, p.150) também levantou objeções e suspeições acerca do ensino escolar formal. A autora desconstruiu a ideia de que o aprendizado ocorre de forma individual, intelectual e fundamentalmente restrito ao enquadramento escolar. Para Lave (1996, p.150), as práticas “informais” da

aprendizagem “são tão poderosas e robustas que levantam questões sobre a eficácia da educação formal ocorrida nas escolas”, uma vez que a aprendizagem (nas escolas ou fora delas) é sempre um aspecto da participação em comunidades de práticas. O aprendizado é assim visto como um processo de construção do *self*, inseparável de sua atividade no mundo social, ocorrendo sempre “na prática” e em situação, enquanto um aspecto da atividade no mundo (e não um processo separado dele).

Uma confluência de fatores me levou a desenvolver, em 2018, um projeto de Iniciação Científica (Pibic), tendo por foco o Grupo Tanahora, da universidade na qual atuo como docente. A proposta inicial visava a articular a pesquisa etnográfica, em arquivos, a trajetória de vida, memória e a antropologia visual, de modo a captar “as concepções de si, do corpo, de talento, de atuação, bem como a visão de mundo e o aprendizado do ofício de ator/atriz para jovens integrantes de um grupo universitário de teatro de Curitiba” (KRUGER, 2018, p.5). O projeto serviria também como aproximação inicial para o desenvolvimento de trabalhos posteriores de estudantes da PUCPR. Beatriz Ramos da Cruz, então graduanda em história, abraçou a proposta da pesquisa e contribuiu muito para seu desenvolvimento, seja no delineamento do processo, seja no levantamento e registro do histórico do grupo.

No entanto, o volume de material encontrado excedeu, em muito, o que imaginávamos. Esse fato, aliado à boa recepção institucional¹ da pesquisa, dada a ausência de documentação compilada e à iminência do aniversário de 40 anos da equipe, me levou a ampliar a investigação, organizando dois focos de atuação: um voltado a explorar arquivos e memória de ex-integrantes e outro visando a um trabalho etnográfico junto à configuração mais recente do grupo, especialmente, no acompanhamento do espetáculo anual. Nessa ocasião, além de Beatriz Ramos da Cruz, envolveram-se no projeto também Vanessa Bley Cesar e Érica Cristina Ferreira.

De 2018 a 2020, acompanhado pelas pesquisadoras Pibic, desenvolvi treze entrevistas dialogadas, de caráter etnográfico, com ex-integrantes e elenco de apoio técnico do grupo, na maioria das vezes, mediada por fotografias, reportagens de jornal e permeadas por densas memórias afetivas. Esse

¹ O resultado da pesquisa será em breve divulgado em formato de livro (KRUGER, 2020) e no site <https://sites.pucpr.br/tanahora>.

resultado foi articulado com importante pesquisa documental de fotos, artigos de jornal e relatórios disponíveis nos arquivos do Centro de Memória da PUCPR para constituir um levantamento histórico do Tanahora (KRUGER, 2020).

Diversos obstáculos impossibilitaram o desenvolvimento da pesquisa etnográfica, em sentido mais estrito e em moldes tradicionais, em especial, a pandemia de Covid-19, vigente desde março de 2020. Em novas configurações de comunicação e interação, dispondo essencialmente de aplicativos de conversa e das redes sociais, desenvolvi uma pesquisa *on-line* (aplicada entre fevereiro e março de 2021, que contou com 54 respondentes), como forma de refletir sobre algumas hipóteses levantadas durante as entrevistas e análise do material documental, a ser apresentada posteriormente.

No presente artigo, busco lançar um olhar antropológico sobre os processos de aprendizado artístico em um grupo de teatro universitário visto tanto como “fronteira” quanto como comunidade de práticas. Afinal, a conhecida frase de Clifford Geertz (1997, p. 178) de que a “arte e os instrumentos para entendê-la são feitos na mesma fábrica” bem mereceria uma paródia: não seria na mesma escola, em seu entorno e fora dela?

2. Arte se aprende na sala de ... ensaio!

Criado em 1980, na então Universidade Católica do Paraná, o Tanahora é o terceiro grupo de teatro mais antigo em atividade do estado do Paraná, sendo o único do período a surgir em ambiente universitário. Seu fundador, Lineu Portela, foi egresso do Grupo de Teatro da Escola Técnica do Paraná sob orientação do ator, diretor, produtor e ativista teatral José Maria Santos. O trabalho de Portela no Tanahora, entre os anos 1980 e 1987, foi fundamental não apenas para consolidar a atuação teatral na instituição, mas também para a projeção do grupo no cenário artístico local e regional².

As produções dirigidas por Portela foram caracterizadas por textos cômicos, líricos e de caráter crítico e político, obedecendo a uma estética teatral popular. As montagens de destaque do período foram *Auto da Compadecida* (1980), de Ariano Suassuna, e a criação coletiva *Dá um tempo* (1984), concebida a partir de uma coletânea de poemas produzidos pelos estudantes da então

² Já nessa primeira fase do grupo, encontramos registros de participação e premiação em festivais de teatro amador, em Londrina e São Paulo.

Universidade Católica do Paraná (UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, 1984).

Uma reestruturação do setor cultural conduziu Laercio Ruffa à direção do grupo, dando início à segunda e mais longa fase de sua história: foram 25 anos de atuação, de 1988 até 2013, ano em que Ruffa faleceu. Proveniente do interior de São Paulo e com histórico de engajamento no teatro estudantil na capital paulista, a atuação de Ruffa deu origem a espetáculos de autores nacionais e estrangeiros, caracterizou-se pela variedade estética, maior experimentalismo artístico e aprofundamento técnico, sobretudo pela formação de uma equipe de apoio técnico estável composta por artistas profissionais.

Dentre os diversos espetáculos dessa fase, ganharam destaque de público e crítica *Aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza (1989), *Escola de Mulheres* (1991), de Molière, *Bella Ciao*, de Luis Alberto de Abreu (1993), *Entre Quatro Paredes*, de Sartre (1997), *Orquestra de Senhoritas* (1998), de Jean Anouilh, *Lua de Cetim* (2001), de Alcides Nogueira, *The sun is up* (2008), criação coletiva a partir de músicas dos Beatles, e *Miguilim* (2013), adaptação de Edson Bueno de obras de Guimarães Rosa³.

Em 2014, Chico Nogueira assumiu a condução do grupo, levando ao palco textos consagrados de autores clássicos da literatura dramática (principalmente, internacional). As montagens do período foram *Assim é (se lhe parece)*, de Luigi Pirandello (2014), *O poder segundo Shakespeare* (2017), roteiro, seleção e tradução de Carlos Queiroz Telles, Madalena Nicol, revisão e adaptação de Chico Nogueira, *O inspetor geral* (2018), de Nikolai Gogol, *Auto da compadecida* (2019), de Ariano Suassuna, e *Nada será como antes?* (2020), colagem de textos, poemas e canções adaptados por Chico Nogueira.

Com sua progressiva consolidação, dentro e fora da universidade, o Tanahora, que sempre contou com um diretor responsável pela formação do elenco e concepção de espetáculos anuais, passou a dispor de invejável infraestrutura incluindo teatro próprio (o Teatro da Universidade Católica do Paraná – Tuca, inaugurado em 1998), apoio técnico, assessoria artística e pedagógica, financiamento institucional para os espetáculos e bolsa artística

³ Nessa segunda fase do grupo, as participações e premiações aumentaram significativamente, com destaque para os festivais de Ponta Grossa, Cascavel, Blumenau e São José dos Campos, Presidente Prudente e Novo Hamburgo, até os anos 2000, quando deixaram de ocorrer.

para os membros do grupo (desde meados de 1980). Aberto a qualquer estudante da instituição (e a convidados ou egressos em casos pontuais), o grupo se tornou porta de entrada aos palcos para universitários das mais diversas áreas de conhecimento.

De caráter formativo, as atividades do Tanahora ocorrem em todos os finais de semana do semestre letivo e em formato intensivo, para assegurar a plena participação do elenco. A maioria dos participantes tende a permanecer no grupo por cerca de dois a três anos (dado o prazo de quatro anos para a conclusão da maioria dos cursos superiores oferecidos pela universidade). Trata-se, portanto, de um grupo estudantil em ambiente universitário, amador, mas dotado de invejável estrutura de apoio, “iniciante”, mas com demandas de responsabilidade e engajamento semelhantes aos grupos profissionais.

Apesar das diferentes fases e configurações do grupo ao longo de mais de quarenta anos de história, as percepções e memórias sobre o Tanahora são unívocas em qualificá-lo como um marco nas trajetórias dos estudantes, propiciador de valiosas transformações, aprendizados pessoais e experiência coletiva caracterizada pela amizade, companheirismo e sociabilidade.

O processo criativo em um grupo de teatro como o Tanahora é capaz de suspender a categoria “estudante universitário”, seja por diluir especificidades dos diversos cursos universitários, seja por possibilitar formas de interação e aprendizado liminares, singulares em cada configuração de equipe. Como quase todo trabalho de iniciação teatral, processos de integração do elenco se coadunam com o desenvolvimento de aspectos sensitivos e perceptivos, em que corpo e voz ganham destaque. Tal configuração de aprendizado, corporal, interativo e visando à criação de um espetáculo, opera, evidentemente, em moldes muito diversos daqueles habituais no universo acadêmico.

Nas entrevistas em profundidade, conversas informais e nas respostas do questionário, os ex-integrantes enfatizaram o caráter prático da aprendizagem e a avaliaram como excedendo em muito as expectativas de iniciação teatral e da criação de um espetáculo, configurando verdadeira “formação para a vida” e propulsão para a profissionalização artística. O casal de atores, diretores e professores de teatro infantil Isabele e Orly Veras (que se conheceram no referido grupo) destacaram a formação obtida na equipe empregando noções como “experiência”, “bagagem”, “vivência marcante”. Mencionaram ter adquirido

no Tanahora qualidades como “disciplina”, “responsabilidade” e “comprometimento”, elementos importantes tanto na prática teatral quanto na vida: “(...) o Tanahora deu muito isso pra gente, então muita coisa que eu sou e faço hoje no teatro, eu devo muito ao Laercio Ruffa, eu devo muito ao Tanahora” (Orly Veras, 28 de fevereiro de 2020).

Em sua entrevista, o multiartista Thadeu Perrone, visivelmente emocionado, caracterizou da seguinte forma suas memórias junto ao grupo:

(...) era uma moçada... todo mundo jovem, estudando, cheio de ideias na cabeça. O Tanahora pega a gente no frescor da utopia, da arte, de querer ser. A amizade também [era fundamental], o Tanahora sempre foi um lugar harmonioso, de dar dicas, de se ajudar. (4 de novembro de 2019)

Igualmente proeminente é a referência (muitas vezes, uma reverência) ao diretor do grupo, encarregado de liderar os processos criativos e a encenação dos espetáculos. Na formulação da ex-integrante Herica França “Um bom diretor é um exemplo para a vida. Ele me acolheu, me deu força, me colocava em evidência e acreditava em mim. É bom ser reconhecido e ver que tem alguém que se preocupa com você” (maio de 2020).

Dentre as perguntas abertas do questionário *on-line*, aquela que buscava captar tais processos de “transformação pessoal” obteve total adesão dos respondentes, que adicionaram ainda noções como: autoconhecimento, maturidade, responsabilidade, determinação, confiança, comprometimento, profissionalismo, dedicação, persistência e ampliação do arcabouço cultural, da consciência, da forma de ver o mundo e de relacionamento com as diferenças, sensibilidade, construção da personalidade, profissionalismo.

Cícero Lira, jornalista e produtor cultural, compreende essa última característica como um legado deixado, principalmente, por Ruffa. Além da marcada exigência de comprometimento e seriedade no fazer artístico, Ruffa trouxe aos estudantes métodos de trabalho teatral clássico, práticas de improvisação, leituras dramáticas, pesquisas teóricas, dramatúrgicas, contextuais e do universo dos personagens. Lira destaca que, em sua trajetória, a experiência no grupo foi fundamental para a ampliação da consciência corporal, vocal, para a criatividade e trabalho em equipe. E ele afirma:

[No] método Stanislavski você usa a emoção e a fisicalização. Então você vai buscar quem é esse personagem, você tem um questionário para saber quem é ele, o que ele faz e onde ele está. Você vai buscar memórias, através das tuas

memórias, você vai tentando perceber qual é o caminho daquele personagem em termos psicológicos. (03 de maio de 2019)

Thadeu Perrone (matriculado no curso superior de artes cênicas da universidade, no período de sua permanência no grupo) referenda essa concepção, destacando a dimensão do aprendizado prático do Tanahora:

O Laércio era muito exigente e cobrava um trabalho de pesquisa da gente também. O que eu 'babava' muito é que eu amava muito o curso de artes cênicas e coloquei tudo em prática já ali no Tanahora. A composição do personagem, o método stanislávski, todos os grandes mestres que a gente lia, eu já colocava tudo em prática no Tanahora. O Laércio era como se fosse um mentor, porque ele fazia a gente pensar muito (...) Ele fazia você ir para os clássicos, ele fazia você estudar o comunismo, ele fazia você estudar a diferença de todas as ideologias, independente de que posição você tenha ideologicamente, antes de tudo você, enquanto artista, você tem que estudar tudo. O grande barato do Tanahora era formar artistas pensadores e reflexivos. Isso fazia um diferencial enorme. (4 de novembro de 2019)

Dentre os vários relatos de transformação pessoal, o de Rodney Veiga, que iniciou sua trajetória como ator e seguiu atuando como coordenador de movimento do grupo, se destaca:

(...) as primeiras oficinas eram para isso: primeiro eles conheciam a gente e depois faziam o acompanhamento, testavam as habilidades e começava a propiciar o contato com os temas próximos do que seria o espetáculo. Então esse processo foi fundamental pra minha vida (...) Minha visão de mundo mudou demais nos primeiros contatos com o Tanahora, e isso foi primordial para definir algumas coisas na minha vida, inclusive sobre essa vontade de tornar profissão o que a princípio não era. (13 de junho de 2019)

Ruffa foi também responsável por constituir uma rede de artistas proeminentes no apoio técnico e de criação dos espetáculos que formavam, efetivamente, uma comunidade de práticas⁴. Kálita Quarelli, atriz que, embora já formada em um curso profissionalizante anteriormente, permaneceu por 10 anos na equipe, destaca a importância dos períodos de oficina em cada nova formação de elenco do Tanahora.

Ela qualifica como "rotina de aprendizado" a experiência duradoura e setorizada com os profissionais de expressão corporal e de voz que acompanhavam o diretor do grupo nesse trabalho de preparação dos atores.

⁴ Entre os artistas que prestaram assessoria técnica ao grupo, destacam-se: Ana Fabrício, Paulo Biscaia Filho, Rosemeri Paese, Francisco Pletsch, Toni Silveira, Maura Cristina Pereira, Cida Stier, Mônica Infante, Eduardo Giacomini, Rodrigo Ziolkoski, Paulo Kavi, Doris Beraldo e Rodney Veiga.

Segundo ela, “Improvisação era um exercício quase constante no grupo” (28 de janeiro de 2020). Exercícios de leitura dramática eram também recorrentes, seja como resultado, seja como processo de aprendizado para o trabalho vocal e expressivo, seja para a compreensão da estrutura dramática própria do teatro. A atriz destaca, ainda a importância para os atores iniciantes da “experiência de contato com artistas profissionais”, que “trazia um profissionalismo para o Tanahora que ele, originalmente, não tinha, porque os atores não eram profissionais” (28 de janeiro de 2020).

3. Das margens aos bastidores: antropologia, educação e arte

Estudos que contemplem a articulação entre arte, educação e antropologia constituem fatia minoritária no universo dos estudos antropológicos. Apenas a título de exemplificação, uma consulta à plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com termos de busca “antropologia” e “educação”, na área de concentração mais restrita da antropologia, encontrou 165 resultados. Ao adicionar o termo “arte”, apenas 13 trabalhos de pós-graduação foram listados. Entre eles, evidencia-se uma única pesquisa sobre o universo escolar infantil formal, uma acerca de uma escola de artes visuais e duas sobre museus. Artesanato, brincadeiras tradicionais, música indígena e outros temas de menor correlação foram os demais resultados da pesquisa.

Ao contrário do cenário da antropologia da arte brasileira, que é fecundo, são diminutas as investigações dessa área que se ocupam de uma discussão dentro de um contexto educativo. Proporemos nesta sessão uma breve revisão das teses defendidas por Rose Satiko Hikiji (2006), Andrea Rangel Ribeiro (2008) e Carolina Pucu Araújo (2009), que, no âmbito da antropologia, desenvolveram etnografias de processos de aprendizado artístico, musical e teatral. Os referidos trabalhos destacam processos de aprendizagem (e não o ensino), constituindo-se em boas ilustrações para pensar a importância do corpo e os processos de transformação dos sujeitos em meio ao aprendizado em comunidades de práticas (LAVE, 1994, 2015).

Hikiji (2006) buscou os significados do fazer musical entre crianças e jovens participantes de um projeto de ensino de música, destinado à população

de baixa renda em São Paulo, o Projeto Guri⁵. A pesquisa teve início em 1998, no polo que atendia a crianças e jovens da Febem (atual Fundação Casa), local majoritário do trabalho etnográfico. A aprendizagem musical foi abordada em sua transversalidade, incluindo múltiplos sentidos e significados. Desse modo, as diversas facetas do fazer musical observado (e sentido) foram articuladas a aspectos pedagógicos, políticos e performáticos, com especial atenção à “construção das noções de corporalidade, temporalidade e alteridade entre seus sujeitos” (HIKIJ, 2006, p. 20).

A entrada no campo ocorreu por meio de um projeto educativo de cinema voltado aos jovens da Febem. Posteriormente reconfigurado como oficina, a proposta estabeleceu um modo privilegiado do fazer etnográfico, em que o uso da câmera de vídeo para realização de entrevistas desencadeava um tipo muito particular de narrativa, prática e reflexividade. Não tardou para que alguns jovens tomassem a iniciativa de conduzir, eles mesmos, as entrevistas, geralmente, obedecendo ao formato sensacionalista do telejornalismo brasileiro.

Embora indagassem sobre “o risco” das drogas, do mundo do crime, e refletissem sobre a condição comum de internos, as entrevistas evidenciavam maior liberdade (mesmo no contexto institucional), desejo de revelação e de narrativa de si, revelando aspectos da identidade individual e da trajetória específica dos jovens que não se conformavam à qualificação estigmatizante do enclausuramento penal. Assim: “os jovens, antes invisíveis, tornavam-se o centro das atenções: por um dia, deixavam sua condição marginal para serem quase artistas, papel que alguns pareciam de fato incorporar” (HIKIJ, 2006, p. 36).

Entre as características do projeto Hikiji (2006) destaca “o contato imediato com o instrumento e o rápido acesso a um repertório erudito e popular com arranjos simplificados” (p. 104), bem como o aprendizado musical coletivo. Por meio dessa configuração, em pouco tempo (em alguns casos, cerca de um mês), os alunos passam a participar dos conjuntos musicais dos polos, como as orquestras, cameratas ou corais. Ensaios com maestros, visando a apresentações futuras, são também muito estimulados e valorizados, pois “[n]o Guri, a performance é o centro do projeto pedagógico” (HIKIJ, 2006, p. 154). Tal

⁵ Para mais informações sobre o projeto ver <<http://www.projetoguri.org.br/>>.

configuração evidencia ambiguidades das dimensões ética e estética, uma vez que

nas performances públicas os músicos são apresentados como crianças e jovens carentes que estão tendo uma oportunidade, recuperando sua autoestima etc. Já os jovens percebem-se como músicos, afirmando inclusive a vontade de se profissionalizar. (HIKIJI, 2006, p.147)

Narrativas favoráveis à “ocupação do tempo ocioso” como forma de afastar os jovens de atividades potencialmente perigosas (o “risco”), além do fomento de qualidades como responsabilidade, concentração, disciplina, ampliação do universo cultural e formação de um público qualificado foram também percebidas pela pesquisadora junto aos coordenadores do projeto. Por outro lado, nas entrevistas, o tema da continuidade da formação e atuação musical, do desejo de profissionalização, da busca por uma carreira artística e a especulação sobre o futuro eram recorrentes entre os jovens aprendizes.

A sociabilidade nesse ambiente de aprendizagem é, também, digna de destaque. Segundo a antropóloga, ela ocorre sobretudo por meio de metáforas familiares:

A convivência não se restringe às aulas, ensaios e apresentações: os jovens estudam juntos, saem juntos, vão à mesma igreja, namoram. A prática em grupo resulta, portanto, em um compartilhar de valores e tempo que em muito remete à convivência familiar. (HIKIJI, 2006, p.131)

Em sua etnografia, a autora tinha como principal interesse “a relação entre a oralidade, a escrita e a corporalidade na aquisição musical” (HIKIJI, 2006, p. 102)⁶. Essa etnografia sensível não poderia ignorar os efeitos corporais da Febem: “A violência física e psicológica é recorrente, seja entre iguais (os próprios internos) ou desiguais (funcionários e internos). O controle sobre os internos é exercido em várias instâncias, sendo o corpo seu alvo mais evidente” (HIKIJI, 2006, p.143).

A disciplinarização onipresente se faz também perceber pela gestão dos espaços e condições do que é ou não permitido: na movimentação, nos usos dos locais, na condição dos ambientes e possibilidades corporais (existência ou não de acomodações, necessidade de ficar em pé, possibilidade de se sentar ou

⁶ A importância da audição no aprendizado musical é óbvia, mas, como menciona a autora, nem sempre é tarefa fácil “aprender a ouvir” timbres, arranjos, desempenhos coletivos. Menos evidente é destacar a audição mnemônica e a visão (seja na leitura da partitura, na captação do que o professor ou maestro ensinam), como elementos centrais para o aprendizado musical.

se deitar, a iluminação, temperatura etc.), nas formas de atender às necessidades fisiológicas etc. exercendo “ação sobre corpo e alma dos internados” (HIKIJ, 2006, p.143).

Assim, o referido Projeto Guri não escapa da estrutura repressora institucional, pois os internos que geravam problemas na unidade (como brigas, tentativas de fuga, enfrentamento de funcionários etc.) “dificilmente participavam dos cursos (...) o bom comportamento é premiado com a participação no projeto” (HIKIJ, 2006, p.145). Isso se tornava ainda mais claro, quando as aulas podiam ser desenvolvidas na “casa”, um espaço voltado ao desenvolvimento de Projetos Especiais, em que atuavam funcionárias cuja relação era mais próxima e afetiva com os internos. A suspensão da rotina institucional era visível e corporal:

A aula de música exigirá desse corpo uma nova postura. Ele precisará produzir sons, vibrar, encontrar-se com outros corpos e sons, ser e fazer o belo. Corpos tensos não produzem sons bonitos (...) ‘Soltar a voz’ implica em relaxar os músculos faciais, lubrificar as cordas vocais, respirar fundo e deixar o ar fluir. Implica também em se soltar, esquecer, por momentos, qualquer vigilância: não pensar que está sendo visto, julgado, analisado. (HIKIJ, 2006, p.144)

Nessa etnografia da prática corporal, a autora se atenta para o processo do “encaixe”, técnica que permite o acoplamento correto do instrumento no corpo do aprendiz e a construção de posturas específicas para a performance musical. Nesse longo processo (quanto antes o aprendiz se dedicar ao instrumento, melhor), o contato físico com o professor é muitas vezes fundamental para o aprendizado do movimento, da empunhadura ou do tônus muscular correto para a execução musical. A antropóloga frisa, portanto, a qualidade tátil do conhecimento, de forma alguma, restrito à dimensão sonora ou visual, que contempla também um aprendizado por mimese, isso é, a “capacidade de observar, imitar e criar uma segunda natureza” (HIKIJ, 2006, p.123), sobretudo na relação com o professor e o maestro.

Outro universo de aprendizagem artística que recebeu significativa atenção de antropólogos foram as escolas de teatro. Maria Claudia Coelho (1990) desenvolveu uma etnografia pioneira em uma conhecida instituição da zona sul do Rio de Janeiro, no final da década de 1980, visando a captar as representações dos alunos sobre a carreira de ator. Nesse e em outros trabalhos (COELHO, 1990, 2003), ela articulou análises sobre a construção de si, estilo de

vida e visão de mundo, salientando a importância do corpo, do processo de sensorialização e da contracultura.

A rejeição ao “mundo burguês”, a busca de manter a “cabeça aberta” e de adotar formas “alternativas” de levar a vida, a recusa em dicotomizar “vida” e “trabalho”, os processos técnicos sobre o corpo, os exercícios para a estimulação dos sentidos, a revolução da intimidade e valorização ímpar da subjetividade foram captadas com maestria por Coelho (1990). A antropóloga sintetizou o estilo de vida dos atores, por meio de uma tríade de oposições hierárquicas entre as categorias: corpo-mente, emoção-razão, talento-técnica. A valorização dos primeiros termos ratificava a sensorialidade, a intuição e a emotividade (em contraposição à abstração, racionalidade e instrumentalidade), como as formas adequadas aos atores perceberem e atuarem no mundo social.

Décadas mais tarde, Andrea Tazuel Ribeiro (2008) e Carolina Pucu Araújo (2009) também desenvolveram etnografias em escolas de teatro cariocas e, apesar de registrarem um enfraquecimento dos valores contraculturais (em detrimento de uma ética profissional do trabalho de ator menos crítica), referendaram parte significativa das análises de Coelho (1990; 2003). Desenvolvendo trabalho de campo na Escola de Teatro Cacilda Becker, na zona sul do Rio de Janeiro, Ribeiro (2008) caracteriza a instituição não pela formação profissional e aprimoramento técnico oferecido, mas como “um lugar de criação de sujeitos e de identidades sociais” (p. 76). Segundo a pesquisadora “estudar teatro poderia representar, para os estudantes, a adesão a novos valores, comportamentos e estilos de vida” (p.76).

Em sua pesquisa, a antropóloga identificou três motivações para o ingresso na referida escola: (i) a aspiração de alcançar “a fama” na televisão ou teatro; (ii) um desejo de formação como ator/atriz para a carreira teatral; (iii) a compreensão (minoritária, em parte, não consciente) do teatro como um “ordenador da vida social e/ou psíquica”, uma experiência privilegiada de transformação potencialmente válida para “se encontrar” na vida.

O contexto etnográfico de Ribeiro (2008) também evidenciou a valorização da percepção afetiva e pessoal sobre a racionalidade, característica tida como empecilho para a vida pessoal e profissional do ator. Nesse processo de construção de si, liberdade, criatividade, intuição e sensibilidade são qualidades fundamentais, e o corpo, instrumento elementar do trabalho do ator,

ganha centralidade. Termos como “desconstrução corporal”, “desbloqueio psicofísico” ou “via negativa”, plenamente difundidos nos variados âmbitos teatrais, apontam para longos processos de “libertação do corpo” obtidos por meio de técnicas corporais extracotidianas. “A ideia da ‘desconstrução’ visa justamente a ‘libertar’ o indivíduo e seu corpo das supostas repressões sociais (...) O ator deve, de acordo com essa ideologia, se libertar do que é construído socialmente para encontrar sua própria natureza” (RIBEIRO, 2008, p. 55-56), atingindo autoconhecimento e domínio corporal para a interpretação tida como verdadeira.

Em sua narrativa etnográfica, a autora sugere a formação de oposições adicionais, especialmente, a dialética entre socialização e competitividade (derivada da disputa por *status* no grupo), bem como o desenvolvimento de autoconfiança e a modelagem afetiva em relação aos diferentes professores do curso. Ao longo do percurso formativo, variados instrutores e atores consagrados (convidados pela instituição para proferirem palestras) qualificaram reiteradamente o palco como um lugar sagrado. Os artistas talentosos eram seres privilegiados por atuar no palco por toda a vida. Essa valorização progressiva da carreira teatral que, não raro, leva diversos atores, iludidos com a expectativa instantânea da fama, a abandonarem pretensões de atuar na televisão, pode ser entendida como um ponto de virada, um “renascimento”, um marco na adoção de uma nova forma de vida (RIBEIRO, 2008).

Curiosamente, não foram muitos os estudantes de teatro que a pesquisadora identificou a trilhar esse caminho. A maioria dos atores acompanhados por ela estiveram pouco preocupados com uma futura carreira profissional. Dessa forma, o referido curso de teatro foi caracterizado como um “organizador da vida social” dos alunos, dotado de finalidades em si mesmas: “(...) frequentar aulas, fazer novos amigos e inimigos, se apresentar em performances curtas para a própria turma e principalmente trabalhar em peças de teatro na escola (...) [para] familiares, amigos e alunos de outras turmas” (RIBEIRO, 2008, p. 163).

Semelhante percepção fez com que Carolina Pucu Araújo (2009) migrasse sua investigação etnográfica da escola O Tablado, famosa pelo trabalho com improvisação e teatro amador, para a Casa de Artes de Laranjeiras (CAL), importante instituição de caráter profissionalizante. Ali, a pesquisadora

também encontrou vigentes o processo de sensibilização, a centralidade do corpo, a valorização do talento e a busca da “verdade cênica”, como apontados por Coelho (1990; 2003) e Ribeiro (2008).

A interpretação de Araújo (2009) sobre o trabalho do ator é, entretanto, digna de destaque. Trata-se de permanente busca de uma “verdade de si”, fundamentada na coincidência entre interioridade e verdade. Assim, a memorização do texto, a emissão da fala, a formatação de uma postura, gestualidade ou (re)construção corporal terá sucesso, à medida que esse “trabalho do ator sobre si mesmo” for constante, disciplinado e persistente. A composição “verdadeira” da personagem passaria, assim, pelo interior do ator, mobilizando “emoções, histórias, lembranças, experiências e imaginação, todo um arsenal emocional que ele acessa (seja como for), para dar a sua interpretação pessoal sobre a personagem que, uma vez ‘criada’, transpareceria no corpo”. (ARAÚJO, 2009, p. 101-102). Esse trabalho poderia ser compreendido como um movimento de se apoderar de um duplo, de tomar o corpo de outrem como seu, semelhante à crença na possessão. “O processo, se bem executado, potencialmente culmina em um desejado e relativo esquecimento de si – caso contrário, o ator fracassa ao se observar em cena, mais consciente de si do que seria almejado” (ARAÚJO, 2009, p. 105-106).

O domínio de estados psicofísicos e a transposição de tabus são também associados à densidade e entrega do ator. Araújo (2009) identificou na capacidade de chorar em cena, de fazer a plateia rir e de se permitir desnudar no palco, habilidades técnicas (e sentimentais) invejáveis entre os atores, que têm valor em si mesmas. Segundo Araújo (2009), o processo do aprendizado da interpretação teatral é perene, ocorrendo ao longo de toda a carreira dos atores e atrizes. Novos métodos de ensaio, técnicas corporais e sensoriais, processos de construção de personagens, de integração do elenco, exercícios musicais, acrobáticos, de dança, canto, voz constituem rotina nesse ofício, conforme orientações teóricas, estéticas e condições financeiras e temporais de cada produção.

5. Um retrato em grande-angular

Dada a condição de isolamento social derivada da Pandemia de Covid-19, não pude seguir com a pesquisa etnográfica convencional, voltada aos

processos de aprendizado corporal, construção de subjetividades, acompanhamento dos processos criativos dos espetáculos mais recentes e às perspectivas e expectativas acerca da profissionalização artística. Enveredei, portanto, para uma sondagem que me trouxesse alguns elementos para uma análise quantitativa e qualitativa do processo de aprendizagem, das transformações subjetivas e de expectativas de profissionalização nas artes. Desenvolvi um questionário *on-line* composto de 23 perguntas e veiculado por e-mail, aplicativos e redes sociais, cujos resultados passo a apresentar.

Um bloco inicial, de identificação pessoal, indagava nome, data de nascimento, formação escolar dos pais, curso superior de origem na universidade, conclusão do curso e período de permanência no grupo. A essas, somavam-se perguntas diretas sobre o contato com a arte, as experiências com o teatro, ou com a literatura dramática antes do Tanahora, sobre a bolsa-auxílio para a participação no grupo e sua importância, sobre a ocorrência de “transformação pessoal”, sobre o desempenho de atividades artísticas profissionais posteriores e a importância das redes de relação do grupo.

As últimas questões demandavam aos respondentes a hierarquização de elementos apresentados, do mais ao menos importante, e versavam sobre os benefícios obtidos com a participação no grupo, as dificuldades percebidas no período e elementos importantes acerca da satisfação em pertencer ao grupo Tanahora. Havia, também, uma questão que solicitava a identificação de processos desenvolvidos nos ensaios e trabalho criativo do grupo, outra sobre os hábitos artístico-culturais dos integrantes e, finalmente, uma sobre a identificação de elementos de destaque na infraestrutura proporcionada pelo grupo e pela universidade.

Do total de 54 respondentes (24 atores e 30 atrizes), apenas três pertencem à fase atual do grupo, sob a direção de Chico Nogueira, e seis eram provenientes da formação inicial da equipe, liderada por Lineu Portela. Os resultados do questionário, portanto, devem ser compreendidos apenas como representativos da fase Laercio Ruffa.

A maior parte do elenco do Tanahora é proveniente de famílias trabalhadoras, de escolaridade mediana: apenas um terço dos entrevistados registrou que os pais possuem formação superior, e cinquenta respondentes consideraram relevante ou imprescindível o apoio financeiro da bolsa artística

(muitos consideraram o auxílio elemento fundamental para a permanência na universidade⁷). A taxa dos que acusaram terem recebido o benefício foi de 87% e a de conclusão do ensino superior, de 83%.

Embora a maioria (72%) dos ex-participantes não tenha artistas na família, a primeira experiência com teatro tampouco ocorreu na universidade (66% contra 34% de neófitos). Quase a mesma taxa (66,3%) menciona ter tido experiência prévia com literatura dramática, sugerindo vivência de alguma atividade teatral na educação básica. A avaliação da exigência do grupo foi também expressiva: 74% dos respondentes a qualificou como “alta” ou “muito alta” (e apenas 3,7% a julgaram “baixa”).

Os principais benefícios derivados da participação no grupo (considerados pela soma das três primeiras posições de relevância) foram os seguintes: ampliação da autoconfiança (49,8%), formação artística geral (44,1%), melhoria na expressão verbal (42,2%), aprender a trabalhar em grupo (40,3%), socialização (38,3%), desinibição (30,7%), ampliação da rede de contato em artes (28,7%), iniciação para uma carreira profissional (24,8%)⁸. O resultado contrasta com o obtido em outra pergunta, que acusou relevante experiência de atuação profissional nas artes, com 61,1% dos entrevistados.

Além disso, 52,8% dos respondentes assinalaram ter sido a trajetória no Tanahora essencial para seus trabalhos profissionais posteriores (dentro ou fora do mundo artístico). Apenas 18,8% registraram não terem desenvolvido experiências artísticas depois do Tanahora. A qualidade “profissional” de exigência e estrutura para um grupo de teatro amador não apareceu apenas nas entrevistas. Termos como “profissão”, “profissional” e “profissionalismo” foram mencionados espontaneamente, em 23 ocasiões, nas respostas abertas do questionário.

Essa aparente contradição (desimportância da iniciação à carreira artística profissional em oposição a uma taxa expressiva de experiência posterior ao Tanahora) revela que, embora as razões para o ingresso e os motivos

⁷ Entretanto, quando indagados sobre as principais dificuldades sentidas durante o período do Tanahora, apenas 11,11% consideraram a escassez de recursos financeiros para a permanência no curso e na universidade o principal problema.

⁸ Essas alternativas também receberam os maiores números para a última posição de relevância (“iniciação para uma carreira profissional”, com 34,62%, e “ampliação da rede de contato em artes”, com 26,92%), referendando a “desimportância” dessas opções.

principais de satisfação obtidos não tenham sido referentes à expectativa de profissionalização, tal oportunidade foi percebida posteriormente.

No que se refere às dificuldades experienciadas durante o período de participação no grupo, obtivemos os seguintes resultados (soma das três primeiras posições de relevância): o maior obstáculo para os estudantes universitários e aprendizes de ator foi conciliar estudo, trabalho e ensaios (86,9%), seguido da alternativa de dispor de tempo para os ensaios (62,9%). A seguir, aparecem as opções sobre a pontualidade e assiduidade nos ensaios (46,2%), a disponibilidade de recursos financeiros para permanência no grupo e na universidade (35,1%), condições para expor sua perspectiva sobre os processos, ensaios e espetáculos (35,1%) e, por último, a referente a problemas de relacionamento interpessoal com os membros do grupo (33,33%).

Os resultados corroboram elementos recorrentes nas entrevistas em profundidade, seja no que se refere ao trabalho intensivo, comprometimento e nível de exigência demandado pela participação na equipe, seja sobre o caráter franco, liberal e fraterno dentro das relações no grupo.

A questão referente à identificação de técnicas artísticas e práticas cotidianas do Tanahora acusou como processos quase universalmente reconhecidos as atividades de expressão corporal, leitura de textos dramáticos, exercícios de voz, de improvisação e processos de construção de personagens (com 51, 49, 48, 48 e 47 votantes de um total de 54). Pesquisas contextuais ou temáticas e estudos teóricos sobre teatro foram também representativos: assinalados por 33 e 31 participantes. As habilidades menos desenvolvidas no trabalho do grupo foram a dança (que recebeu 21 votos) e a iniciação musical (com 19 votos). O resultado aponta para a valorização do trabalho físico, ligado à “desobstrução” dos hábitos corporais, para “estudos de mesa” e exercícios de interpretação, bem como para o poder do uso consciente da voz e da prioridade dos esforços voltados à encenação de espetáculos.

A enquete acerca dos elementos que possibilitaram maior satisfação pessoal na experiência junto ao grupo traz, também, resultados claros. As opções de maior importância (soma das três primeiras posições de relevância), segundo os ex-membros do Tanahora, foram: ter a oportunidade de atuar no palco (62,8%) perceber o desenvolvimento como ator/atriz ao longo do tempo (61%), ser aprovado na banca de seleção (51,7%), ver o resultado das

montagens feitas pelo grupo (51,7%), atender adequadamente às exigências do diretor do grupo (46,2%), conquistar premiação em festivais de teatro universitário (ou participar de espetáculo premiado) (7,4%), participar de viagens e festivais (7,3%), receber os valores da bolsa artística (7,3%), ser visto pelos demais colegas como membro de grupo artístico (3,7%).

O caráter “especial” ou “sagrado” conferido à atuação teatral, bem como a autopercepção da aprendizagem e de desenvolvimento cênico, têm evidente destaque dentre as respostas. A aprovação em banca de avaliação pública, a avaliação positiva do resultado dos espetáculos e do diretor não devem ser, tampouco, menosprezados. Esses dados, aliados à relativa desimportância das premiações, viagens e do recebimento das bolsas apontam para a satisfação do trabalho artístico coletivo.

A experiência do Tanahora foi responsável por uma ampliação da condição de público teatral (42 respondentes de 45), incluindo peças de outros grupos universitários (39 votantes). A busca por outras atividades de formação artística, fora do âmbito da equipe, também foi assinalada por 31 dos participantes, e 33 deles mencionaram ter desejado dar continuidade à sua formação e obter a profissionalização. Em item voltado à avaliação da infraestrutura e orientação técnica e pedagógica, a qualidade de aprendizado prático focado em espetáculos específicos foi praticamente universal (contando com 43 respondentes de 45), seguido da singularidade de dispor de apoio técnico de artistas colaboradores (39 votantes) e da disponibilidade do Teatro TUCA para ensaios e apresentações (37 participantes). Os recursos financeiros fornecidos pela instituição, a ampliação das redes de contato e a possibilidade de viajar com o espetáculo foram, nessa ocasião, bem avaliados (com 35, 34 e 31 respondentes).

6. Considerações finais

Embora dotado de contorno institucionalizado e, muitas vezes, obedecendo à moldura tradicional de ensino, o grupo de teatro Tanahora tem algo de “fronteiriço”, nos moldes de Tassinari (2012), por ser capaz de abrir brechas no cotidiano institucional e possibilitar relações, interações, convívios, aprendizagens e transformações diferentes das obtidas no cotidiano universitário.

A motivação para integrar um grupo de teatro universitário é, certamente, variada. Por outro lado, a dimensão “prática” e coletiva dessa aprendizagem, em moldes de oficina e conforme trabalho intensivo voltado à realização de um espetáculo em curto período de tempo é característica saliente que gera, tal como no Projeto Guri, adesão e interesse majoritário imediato. O ingresso em uma comunidade de práticas artísticas como a que expusemos aqui traz novas sociabilidades, redes de relação, possibilidades corporais, sensoriais, intelectuais e formas de atuação “no mundo lá fora” muito valorizados. A prática em grupo, o tempo dispensado em conjunto, a sociabilidade, afetos, namoros, amizades e o compartilhamento de valores e aprendizados configuram parte substantiva da qualificação de experiência única do Tanahora nas trajetórias dos egressos. De forma semelhante, a modelagem afetiva em relação ao diretor do grupo e aos diferentes artistas que prestaram assessoria técnica, bem como a visão do palco como um lugar sagrado, foram igualmente evidenciadas.

Embora não tenha sido possível apresentar dados etnográficos mais precisos acerca da qualidade tátil, corpórea e sensitiva do conhecimento obtido por meio do trabalho teatral no grupo, os argumentos de Coelho, Ribeiro e Araújo acerca das polaridades corpo-mente, emoção-razão, talento-técnica, as práticas corporais e o cultivo da subjetividade segundo o “desbloqueio psicofísico”, o “autoconhecimento”, o “domínio corporal” e a percepção do teatro como “ordenador da vida social e/ou psíquica” foram percebidos como efetivos, nas entrevistas em profundidade.

O processo intensivo de trabalho artístico voltado à concretização de espetáculos, potencializa a agência, a revelação e construção de si em meio a um contexto único de sociabilidade/criatividade/aprendizagem. Embora a concretização do espetáculo teatral, enquanto performance pública, possa ser vista como objetivo fundamental do grupo, o olhar antropológico para o processo de tornar-se ator, de experienciar um treinamento e de partilhar representações, valores e processos criativos é oportunidade única para uma antropologia comprometida com a educação e a arte. A percepção, reflexão e fabricação de si, em meio a um coletivo composto por estudantes universitários heterogêneos, originários de formações acadêmicas e contextos sociais diversos, que partilha de um projeto comum, apresenta-se como caso exemplar de aprendizagem contextualizada e significativa.

Os dados obtidos destacam, em consonância com os princípios apontados por Ribeiro (2008), Araújo (2009) e Hikiji (2006), a indissociabilidade entre aprendizagem e corporalidade, a importância dos sentidos e da multissensorialidade (em detrimento de uma perspectiva racionalista e intelectualizada do ensino) e o entrelaçamento dos sujeitos, comunidades e contextos no aprendizado como/na prática (LAVE, 2015).

Para um número significativo de jovens, o Tanahora constituiu local privilegiado de aprendizado do ofício de ator. Para a maioria de seus integrantes, foi espaço singular de (re)criação de sujeitos e identidades, um (re)organizador da vida social e da trajetória individual, um marco capaz de abrir novas conexões entre a vida acadêmica, o mundo da arte e formas, até então não percebidas de atuação social.

Tal como se referiu Lave (2015) à atividade escolarizada do futebol, o Tanahora pode ser visto também como um dos contextos através dos quais os alunos se movem, partindo de algum lugar e continuando, transformados e transformando, em direção ainda a outros engajamentos.

Referências bibliográficas:

- ARAÚJO, C. P. de. **Ensaio sobre o ator**: a criação de si e o aprendizado da atuação. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropologia do Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.
- COELHO, M. C. P. Jovens atores e jovens católicos: um estudo sobre metrópole e diversidade. **Comunicações do PPGAS/MN**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 25-46, 1990.
- COELHO, M. C. Um brilho especial: o universo dos jovens atores. In: VIANNA, Hermano (Org.). **Galerias cariocas**. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2003. p.205-223.
- FONTOURA, I. **Arte na PUCPR**. Curitiba: Champagnat, 2009.
- GEERTZ, C. A arte como sistema cultural In: GEERTZ, C. **O saber local**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003. p.142-181
- KRUGER, C. **Grupo de teatro Tanahora 40 anos**: da sala de aula ao palco. Curitiba: PUCPRESS, 2020.
- KRUGER, C. **Como nasce um ator?** Etnografia do aprendizado do ofício e análise da trajetória de um grupo teatral curitibano. Projeto Pibic apresentado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Pucpr, Curitiba, 2018.

LAVE, J. Teaching as learning in practice. **Mind, Culture, and Activity**, Philadelphia; Essex, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996.

LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.

PROJETOGURI. **Sobre o Projeto Guri**. Disponível em: <<http://www.projetoguri.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RIBEIRO, A. R. **Criação de sujeitos e identidades em uma escola de teatro**: um estudo antropológico. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropologia do Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro, Ed: Contraponto, 2012.

TASSINARI, A. M. I. A sociedade contra a escola. In: TASSINARI, A; GRANDO, B.; Albuquerque, M. A. (Orgs.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. p.275-294

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Dá um tempo**. Curitiba: EDUCA, 1984.