

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**ROBERTA CRISTINA SAWITZKI**

**PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM UMA ONG: UM ESTUDO DE PRODUÇÃO  
TEATRAL À LUZ DA PERSPECTIVA CULTURAL**

**PORTO ALEGRE**

**2012**

**ROBERTA CRISTINA SAWITZKI**

**PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM UMA ONG: UM ESTUDO DE PRODUÇÃO  
TEATRAL À LUZ DA PERSPECTIVA CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Administração.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Simone Antonello

**PORTO ALEGRE**

**2012**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR: Prof. Dr. Carlos Alex Bernardo Netto

VICE-REITOR: Prof. Dr. Rui Eduardo Oppermann

ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO

DIRETORA: Prof<sup>a</sup> Marisa Ignez dos Santos Rhoden

VICE-DIRETOR: Gilberto de Oliveira Kloeckner

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

COORDENADORA: Prof. Tânia Nunes da Silva

COORDENADOR-SUBSTITUTO: Prof. Dr. Fernando Bins Luce

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

S271p SAWITZKI, Roberta Cristina

Processos de aprendizagem em uma ONG: um estudo de produção teatral à luz da perspectiva cultural/ Roberta Cristina Sawitzki. - 2012.

239 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2012.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Simone Antonello.

1. Perspectiva Cultural-Interpretativista. 2. Práticas de Produção Teatral. 3. Processos de Aprendizagem. 4. Cultura Organizacional. 5. Teoria da Estética Organizacional.- I. Título.

CDU 658:792

Ficha catalográfica elaborada por Angélica Ono CDR10/2151

ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO

R. Washington Luiz, 855 Prédio 13701 - Campus Centro

Porto Alegre – RS - 90010-460

Fone: 55 51 3308 3536 Fax: 55 51 3308 3991

E-mail: [especializacao@ea.ufrgs.br](mailto:especializacao@ea.ufrgs.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

A banca examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado intitulada **“Processos de aprendizagem em uma ONG: um estudo de produção teatral à luz da perspectiva cultural”** elaborada por Roberta Cristina Sawitzki, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neusa Rolita Cavedon

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valmíria Carolina Piccinini

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Simone Antonello

Banca em: 1º de junho de 2012.

Resultado: APROVADA

## AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Cláudia Simone Antonello, por quem tenho profunda admiração e afeto, agradeço pelos ensinamentos e pela confiança durante o período de desenvolvimento do presente trabalho. Sem sua generosidade e sabedoria, este estudo não seria possível. A realização dessa pesquisa permitiu-me admirá-la ainda mais, não apenas profissionalmente, por sua capacidade intelectual indiscutível, mas principalmente no campo pessoal, por sua forma encantadora de ser.

À Prof<sup>a</sup> Ângela Beatriz Scheffer Garay, pelos preciosos aconselhamentos durante o período inicial de orientação desse trabalho e também pelas enriquecedoras colocações em minha banca de defesa de projeto. Foi a partir das conversas que tivemos no início do curso de mestrado que escolhi realizar minha pesquisa em teatro-educação, o que me rendeu muito prazer e aprendizado durante a pesquisa teórica e de campo. Suas orientações na fase inicial da pesquisa permitiram que eu conseguisse refinar meu trabalho e tivesse êxito na banca de defesa de projeto.

À Prof<sup>a</sup> Vera Lúcia Bertoni dos Santos pela grande contribuição em minha banca de defesa de projeto e na banca de defesa da dissertação. Suas colocações foram preciosas e construtivas. Sua presença e forma de se colocar, sempre tão alegre, entusiasta e generosa foram significativas para que esses momentos de troca de conhecimento fossem tão prazerosos e enriquecedores.

Aos meus mestres, Prof<sup>a</sup> Cláudia Simone Antonello, Prof<sup>a</sup> Ângela Beatriz Scheffer Garay e Prof<sup>a</sup> Valmíria Carolina Piccinini, por primarem pelo aprendizado contínuo, pela qualidade no ensino e pelo exemplo de profissionalismo e humanidade. Ter sido aluna de vocês foi, para mim, um privilégio.

Às Prof<sup>as</sup> Vera Lúcia Bertoni dos Santos, Valmíria Carolina Piccinini e Neusa Rolita Cavedon, por terem aceito o convite para participarem de minha banca de defesa de dissertação. Suas colocações em muito contribuíram para que eu pudesse aprimorar meu relatório final e contribuirão ainda mais na continuidade desse trabalho.

Aos meus amigos e colegas queridos do mestrado, em especial, à Júlia Vaz Lorenzetti, Camila Zanon, Luana Yara Miolo de Oliveira, Patrícia Augusta Pospichil Locatelli, Nádia Brunetta, Anne Griza, André Henriques e Adriano Reckziegel, que fizeram desta caminhada, um andar mais suave e divertido. Aos meus amigos Renata Goulart, Lisiane Massochini dos

Santos, Roberto Tadeu Júnior, Rafael Augusto Vecchio, Reviel Fochezatto e Mário Carvalho, que tanto me ajudaram nesse longo percurso.

À Camila Zanon, em especial, por ter sido a observadora dos grupos focais que realizei e à Luana Yara Miolo de Oliveira, por ter me acompanhado diversas vezes nas minhas idas ao campo. À Angélica Ono, pela revisão ortográfica e das regras da ABNT deste trabalho e à Gabriela Seger de Camargo pela tradução do Resumo para a Língua Inglesa.

À Diza Gonzaga, não só por ter permitido a realização dessa pesquisa, mas também pela acolhida e pela confiança em mim depositada. À Ana Maria Dall’Agneze, Daniela Nunes, Michel Capeletti e André Luis Pereira Corrêa, pela receptividade, ajuda e cooperação, e aos membros da Fundação e do Projeto No Palco, por terem cedido seu tempo para contribuir com este estudo e por terem me recebido carinhosamente. Agradeço a todos! Foi um período de grande aprendizado para mim.

Ao meu querido e amado, Leivir Fochezatto, pelo apoio, carinho, ajuda, companheirismo e compreensão durante todo o meu mestrado e, em especial, na reta final deste trabalho. Ter você ao meu lado tem sido uma alegria constante, muito além do que eu poderia esperar da vida.

A amável Rosa B. S. Squeff, por quem tenho uma profunda admiração, carinho e respeito, agradeço pela dedicação, confiança, afeto e empenho incansáveis. À minha querida madrinha Lourdinha Bender e à minha adorável segunda mãezinha, Desolina Dreher, pelo grande carinho e afeto desde minha infância.

À minha família que eu tanto amo, agradeço por tudo, pelo amor, carinho, apoio, amizade, educação, ajuda e compreensão incondicional. À minha mãe, meu irmão, minha irmã, minhas sobrinhas Nathália e Victória, pelo grande apoio durante a realização desse trabalho. Obrigada, obrigada, obrigada!

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a algumas pessoas especiais que eu tive o privilégio de conhecer e compartilhar grandes e inesquecíveis momentos de minha vida, mas que por obra do destino não se encontram mais entre nós.

Ao meu lindo pai, de quem sinto uma enorme saudade.

Seu sorriso, seu olhar, sua voz e o toque de sua mão estão vivos em minha memória como se não tivesse passado um dia sequer de sua ausência. Aonde quer que você esteja, tenho certeza de que está feliz e orgulhoso de minha conquista.

À minha grande amiga, Elidiane Zawatski Domanski, que me emociona até hoje só de lembrar de sua vitalidade e alegria.

Amiga, por diversas vezes chorei lembrando de ti ao ler e reler o livro do Thiago Gonzaga. Você faz muita falta!

Ao meu amigo, Rafael Augusto Vecchio, que foi para mim uma inspiração para que eu me focasse na área do teatro, da docência e das causas sociais. Sempre fui inclinada para essas áreas, mas tinha meus medos de apostar todas as minhas fichas nelas.

Sua amizade fez-me encher de coragem para encarar meus sonhos e assumir-me como sou. A Diogo Marques Sastre, por seu exemplo de força, generosidade, alegria e vontade de viver. Aos meus queridos e amados primos, Adolfo e Adalberto Sawitzki

Waldschmidt, tão carinhosos, alegres e humanos. Lembro como se fosse hoje a última vez que nos vimos. Meus melhores momentos de férias na infância foram na companhia de vocês.

À tia Olivetti Peiter, uma das pessoas mais delicadas, carinhosas e humildes que já conheci. E, por fim, mas não menos importante, aos meus queridos avós, Dulcia, Ceslau e Nelci.

## RESUMO

Esse estudo teve por objetivo compreender os processos de aprendizagem a partir das práticas de produção teatral dos espetáculos teatrais de uma organização não governamental à luz da perspectiva cultural. Desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando as técnicas de entrevista em profundidade com roteiro semiestruturado, entrevistas semiestruturadas, entrevistas informais, observação participante, grupo focal e pesquisa documental para coleta de dados. A observação participante envolveu 13 meses de pesquisa de campo, com suporte de anotações em diário de campo, fotografias, vídeos e registros sonoros. Os registros foram decorrentes de momentos formais e informais, quando realizou-se as distintas entrevistas, grupos focais, acompanhamento de ensaios, apresentações dos espetáculos, reuniões, festas e gravações de *videotapes*, com coleta de dados espontâneas realizadas com profissionais dos elencos do Projeto Vida Urgente no Palco da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga. Também foram pesquisados documentos, tais como: *folders*, *flyers*, *banners*, propagandas, material didático, vídeos, manual de descrição de cargos, organogramas, organização de itinerários de apresentações, fichas de avaliação das escolas etc. Para realizar o tratamento e a interpretação dos dados coletados, utilizou-se a análise interpretativista. Entre os principais resultados encontrados tem-se: sob a ótica dos membros do Projeto Vida Urgente no Palco, pôde-se compreender que esses entendem a produção teatral de forma difusa e associada, predominantemente, ao trabalho do produtor teatral. Além disso, percebe-se uma confusão entre os termos produção teatral, produção cultural e produção artística. Sobre as práticas de produção teatral, foi possível identificar que nessa organização ela ocorre em três fases distintas: a pré-produção, a produção e a execução. Os profissionais envolvidos nessas etapas variam de ano para ano, no entanto, as tarefas costumam ser divididas e realizadas coletivamente. Todos entendem como elementos que identificam e diferenciam o trabalho do Projeto Vida Urgente no Palco: a preocupação em passar a mensagem, a maneira tradicional de pensar uma montagem de teatro, ou seja, vinculada ao texto; não haver muito espaço para criação de personagem; ser um processo coletivo e colaborativo. Percebeu-se que suas práticas eram permeadas de momentos de humor, descontração, colaboração, interações e compartilhamento de conhecimento tácito. As práticas de produção teatral também permitiram visualizar momentos de justaposição de ordem e desordem – preservação e inovação ocorrendo simultaneamente – principalmente em função da escolha do campo de estudo (Fundação Thiago de Moraes Gonzaga), que atua há mais de 10 anos por meio do teatro. Em função desta organização trabalhar há bastante tempo com espetáculos, houve a possibilidade de encontrar uma cultura e um *know-how* próprios, que a diferencia das demais, e, por isso, encontrou-se várias linguagens comuns como ações rotineiras e artefatos materiais compartilhados que permitiram examinar a fecunda tensão entre aprender e organizar. Em relação à aprendizagem dos membros do Projeto Vida Urgente no Palco, pôde-se encontrar como principais processos a aprendizagem na prática, aprendizagem de um ofício, embora também tenham apontado outros processos de aprendizagem que possibilitaram desenvolver o conhecimento sobre seu trabalho, tais como: aprender com *experts*, aprender observando, aprender pela troca, aprender em cursos, aprender sozinho, aprender com os próprios erros, aprender pela reflexão e aprender resolvendo problemas. Dentre os principais momentos e facilitadores de aprendizagem, destaca-se a justaposição de ordem e desordem pela prática do humor e da improvisação, manutenção *versus* inovação.

**Palavras-chave:** Perspectiva Cultural-interpretativista. Práticas de Produção Teatral. Processos de Aprendizagem. Cultura Organizacional. Teoria da Estética Organizacional.

## ABSTRACT

This study aimed to understand the learning processes from the practices of theatrical stage production of a non-governmental organization in light of the cultural perspective. A qualitative research was developed using techniques of in-depth interviews with semi-structured script, interviews with semi-structured script, informal interviews, participant observation, focus groups and documentary research for data collection. Participant observation involved 13 months of field research, with support of daily field notes, photographs, videos and sound recordings. The records were a result of formal and informal moments, when different interviews, focus groups, rehearsals, performances of the plays, meetings, parties and recordings of videotapes were carried out, with spontaneous data collection by professionals of the team of the project Vida Urgente on the Stage of the Thiago de Moraes Gonzaga Foundation. Were also analyzed documents such as: folders, fliers, banners, advertisements, teaching material, videos, manual of job descriptions, organization charts, organization and schedule of performances, evaluation reports of the schools, etc. Interpretative analysis was used to conduct the processing and interpretation of the data collected. Among the main results we have: from the perspective of members of the Project Vida Urgente on Stage, we understood that they see theater production in a diffuse and associated manner, predominantly, related to the work of theatrical producer. Furthermore, we perceived confusion between the terms theatrical production, cultural production and artistic production. On the practices of theatrical production, it was possible to identify that in this organization it occurs in three distinct phases: pre-production, production and performance. The professionals involved in these phases vary from year to year, however, the tasks are usually divided and accomplished collectively. Everyone understands as elements that identify and distinguish the work of the project Vida Urgente on the Stage: the concern in getting the message out, the traditional way of thinking a theatrical set-up, i.e., connected to the text; the lack of room for character creation; that it is a collective and collaborative process. It was noticed that their practices were permeated by moments of humor, fun, collaboration, interaction and sharing of tacit knowledge. The practices of theatrical production also allowed us to visualize moments of juxtaposition of order and disorder - preservation and innovation occurring simultaneously - mainly due to the choice of the field of study (Thiago de Moraes Gonzaga Foundation), which has operated for over 10 years through theater plays. Since this organization works for a long time with performances, it was possible to find a singular culture and know-how, which differentiates it from others, and therefore we found several common languages as shared routine actions and material artifacts that allowed us to examine the fruitful tension between learning and organizing. Regarding the learning process of members of the project Vida Urgente on Stage, we could find as the main one learning in practice, learning a profession, but they also have pointed other learning processes that enabled the development of knowledge about their work, such as: learning from experts, learning by watching, learning by exchanging, learning in courses, teaching yourself, learning from their own mistakes, learning through reflection and learning by solving problems. Among the key moments and facilitators of learning, we highlight the juxtaposition of order and disorder through the practice of humor and improvisation, maintenance *versus* innovation.

**Keywords:** Interpretive Cultural Perspective. Theatrical Production Practices. Learning processes. Organizational Culture. Organizational Aesthetics Theory

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	— Grupos de produção.....	37
Figura 2	— Etapas de produção.....	39
Figura 3	— Grupos de produção nas etapas de Produção Teatral.....	40
Quadro 1	— As diversas perspectivas em Aprendizagem nas Organizações.....	45
Quadro 2	— Sistemas culturais e Aprendizagem.....	56
Figura 4	— Mapa Conceitual.....	64
Quadro 3	— Projetos e Ações desenvolvidos pelo Programa Vida Urgente da Fundação.....	68
Figura 5	— Desenho da Pesquisa.....	71
Quadro 4	— Sujeitos da Pesquisa.....	73
Quadro 5	— Roteiro Para Grupo Focal com Atores, Cenógrafos, iluminadores, Diretora Teatral, Assistente De Palco, maquiadores, Sonoplasta.....	78
Quadro 6	— Roteiro de Observação Participante.....	81
Quadro 7	— Roteiro de Entrevista Individual e em Profundidade.....	85
Figura 6	— Temáticas e Subtemáticas da Pesquisa.....	90
Figura 7	— Categoria Temática da Pesquisa – Cultura Organizacional.....	91
Figura 8	— Hall de Entrada da Fundação.....	92
Figura 9	— Recepção da Fundação 1.....	93
Figura 10	— Recepção da Fundação 2.....	93
Figura 11	— Recepção da Fundação 3.....	94
Figura 12	— Visão 1 do Cenário do Espetáculo Contadores de Histórias.....	95
Figura 13	— Visão 2 do Cenário do Espetáculo Contadores de Histórias.....	96
Figura 14	— Espaço das crianças do Espetáculo Contadores de Histórias.....	96
Figura 15	— Caminho de Borboletas.....	97
Figura 16	— Prédio da Capacitação, do Financeiro, do Grupo de Apoio aos Pais, do Coral e do Projeto Transportadora da Vida.....	97
Figura 17	— Esboço da Planta da Fundação.....	98
Figura 18	— Anúncio “Rio Grande do Sul”.....	114
Figura 19	— Flyer Motoboy pela Vida.....	115
Figura 20	— Flyer “Férias de Verão”.....	115
Figura 21	— Anúncio “Feriado Sete de Setembro”.....	116
Figura 22	— Anúncio “Direção e Bebida: uma dupla de morte”.....	116
Figura 23	— Categoria Temática da Pesquisa – Produção Teatral.....	117
Figura 24	— Parte Externa do Encarte do Espetáculo Exército de Sonhos.....	119
Figura 25	— Parte Interna do Encarte do Espetáculo Exército de Sonhos.....	119
Figura 26	— Parte Externa do Encarte do Espetáculo Contadores de Histórias.....	120
Figura 27	— Parte Interna do Encarte do Espetáculo Contadores de Histórias.....	121
Figura 28	— CD do Espetáculo Contadores de Histórias– Entregue aos Professores.....	121
Figura 29	— Parte Externa - Livro do Espetáculo Contadores de Histórias– Entregue aos Professores.....	122
Figura 30	— Parte Externa - Folheto Explicativo do Espetáculo Contadores de Histórias – Entregue aos Professores e aos Pais.....	122
Figura 31	— Parte Interna 1 - Folheto Explicativo do Espetáculo Contadores de Histórias – Entregue aos Professores e aos Pais.....	123

Figura 32	—	Parte Interna 2 - Folheto Explicativo do Espetáculo Contadores de Histórias – Entregue aos Professores e aos Pais.....	123
Figura 33	—	Parte Interna 3 - Folheto Explicativo do Espetáculo Contadores de Histórias – Entregue aos Professores e aos Pais.....	124
Figura 34	—	Parte Externa do Encarte do Espetáculo Últimos Dias de Super-Herói.....	125
Figura 35	—	Parte Interna do Encarte do Espetáculo Últimos Dias de Super-Herói.....	126
Figura 36	—	Subcategoria Práticas de Produção Teatral.....	135
Figura 37	—	Etapas do Processo de Produção Teatral da Fundação.....	137
Figura 38	—	Grupos e profissionais envolvidos diretamente na Produção Teatral em 2011.....	139
Figura 39	—	Estruturação do No Palco em 2012.....	140
Figura 40	—	Grupos e profissionais envolvidos diretamente na Produção Teatral em 2012.....	142
Figura 41	—	Síntese das distintas visões acerca da produção teatral na Fundação	150
Figura 42	—	Ações, práticas e experiências presenciadas em 2012.....	152
Figura 43	—	Esboço da Planta do Teatro (espaço das apresentações do Últimos Dias de Super-Herói)	159
Figura 44	—	Ensaio do Espetáculo Jogo da Vida.....	164
Figura 45	—	Trabalho dos Técnicos.....	169
Figura 46	—	Apresentação do espetáculo Jogo da Vida.....	172
Figura 47	—	Apresentação do espetáculo Contadores de Histórias.....	172
Figura 48	—	Apresentação do espetáculo Últimos Dias de Súper-Herói.....	173
Figura 49	—	Subcategoria Ações, práticas e experiências na produção teatral.....	176
Figura 50	—	Categoria Estética e Cultura na Produção Teatral da Fundação.....	180
Figura 51	—	Microcategorias da Subcategoria – Artefatos.....	182
Figura 52	—	O espaço “Casa” da Fundação.....	184
Figura 53	—	O espaço de Contadores de Histórias.....	185
Figura 54	—	O espaço da “Capacitação”.....	185
Figura 55	—	O espaço “teatro” da Fundação.....	186
Figura 56	—	Logomarca e Símbolo da Fundação.....	195
Figura 57	—	Capa do Livro “Thiago Gonzaga – Histórias de uma Vida Urgente”.....	196
Figura 58	—	Categoria Aprendendo no Vida Urgente No Palco.....	202
Figura 59	—	Categoria Diferentes processos de aprendizagem.....	210
Figura 60	—	Subcategoria Facilitadores e momentos propícios de aprendizagem	211
Figura 61	—	Quadro Resumo.....	218
Figura 62	—	Aprendizagem Organizacional na Produção Teatral pela perspectiva cultural.....	231

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1	OBJETIVO GERAL.....	25
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	25
<b>2</b>	<b>ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS .....</b>	<b>28</b>
2.1	CARACTERIZANDO ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS	28
<b>2.2.1</b>	<b>Produção Teatral.....</b>	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES.....</b>	<b>42</b>
3.1	AS DIVERSAS PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES.....	44
3.2	PERSPECTIVA CULTURAL E APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES.....	48
3.3	TEORIA DA ESTÉTICA ORGANIZACIONAL E APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES.....	57
3.4	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM, PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEATRAL E PERSPECTIVA CULTURAL DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	61
<b>4</b>	<b>ESCOLHAS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>65</b>
4.1	ESCOLHA DA ORGANIZAÇÃO ESTUDADA.....	65
4.2	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	67
4.3	MÉTODOS E DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	69
4.4	SUJEITOS DA PESQUISA.....	72
4.5	TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS.....	75
<b>4.5.1</b>	<b>Pesquisa Documental.....</b>	<b>76</b>
<b>4.5.2</b>	<b>Grupo Focal.....</b>	<b>76</b>
<b>4.5.3</b>	<b>Observação Participante.....</b>	<b>79</b>
<b>4.5.4</b>	<b>Entrevista .....</b>	<b>82</b>
4.6	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	86
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS .....</b>	<b>89</b>
5.1	O JEITO DE SER DA FUNDAÇÃO.....	90
<b>5.1.1</b>	<b>Fundação Thiago de Moraes Gonzaga: que lugar é esse? .....</b>	<b>91</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Identidade Organizacional, Imagem e Identidade Corporativa.....</b>	<b>101</b>
<b>5.1.3</b>	<b>Comunicação Organizacional e Relações Sociais: a informalidade, o jeito família e a linguagem.....</b>	<b>111</b>
5.2	TRÊS ELENÇOS E UM SÓ PROJETO.....	117
<b>5.2.1</b>	<b>O Projeto Vida Urgente No Palco.....</b>	<b>118</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Ingresso na Arte, no Teatro e na Fundação.....</b>	<b>127</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Produção Teatral, Produção Cultural ou Produção Artística?.....</b>	<b>129</b>
<b>5.2.4</b>	<b>Quais São e Como São as Práticas de Produção Teatral?.....</b>	<b>133</b>
5.2.4.1	<i>Os Processos de Produção em Si, Os Sujeitos Envolvidos e a Divisão do Trabalho.....</i>	135
5.2.4.2	<i>Ações, Práticas, Experiências.....</i>	150
5.2.4.2.1	Os Pré-ensaios – atividade de sensibilização.....	153
5.2.4.2.2	Os Ensaios.....	158
5.2.4.2.3	O período que antecede o início das apresentações.....	165
5.2.4.2.4	As apresentações.....	171
<b>5.2.5</b>	<b>O Diferencial da Fundação em Relação ao Seu Trabalho com o Teatro</b>	<b>176</b>
<b>5.2.6</b>	<b>A Estética e a Cultura na Produção Teatral da Fundação.....</b>	<b>180</b>

5.2.6.1	<i>Os Artefatos</i> .....	181
5.2.6.1.1	A Arquitetura Organizacional e o <i>Layout</i> como Artefato.....	182
5.2.6.1.2	O Corpo como Artefato.....	188
5.2.6.1.3	Os objetos, Materiais e Tecnologias como Artefatos e as Sensações que Causam.....	191
5.2.6.1.4	Os Rituais, os Mitos, os Símbolos e as Metáforas.....	195
5.2.6.1.5	<i>A Linguagem</i> .....	200
5.3	APRENDENDO NO VIDA URGENTE NO PALCO.....	201
<b>5.3.1</b>	<b>Diferentes processos de aprendizagem</b> .....	<b>203</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Facilitadores e Momentos Propícios de Aprendizagem</b> .....	<b>211</b>
5.3.2.1	<i>Humor e Improvisação</i> .....	212
5.3.2.2	<i>Preservação versus Inovação</i> .....	215
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>219</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>232</b>
	<b>APÊNDICE 1 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA – PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO</b> .....	<b>248</b>
	<b>APÊNDICE 2 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA – DIRETORA INSTITUCIONAL DA FUNDAÇÃO</b> .....	<b>249</b>
	<b>APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL COM A DIRETORIA DA FUNDAÇÃO</b> .....	<b>250</b>
	<b>APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO INICIAL COM COLABORADORES DA FUNDAÇÃO</b> .....	<b>251</b>
	<b>APÊNDICE 5 – AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS DADOS – FOCUS GROUP</b> .....	<b>253</b>
	<b>APÊNDICE 6 – AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS DADOS – OBSERVAÇÃO</b> .....	<b>254</b>
	<b>APÊNDICE 7 – AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS DADOS – ENTREVISTAS</b> .....	<b>255</b>
	<b>APÊNDICE 8 – VALIDAÇÃO DAS ENTREVISTAS</b> .....	<b>256</b>
	<b>APÊNDICE 9 – VALIDAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS</b> .....	<b>257</b>
	<b>APÊNDICE 10 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DE PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA – PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO</b> .....	<b>258</b>
	<b>APÊNDICE 11 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DE PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA – DIRETORA INSTITUCIONAL DA FUNDAÇÃO</b> .....	<b>259</b>

## APRESENTAÇÃO

Iniciar uma dissertação com a apresentação biográfica de sua autora não é um terreno tão desconhecido. Muitos pesquisadores, principalmente aqueles que utilizam a etnografia como método de estudo, optam por primeiro apresentar-se ao leitor, para que este possa compreender suas motivações e posicionamentos na pesquisa. Entendi que este seria o melhor caminho a seguir neste trabalho, não por realizar uma pesquisa etnográfica, porque não foi esta a minha escolha metodológica, apenas empreguei técnicas etnográficas, mas, por colocar o leitor ao par da minha trajetória e meus encontros e desencontros com a arte, a aprendizagem e as organizações não governamentais.

Graduei-me em Administração, mas não tive uma trajetória linear dentro desse curso. Por cerca de 3 anos, mantive-me afastada e fui percorrer trilhas no campo do teatro. Cursei algumas disciplinas em Licenciatura em Artes Cênicas na UFRGS entre os anos de 2002 e 2005 e participei de vários cursos na área do teatro, entre os anos de 1996 e 2005. Retornei mais tarde ao curso de Administração com outro olhar e com outra sensibilidade.

Durante minha trajetória acadêmica, sempre questioneei os motivos que levavam professores a focar suas aulas em conteúdos direcionados a grandes empresas e a gestores (o que é terreno comum também em pesquisas em administração). A maior parte de minha experiência profissional decorre de empresas de pequeno e médio porte e, embora também tenha tido vivência em grandes empresas, inquietava-me o fato das disciplinas e conteúdos ficarem limitados às empresas de grande porte e, preferencialmente, multinacionais. Não que eu discorde que sejam abordados conteúdos voltados para as grandes empresas, mas esperava que se apresentassem outros olhares e que estes fossem estendidos a empresas de menor porte e a outros tipos de organização, como as não governamentais, por exemplo.

Além destes aspectos, meu interesse por organizações não governamentais decorre de meu envolvimento com atividades em ONGs desde 1995 e do acompanhamento das atividades da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga desde o ano de 1998, ou seja, desenvolvo atividades voluntárias no terceiro setor há aproximadamente 17 anos e conheço e acompanho o trabalho da Fundação há 14 anos.

Ao ingressar no mestrado da EA/UFRGS, mais especificamente, no Programa de Pós-Graduação em Administração da UFRGS, tive a oportunidade de estudar com duas professoras que tinham uma inclinação para estudos em organizações culturais e que estavam bem envolvidas com pesquisas sobre aprendizagem. Assim, sob os preciosos aconselhamentos da

Profa. Ângela Beatriz Scheffer Garay, optei por realizar minha pesquisa com um grupo de teatro direcionado a escolas e empresas; e sob os frutíferos ensinamentos de minha orientadora de mestrado, Profa. Cláudia Simone Antonello, pude, então, conhecer outra perspectiva para estudar aprendizagem nas organizações e, assim, desenvolver esta pesquisa.

Deste modo, a opção por realizar este estudo se baseou na minha empatia com: a) o assunto (perspectiva cultural da aprendizagem organizacional e produção teatral); b) o campo e o objeto de pesquisa (organizações não governamentais e grupos de teatro, respectivamente); c) os sujeitos da pesquisa (trabalhadores de diversos níveis hierárquicos, não apenas de nível gerencial). Assim, ao me propor desenvolver este estudo, os caminhos que percorri, dentro e fora da academia, foram de suma importância para o desenvolvimento da presente pesquisa, principalmente durante a pesquisa de campo. O leitor que percorrer as linhas desta dissertação poderá encontrar, em vários momentos, falas e registros de anotações de campo que evidenciam o relacionamento que pude construir e a interação que tive durante a realização das entrevistas, dos grupos focais e da observação participante, aspectos que foram importantes para a consecução dos objetivos traçados.

Chamo atenção também para o fato de que, em muitos momentos, o leitor perceberá o uso da primeira pessoa na construção de frases, principalmente naquelas que indicam minhas escolhas metodológicas, alguns aspectos de campo e na análise e interpretação dos dados. Embora essa pesquisa não tenha sido baseada em uma etnografia, que admitiria na construção do texto a utilização da primeira pessoa no singular, vali-me de uma importante técnica etnográfica, a observação participante, o que, de certa forma, fez de mim parte da pesquisa. Além disso, basei-me em Martin (2002) e Flores-Pereira (2007), que trouxeram o corpo do pesquisador para o processo de construção do conhecimento em Administração; assim como, levando em consideração as colocações de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004) e Minayo (1996), de que não há pesquisa social imparcial, neutra ou isenta, mas sim que leva em conta a interação entre os atores sociais envolvidos, inclusive o pesquisador; utilizo o recurso da primeira pessoa como forma de buscar refletir, tomar parte das discussões, assumir-me como sujeito da pesquisa e separar os corpos teóricos já existentes e os que pretendi compreender, investigar e discutir.

## 1 INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, as pesquisas sobre **aprendizagem nas organizações** têm sido intensificadas sem, entretanto, ter-se chegado a um acordo em relação a sua definição em si. Aliás, a procura por uma definição de **aprendizagem organizacional** tem sido motivo de inúmeras movimentações e controvérsias (ANTAL *et al.*, 2001).

As discussões perpassam desde os embates entre os estudiosos que defendem a **aprendizagem organizacional** (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; GARRAT, 1987; GARVIN, 1993; PROBST; BÜCHEL, 1994) e os que defendem a **organização de aprendizagem** (PEDLER; BOYDELL; BURGOYNE, 1989; SENGE, 1990;), até as discussões acerca **do nível** (individual, grupal, organizacional, interorganizacional, interpessoal), **do local** (entidades legais tradicionais, redes, comunidades de prática e cultura organizacional) e **da natureza da aprendizagem**. Incluem, também, a polêmica acerca da relação entre aprendizagem e **mudança**, pois, enquanto uns consideram esta última um importante indicador de aprendizagem (MAIER; PRANGE; ROSENSTIEL, 2001), outros apontam que mudanças podem acontecer sem necessariamente ocorrer aprendizagem (ANTONELLO; GODOY, 2011; CHILD; HEAVENS, 2001). As controvérsias envolvendo a aprendizagem organizacional não param por aí, pois podem ser incluídos nesse conjunto de polêmicas os ciclos de aprendizagem, as discussões sobre imitação e criação de conhecimento, as curvas e as trajetórias de aprendizagem, entre outras questões (ANTAL *et al.*, 2001).

Os estudos desenvolvidos sobre o tema aprendizagem nas organizações durante muitos anos, principalmente nas décadas de 80 e 90, foram “classificados” a partir de duas diferentes abordagens: uma pragmática (**organização de aprendizagem** ou **organizações que aprendem**) e outra processual (**aprendizagem organizacional**). Enquanto a primeira abordagem se concentra em modelos normativos, em intervenções baseadas na mensuração e em estratégias e técnicas de implementação que conduzirão à ampliação da capacidade de aprender; a segunda abordagem foca-se nos processos de aprendizagem, ramificando-se em duas vertentes: uma técnica e outra social.

A vertente técnica da **aprendizagem organizacional** entende que se uma das unidades da organização adquirir conhecimentos com utilidade potencial ela aprenderá. Nessa vertente a aprendizagem também decorre da detecção e correção de erros e/ou de mudanças ou transformações radicais. Já a vertente social considera a aprendizagem como algo decorrente das interações sociais, sendo construída socialmente. Essa vertente leva em consideração aspectos sociais como cultura, relações de poder, comportamentos, entre outros.

Mais recentemente, pode-se dizer na última década, outras categorizações dos estudos desenvolvidos sobre o assunto surgiram na literatura. Assim, a gama de abordagens acerca de aprendizagem e conhecimento organizacional ampliou-se, trazendo consigo múltiplas narrativas. Essa diversidade, como colocam Antal *et al.* (2001, p. 921), “[...] é uma parte natural do processo de maturação em um campo intelectual dinâmico.”

No entanto, se no campo internacional há uma presença constante de distintas abordagens, no nacional há o predomínio de estudos usando como lente a teoria cognitivista (ANTONELLO; GODOY, 2010), que foca a racionalidade, valendo-se de uma visão essencialmente utilitarista. Pelas lentes da teoria cognitivista, aprender é adquirir, transferir ou adicionar conhecimento, ideias ou conteúdo pela mente (vista como um recipiente), em que um indivíduo (um *expert* ou um professor, por exemplo) possuidor de tais conhecimentos, ideias ou conteúdos as (os) transferem para outro indivíduo (um aprendiz, um aluno, um novato), que as recebe passivamente. Desta forma, o conhecimento a ser adquirido ou transferido já existe em algum lugar (nos cérebros dos indivíduos, em livros, bases de dados, arquivos, documentos etc.) e está a espera de ser possuído pelas pessoas que dele necessitam (ELKJAER, 2004). Além disso, nessa visão de aprendizagem, os conhecimentos concretos e provenientes da prática são considerados inferiores aos conhecimentos abstratos e verbais (NICOLINI; MEZNAR, 1995).

A visão cognitivista tende a separar o indivíduo da organização e é considerada a base do que Sfard (1998) e Elkjaer (2004) chamam de *metáfora da aquisição*. Segundo os autores, essa visão possui raízes tão fortes que é provável que os indivíduos só tenham se conscientizado da sua existência em função de uma metáfora alternativa ter sido desenvolvida, a metáfora da *participação*. Essa última entende que aprender é participar de comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991) ou, em outras palavras, aprender se trata do processo de um novato ou aprendiz passar a “pertencer” a uma comunidade específica (o membro novato com o passar do tempo pode vir a se tornar um membro experiente). Esta metáfora tem como foco os processos coletivos de aprendizagem (WEICK; ROBERTS, 1993; YANOW, 2000) em que o aprender é um aspecto integral da prática social (LAVE; WENGER, 1991). A aprendizagem ocorre na vida e no trabalho organizacional diário e não na mente dos indivíduos (ELKJAER, 2004; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003), sendo um processo dinâmico e bidirecional entre os indivíduos e os sistemas sociais (LAVE; WENGER, 1991).

Elkjaer (2004) ao analisar essas duas metáforas coloca que a da participação não daria conta de explicar *como* a aprendizagem acontece (processo) e *o quê* é aprendido (resultado) nas comunidades de prática. Assim, a autora propõe um terceiro caminho com o objetivo de unir as duas metáforas. Esse terceiro caminho sugere que os indivíduos e as organizações se constituem

reciprocamente (**formador e formado**) dentro de uma prática situada e que o tempo e o espaço são inseparáveis. Nesta visão, as situações e os acontecimentos são tomados como unidades de análise e são trazidos para o primeiro plano de análise do desenvolvimento da aprendizagem, elementos como a intuição e a emoção (ELKJAER, 2004; FINEMAN, 2003).

Essa mudança de visão coloca o aprendizado e o conhecimento no sujeito coletivo e não na mente dos indivíduos. Os processos de aprendizagem nas organizações se dão continuamente, quer sejam ou não considerados como tais (ANTONELLO; GODOY, 2010; NICOLINI; MEZNAR, 1995), ou seja, aprender não é uma atividade separada do curso da vida, nem em domínios restritos, nem por tipo de atividade (GHERARDI, 2001). A aprendizagem nas organizações passa a ser considerada uma atividade realizada por grupos (ANTONELLO; GODOY, 2010), sendo que o conhecimento está localizado no sujeito coletivo que pensa ao mesmo tempo em que aprende, trabalha e inova (BROWN; DUGUID, 1991). Essa forma de compreender a aprendizagem nas organizações está associada com as teorias de comunidades de prática, aprendizagem situada, teoria ator-rede e a perspectiva sociocultural ou, como alguns autores denominam, cultural-interpretativista (incluindo nesta última a estética organizacional). Essas teorias são consideradas por Antonello e Godoy (2010) como abordagens mais apropriadas para estudar a aprendizagem nas organizações.

Nessa linha, alguns autores têm buscado desenvolver visões alternativas para estudar os processos de aprendizagem organizacional, utilizando abordagens como a cultural e estética (COOK; YANOW, 1993; GHERARDI; NICOLINI, 2002; RECKWITZ, 2002; STRATI, 1997), a teoria ator-rede (CALLON, 1986; LATOUR, 1997; LAW, 1997) e a teoria baseada em práticas (GHERARDI, 2008, 2009; LATOUR, 1992; LAW; ORLIKOWSKI, 2006; SINGLETON, 2003), entre outras. Essas visões sobre a aprendizagem organizacional demonstram que houve um avanço no campo, principalmente nos estudos e pesquisas internacionais, porém nos estudos acadêmicos nacionais ainda há poucos trabalhos na linha cultural-interpretativista (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Destaca-se, ainda, que grande parte dos estudos em aprendizagem nas organizações volta-se para o nível gerencial, não levando em consideração tanto o resultado quanto o processo de aprendizagem dos trabalhadores de outros níveis hierárquicos, tendendo a desconsiderar que:

- a) nem toda mudança de comportamento indica que houve aprendizagem;
- b) a aprendizagem não necessariamente trará resultados positivos para a organização;
- c) a aprendizagem ocorre no nível interpessoal, ou seja, rejeitando a noção da dicotomia individual/organizacional (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Além disso, como apontado por Antonello e Godoy (2011), as abordagens de aprendizagem organizacional que predominam nos estudos e pesquisas brasileiros são influenciadas em grande parte pela abordagem da administração científica tradicional, mesmo que recebendo contribuições dos mais variados campos teóricos: psicológico, sociológico, cultural, histórico e metodológico, além do campo da gestão.

Numa linha diversa a essa tendência nacional, alguns estudiosos brasileiros (ANTONELLO; GODOY, 2009, 2011; CAMILLIS, 2007; FLACH, 2010, 2011; FLACH; ANTONELLO, 2010, 2011a, 2011b; GUDOLLE, 2010; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012; KINAST DE CAMILLIS; ANTONELLO, 2010; LEAL, 2005, 2008; RAMBO, 2009; RAMBO, GARAY, 2009; SCHIAVO, 2010) têm empreendido esforços no sentido de discutir e analisar aspectos informais e relacionais da aprendizagem, fazendo uso de abordagens sociais e construcionistas. Estes estudos revelam a tentativa de se ampliar a visão e o entendimento acerca da aprendizagem organizacional ao dar atenção especial à interação ou participação dos sujeitos (indivíduos e artefatos) na construção do aprendizado junto a trabalhadores de diferentes níveis hierárquicos e categorias profissionais. Porém, apesar desse avanço científico, se comparado ao número de pesquisas e ao nível de desenvolvimento dos estudos sobre aprendizagem no exterior, há muito ainda o que ser feito em solo brasileiro.

Chama a atenção que o fato das pesquisas internacionais estarem em estágio mais avançado do que as nacionais não ocorre somente no que diz respeito ao tema aprendizagem. Os estudos envolvendo o chamado terceiro setor vivenciam situação similar. Embora as pesquisas sobre o tema tenham apresentado crescimento considerável nos últimos anos, a quantidade e qualidade dos estudos, dados, análises e livros internacionais permitem perceber o quanto ainda se precisa avançar em relação às pesquisas, informações, análises e publicações nacionais (SOARES, 2002).

Nos últimos anos as organizações sem fins lucrativos, também conhecidas como organizações do terceiro setor, têm sido foco de estudos sobre gestão, estratégias de captação de recursos, opções de financiamento, práticas de trabalho, impactos sociais, promoção de mudanças sociais, sustentabilidade, desenvolvimento local, estrutura de governança, entre outros assuntos (ALBUQUERQUE, 2006; CABRAL, 2007; CARRION, 2000; COELHO, 2002; FISCHER, 2002; LADIM, 1988; LOUBACK; TEIXEIRA; BIDO, 2007; MONTE, 2004; PINTO, 2003; RODRIGUES, 1998; SALAMON, 1999; SCHERER-WARREN, 1999; SERVA, 1993; SILVA, 2008; SOARES, 2002; TACHIZAWA, 2002; TENÓRIO, 2002; VIDAL *et al.*, 2004; VOLTOLINI, 2004). Albuquerque (2006, p. 13) ressalta que: “[...] indiretamente, cerca de 2% da população brasileira está ligada a esse setor, segundo estudo realizado pela Johns

*Hopkins University* em 1995.”. No entanto, apesar de sua visível importância, a literatura sobre aprendizagem nessas organizações é ainda limitada. Há poucos estudos empíricos sobre essas organizações se comparado à produção norte-americana (SOARES no prefácio de COELHO, 2002), e um número ainda menor de estudos sobre organizações não governamentais que utilizam a arte como forma de obter mudança social. Se forem tomados como base somente os estudos que abordam a questão da aprendizagem nas organizações desse setor, o número é ainda mais reduzido.

O interesse por essas organizações está no fato de terem ampliado sua atuação na área social por meio de prestação de serviços nas mais variadas áreas, entre elas, saúde, política, proteção ao meio ambiente, direitos civis, direitos humanos, cidadania, cultura, educação, moradia e desenvolvimento das pessoas, desempenhando um papel relevante na sociedade (SILVA, 2008; VOLTOLINI, 2004). Além disso, essas organizações atuam predominantemente por meio de atividades com coletivos organizados, segundo resultado da pesquisa desenvolvida pela Associação Brasileira de Organizações Não governamentais (ABONG) em 2002 e também apontou que 52% das ONGs declaram atuar na área educacional (TACHIZAWA, 2002), sendo que muitas dessas organizações vêm utilizando a arte para promover mudança social, trabalhando com jovens e classes sociais desfavorecidas, tornando-se assim um complemento à educação formal (TYSZLER, 2007).

Segundo Pupo (2008), as demandas de diversas entidades, entre elas as ONGs, instituições ligadas ao poder público na área da cultura, além de setores da saúde, “[...] constituem algumas das múltiplas esferas nas quais processos de criação em teatro – e, de modo mais abrangente, nas artes da cena – revelam uma área em plena expansão.” (PUPO, 2008, p.59). Telles (2003) compartilha de mesmo entendimento e acrescenta que o emprego do teatro no desenvolvimento social permite ampliar “[...] seus espaços de atuação a partir da realização de projetos onde artistas, universidades, governo e ONGs tornam-se parceiros em ações por todo o país.” (TELLES, 2003, p.66). Nessas ações, o teatro proporciona um contato com saberes estéticos e sociopolíticos “[...] por possibilitar o acesso da maioria da população a bens simbólicos restritos apenas às classes dominantes, desencadeando um processo de democratização da cultura e a ampliação da cidadania.” (TELLES, 2003, p. 66).

No entanto, apesar da arte vir assumindo papel importante nestas organizações, são escassos os estudos que tratam da produção teatral e do conhecimento por ela proporcionado aos que a praticam. Quando se encontram pesquisas sobre arte em organizações não governamentais, normalmente o foco está no seu papel pedagógico e na sua capacidade de transformação social, debruçando-se, principalmente, sobre o espectador ou participantes de

oficinas teatrais, musicais e artísticas. Como coloca Michalski (1998, p. 9) dizendo haver “[...] algumas (poucas) obras de boa qualidade que resumem e/ou analisam, isoladamente, o pensamento de um ou outro expoente da criação cênica.”, deixando uma lacuna que “[...] se faz sentir de modo particularmente drástico.” (MICHALSKI, 1998, p. 9), em termos de bibliografia sobre encenação/produção teatral de forma ampla (incluindo, nesta definição, todas as formas de teatro: teatro de pesquisa, teatro na educação e na psicologia, teatro profissional, teatro experimental, teatro de vanguarda, teatro amador, teatro terapêutico, teatro recreacional, teatro promocional, entre outros).

Pois bem, se a lacuna já é demasiadamente expressiva tratando-se do teatro profissional, o que falar da produção teatral em ONGs? Pode-se depreender que a produção científica sobre produção teatral neste campo específico é bastante limitada. De fato, em se tratando deste assunto e com o enfoque que se buscou adotar neste estudo, não foi possível, até o presente momento, identificar trabalho similar em língua portuguesa. Desta forma, a presente pesquisa assume um caráter de originalidade ao tentar compreender a produção teatral em organizações não governamentais e os processos de aprendizagem que decorrem da sua prática, entendendo esta como construção coletiva de conhecimento.

Ao levantar a literatura nesta área, não foram identificadas obras que tratassem da produção teatral (como processo coletivo) em organizações governamentais enfocando a aprendizagem organizacional. As obras encontradas, e que estão sendo usadas nesta pesquisa, tratam da encenação teatral no sentido mais amplo, visando principalmente a produção teatral de grupos de teatro profissionais. Vale destacar alguns pontos: que estas obras, em sua maioria, foram publicadas em língua estrangeira; poucos são os estudos em língua portuguesa que tratam da produção teatral enfocando o trabalho coletivo e é ainda mais reduzido o número de pesquisa englobando todos os sujeitos envolvidos em sua prática (diretores, técnicos, atores e espectadores). As obras identificadas têm como similaridade o olhar lançado sobre um ou dois sujeitos e, normalmente, focam sua atenção ao trabalho do diretor, ou na criação do ator na fase de produção, ou sobre o “pensar a encenação”, visando a formação de espectadores, ou, ainda, buscando demonstrar o potencial estético, poético e ético desta prática.

Outra questão relevante é que a experiência proporcionada pela arte, por ser subjetiva e imprevisível, dificulta de forma extrema a identificação e o estabelecimento de padrões de qualidade (LAMPEL; LANT; SHAMSIE, 2009). Esse também é o caso da mensagem que se pretende transmitir por meio de seus espetáculos. Conscientizar, mobilizar e promover mudança social por meio da arte e de suas experiências subjetivas geradas é tão ou mais complexo que apreciar uma obra de arte ou vivenciar um espetáculo pelo simples objetivo de entretenimento.

Os padrões artísticos não podem ser mensurados, estabelecidos ou, até mesmo, comparados como se faz com produtos/serviços produzidos por outros setores econômicos. Aqui os padrões estão baseados em ideais abstratos que podem apresentar significados distintos para uma mesma categoria de análise da sua qualidade (LAMPEL; LANT; SHAMSIE, 2009). A arte envolve muito mais a percepção, os sentidos, as sensações e as experiências que ela proporciona do que a racionalidade ou aspectos mensuráveis.

Diante desse cenário, estudar a aprendizagem em produção teatral nas organizações do terceiro setor que atuam por meio da arte para obter mudança social torna-se relevante. Também porque essas organizações, por estarem atuando há um considerável tempo, trazem em sua bagagem experiências importantes para outros setores econômicos, como o setor de serviços e o setor cultural, por exemplo.

Dentre as visões alternativas para estudar processos de aprendizagem, pareceu pertinente utilizar a da perspectiva cultural. Gherardi (2001) desenvolveu estudos nessa linha, denominando essa perspectiva de cultural-interpretativista e destacando as contribuições da teoria da estética nas organizações para esta perspectiva. Uma vez que ambas as denominações referem-se à mesma perspectiva, neste texto será empregada a expressão "perspectiva cultural".

A opção por esta perspectiva se baseia no fato da mesma estar obtendo espaço nos estudos sobre os fenômenos organizacionais. Esta expansão se dá em razão da perspectiva cultural propor uma complementação à abordagem cognitiva e às teorias de aprendizagem que focam mais as questões racionais e que entendem a aprendizagem como a aquisição de conhecimento. Promove também a ampliação desse entendimento, pois vê a aprendizagem como um processo coletivo que decorre da interação dos indivíduos. Leva em consideração a relevância das experiências informais nos processos de aprendizagem, partindo da compreensão de que a aprendizagem não ocorre somente nas salas de aula, mas também nas situações do cotidiano dos indivíduos e no coletivo. Os esforços têm sido empreendidos no sentido de demonstrar a contribuição de aspectos subjetivos, afetivos, irracionais e ilógicos, assim como os sentidos, as interações no coletivo, as interpretações teóricas e as experiências para a compreensão e análise das organizações.

Cook e Yanow (1996) apresentam como uma vantagem da perspectiva cultural o fato desta focar o nível coletivo da aprendizagem, considerando que a aprendizagem nas organizações decorre do desenvolvimento de *know-how* pelo grupo em relação “[...] à sua capacidade de executar suas atividades coletivas.” (COOK; YANOW, 1993, p. 438). Vale destacar que Cook e Yanow são considerados os expoentes da chamada perspectiva cultural.

Estudos brasileiros usando a perspectiva cultural ainda representam um número reduzido, revelando uma lacuna a ser preenchida. Em levantamento realizado junto às principais revistas científicas brasileiras (RAE<sup>1</sup>; RAC<sup>2</sup>; Organizações e Sociedade - O&S<sup>3</sup>; RAUSP<sup>4</sup>), nos principais Anais de encontros (anais do ENANPAD<sup>5</sup>; ENEO<sup>6</sup>; ENGEMA<sup>7</sup>) e nos principais bancos de teses e dissertações nacionais (Lume - Banco de Teses e Dissertações da UFRGS; Banco de Teses e Dissertações da USP; Banco de Teses e Dissertações da Unicamp; Banco de Teses e Dissertações da Capes) nos últimos 10 anos (de 2001 a 2011), o número de estudos identificados demonstra a incipiência de pesquisas utilizando as lentes da perspectiva cultural para compreensão da aprendizagem nas organizações.

Dessa forma, além da possibilidade de ampliar o conhecimento teórico e empírico empregando essa abordagem, a escolha do tema partiu do seguinte entendimento: a) focar exclusivamente a capacidade individual de aprender ou focar apenas as estratégias que os indivíduos usam para aprender individualmente, sem considerar as interações e o coletivo; assim como, b) deixar de levar em conta os artefatos, os sentidos e sentimentos e algumas das dimensões da cultura organizacional, acaba por limitar a compreensão de determinados fenômenos organizacionais.

Diante das informações que tratam da importância e crescimento do chamado terceiro setor; da contribuição em relação à ampliação de estudos com enfoque nos processos de aprendizagem que ocorrem nas práticas das organizações não governamentais que atuam por meio da arte para obter mudança social e do interesse em examinar a aprendizagem à luz da perspectiva cultural formulei a questão de pesquisa norteadora do presente estudo: **como se configuram os processos de aprendizagem nas práticas de produção teatral?**

A partir da escolha pelo terceiro setor como campo de estudo, da opção pelos temas aprendizagem nas organizações e produção teatral e da definição da questão de pesquisa, fundamentada nos aspectos supramencionados, busquei realizar contatos que pudessem contribuir para a definição da organização campo de estudo. Em função de residir em Porto

---

<sup>1</sup> Revista de Administração de Empresas, publicada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo - FGVSP

<sup>2</sup> Revista de Administração Contemporânea, publicada pela Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ANPAD

<sup>3</sup> Revista Organizações e Sociedade, publicada pelo Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia - NPGA/UFBA.

<sup>4</sup> Revista de Administração - RAUSP, publicada pela Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo - FEA/USP.

<sup>5</sup> Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração.

<sup>6</sup> Estudos Organizacionais

<sup>7</sup> Encontro Nacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente.

Alegre (RS), com o intuito de viabilizar o presente trabalho, optei por realizar a pesquisa em uma ONG, que atua por meio de grupos de teatro para obter mudança social, localizada nessa cidade.

A partir dos contatos ficou definido como objeto, mais especificamente, os espetáculos do **Projeto Vida Urgente No Palco** da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga, que tem o objetivo de orientar e conscientizar jovens e adultos sobre a preservação e valorização da vida, usando o teatro como instrumento pedagógico de transformação e reflexão. Além disso, dada a amplitude do trabalho que envolve Teatro, com o objetivo de estabelecer a delimitação do campo e o escopo do fenômeno a ser investigado, optei por realizar um recorte e focar na questão da produção teatral de três espetáculos desenvolvidos por esta Fundação. Dessa forma, estabeleci os seguintes objetivos:

### 1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender os processos de aprendizagem a partir das práticas de produção teatral dos espetáculos teatrais de uma organização não governamental à luz da perspectiva cultural.

### 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) identificar e analisar o que os pesquisados compreendem por produção teatral;
- b) identificar e descrever as práticas de produção teatral dos sujeitos que constituem os espetáculos pesquisados;
- c) identificar e compreender os elementos culturais que estão articulados às práticas de produção teatral dos pesquisados.

Considerando o fenômeno em estudo, desenvolvi uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando as técnicas de entrevista, observação participante, grupo focal e pesquisa documental para coleta de dados. A observação participante envolveu 13 meses de pesquisa de campo, com suporte de anotações em diário de campo, fotografias, vídeos e registros sonoros. Os registros foram decorrentes de momentos formais e informais, quando realizei entrevistas semiestruturadas, entrevistas em profundidade e entrevistas informais, grupos focais, acompanhamento de ensaios, apresentações dos espetáculos, reuniões, festas e gravações de *videotapes*, com coleta de dados espontâneos realizadas com profissionais da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga e dos elencos do **Projeto Vida Urgente No Palco**.

Também pesquisei documentos, tais como, *folders*, *flyers*, *banners*, propagandas, material didático, vídeos, *spots*, manual de descrição de cargos, organogramas, organização de itinerários de apresentações, fichas de avaliação das escolas etc. Como resultado obtive 79 registros sonoros, aproximadamente, 58 horas de gravação de áudio, 80 horas de vídeo, 360 registros fotográficos e 47 registros documentais. Para realizar o tratamento e a interpretação dos dados coletados, utilizei a análise interpretativista.

Espero com este estudo contribuir para a ampliação e fortalecimento de conhecimento sobre práticas de produção teatral em organizações não governamentais, fornecendo dados relevantes que enriqueçam a produção científica atual na área. Além disso, acredito que esta pesquisa possa fornecer informações que subsidiem estratégias diferenciadas para a formação e desenvolvimento dos profissionais que atuam no campo da produção teatral. E, também, enriquecer as discussões acerca dos aspectos culturais e estéticos das organizações não governamentais e das práticas dos grupos de teatro que trabalham com a questão da conscientização. Vale destacar que a compreensão da aprendizagem coletiva sob a perspectiva cultural adotada para realização deste estudo permite novos olhares sobre o papel do corpo, mente, artefatos e as interações na aprendizagem organizacional, aspectos sobressalientes na produção teatral.

A presente dissertação foi estruturada em cinco capítulos. Nesta introdução apresentei a problematização, os objetivos e a justificativa do estudo. Na sequência, os segundo e terceiro capítulos exploram a base teórico-empírica da investigação, trazendo os eixos norteadores dessa pesquisa: organizações não governamentais (ONGs) e aprendizagem nas organizações. Assim, o segundo capítulo se concentra na discussão referente às ONGs, percorrendo sobre sua categorização, num sentido mais amplo, e de ONGs que utilizam formas de arte para atingir mudanças sociais, num sentido mais estrito. Além disso, apresento uma descrição, de forma sucinta, da função produção, detalhando a produção teatral. O terceiro capítulo, intitulado “Aprendizagem nas Organizações”, compreende a discussão referente às diferentes formas de classificar e caracterizar a aprendizagem nas organizações, com o uso de diversas perspectivas; o posicionamento desse estudo, onde abordo a discussão acerca da perspectiva cultural da aprendizagem e da teoria da estética; finalizando com uma visão da intersecção e conexão dos temas e assuntos propostos junto ao campo de pesquisa.

No capítulo quatro abordo as escolhas metodológicas e apresento: o delineamento do estudo; a classificação da pesquisa; a escolha e descrição da organização campo deste estudo; os sujeitos; a técnica e os instrumentos utilizados na coleta de dados; o tratamento e análise dos dados; e o desenho da pesquisa.

No quinto capítulo é apresentada a Análise e Discussão dos Resultados. Finalmente, no último capítulo exponho as considerações finais do estudo, incluindo suas limitações e indicações para novas pesquisas.

## 2 ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

As organizações sem fins lucrativos, também conhecidas como organizações do terceiro setor, e, mais popularmente, organizações não governamentais (ONGs), vêm ganhando espaço nas pesquisas científicas nos últimos anos. Este setor representa uma das áreas mais novas e verdadeiramente multidisciplinares das Ciências Sociais (FALCONER, 1999). A construção do seu conceito se configura como um objeto de incansável discussão em função dos distintos enfoques atribuídos às suas características ou elementos constituintes.

A grande variedade de significados que tanto o terceiro setor (MOTA; CKAGNAZAROFF; AMARAL, 2007) quanto o termo ONGs tem assumido (SCHERER-WARREN, 1999), fazem com que ambos sejam vistos como termos amplos. Este fato impõe a necessidade de se delimitar o universo sobre o qual discorri nesse estudo. Assim, busquei, neste capítulo, caracterizar e classificar as organizações não governamentais (ONGs), detalhando, em seguida, a análise de ONGs que atuam por meio da arte para obter mudança social. Por fim, em função da delimitação da pesquisa, ou seja, estudar os espetáculos teatrais de uma Fundação que atua por meio da arte para obter mudança social, apresentei aspectos de produção teatral.

### 2.1 CARACTERIZANDO ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

As ONGs são caracterizadas como entidades de natureza privada sem fins lucrativos (CABRAL, 2007; FALCONER, 1999; SALAMON, 1999; SCHERER-WARREN, 1999; TACHIZAWA, 2002; TENÓRIO, 2002) ou com fins públicos (CABRAL, 2007; SALAMON, 1999; SCHERER-WARREN, 1999; TENÓRIO, 2002), sem vínculo com o governo (TENÓRIO, 2002), participantes ou atuantes nas políticas públicas e na politização social (SCHERER-WARREN, 1999; TUDE; ARAÚJO; RODRIGUES, 2007), comprometidas com a sociedade civil, com os movimentos sociais e a transformação social (MONTE, 2004; RODRIGUES, 1998; LADIM, 1988; TENÓRIO, 2002). As ONGs “[...] têm se preocupado política e prioritariamente com as questões da cidadania.” (SCHERER-WARREN, 1999, p. 163), e têm atuado no campo do desenvolvimento social (CABRAL, 2007; SALAMON, 1999), econômico (SALAMON, 1999) e político-ambiental (CABRAL, 2007).

Levando em consideração os trabalhos de Scherer-Warren (1999, 2001), Tenório (2002), Cabral (2007), Salamon (1999), Falconer (1999), Tachizawa (2002), Tude, Araújo e Rodrigues (2007), pode-se definir uma organização não governamental (ONG) como sendo:

- a) agrupamentos coletivos (formalizados ou não);

- b) entidades de natureza privada com fins públicos;
- c) sem fins lucrativos;
- d) autônomas (sem vínculo com o governo);
- e) juridicamente são caracterizadas como associações ou fundações;
- f) contam, em alguns casos, com participação voluntária (engajamento não remunerado);
- g) entidades de assessoria, apoio, promoção, educação, defesa de direitos humanos e ambientais;
- h) preocupam-se com política (mudanças sociopolíticas, desenvolvimento econômico e social ou político-ambiental) e com questões da cidadania (movimentos de ajuda humanitária);
- i) formam grupos de pressão, de assessoria a movimentos sociais e garantia de direitos;
- j) segundo a maioria dos autores, pertencem ao terceiro setor.

Vale destacar que o termo ONG não tem enquadramento jurídico na legislação brasileira, no entanto, constitui uma expressão usualmente empregada para se referir às Associações Cívicas ou Fundações (ABONG, 2007). Podem enquadrar-se também entre as ONGs as Organizações da Sociedade Civil (OSCs), Organizações Sociais (OSs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips).

Em relação à estrutura interna, precisam obrigatoriamente apresentar, em todos os casos, alguns órgãos como a Assembleia Geral e a Diretoria (ou Conselho Administrativo) e, facultativamente, um Conselho Consultivo. Em alguns casos, ainda, devem apresentar obrigatoriamente um Conselho Fiscal, como coloca Tachizawa (2002, p. 18):

As ONGs operam, em termos de estrutura interna, obrigatoriamente, com órgão de natureza deliberativa (Assembleia Geral) e órgão de natureza decisória (Diretoria, que pode ser denominada, também, de Conselho Administrativo). A criação de Conselho Fiscal, por outro lado, é obrigatória em certos casos, diferentemente do Conselho Consultivo, cuja constituição é sempre facultativa. A denominação de tais órgãos é mera questão semântica e que pode variar de uma situação para outra. Da mesma forma, a quantidade de órgãos e de níveis hierárquicos irá depender, fundamentalmente, do porte e volume de atividades desenvolvidas no âmbito da organização.

Essas organizações têm desempenhado um papel relevante na sociedade (SILVA, 2008; VOLTOLINI, 2004), principalmente por buscarem promover mudança social embasada no “[...] desenvolvimento sustentado, qualidade de vida e mudanças de paradigmas.” (SCHINDLER; NAIGEBORIN, 2004, p. 181). As ações sociais promovidas pelas ONGs buscam a transformação

estrutural da sociedade (TENÓRIO, 2002), rompendo com a postura de assistencialismo de outras instituições do terceiro setor.

Muitas das ONGs vêm utilizando atividades baseadas na arte (relacionadas à música, à dança, às artes visuais e ao artes cênicas) para promover mudanças na sociedade, trabalhando com jovens e classes sociais menos favorecidas, tornando-se assim um complemento à educação formal e servindo como instrumento de fortalecimento e/ou desenvolvimento de identidade cultural (TYSZLER, 2007).

É nesse contexto, na busca pelo desenvolvimento de conscientização, afetividade, ética, sociabilidade, cognicidade e conhecimento estético, que trabalham as ONGs que atuam por meio da arte para obter mudança social. Na maioria dos casos, essas organizações não têm a atividade de produção como a principal, pois costumam focar primeiramente na construção da mensagem de conscientização – ou numa mensagem que promova mudança social – que pretendem construir com seu público. Por outro lado, para compartilhar essa mensagem com seu público precisam pensar e produzir o texto cênico, conceber cenários, produzir figurinos, arranjos musicais e trilha sonora, focar no processo criativo, fazendo com que o próprio trabalhador, que na maioria dos casos é um artista, exerça o duplo papel de criar e produzir a peça. Ainda, os profissionais das ONGs que atuam por meio da arte para obter mudança social acabam desenvolvendo um conhecimento prático acerca do que é necessário saber e fazer para intensificar a experiência que permitem aos seus espectadores vivenciar.

Assim, em função do propósito desse estudo, faz-se necessário explicitar o que seriam as práticas de produção teatral, um dos temas dessa dissertação, para após fazer a conexão dessas práticas aos processos de aprendizagem.

### **2.2.1 Produção Teatral**

A função produção, de forma ampla, faz parte da gestão de toda e qualquer organização que tem por intenção oferecer um serviço ou produto à sociedade (SILVA; CARDOSO, 2004). De acordo com Slack (2006, p. 28-29):

Qualquer organização possui uma função produção porque produz algum tipo de bem e/ou serviço. Entretanto, nem todos os tipos de organizações, necessariamente, denominam a função produção por esse nome. [...]. A função produção é central para a organização porque produz os bens e serviços que são a razão de sua existência, mas não é a única nem, necessariamente, a mais importante. Todas as organizações possuem outras funções com suas responsabilidades específicas. Embora essas funções tenham sua parte a executar nas atividades da organização, são (ou devem ser) ligadas com a função produção, por objetivos organizacionais comuns.

Assim, levando em conta a colocação de Slack (2006), também os grupos de teatro terão uma função produção: a produção teatral. Cabe destacar que produção teatral pode ser entendida de diversas formas, dependendo do autor em questão. Na visão de Michalski (1998) e Roubine (1998), produção teatral pode ser também chamada de encenação teatral, construção de espetáculo teatral, realização cênica. Na visão de Motta (2009), a produção teatral, além de ser sinônimo de encenação, seria também entendida como teatralidade. Pavis (2005), por sua vez, tem a mesma concepção dos dois primeiros autores supracitados, acrescentando que o termo pode ser também associado à produção do sentido ou de produtividade da cena para indicar a atividade conjunta dos artesãos ou executores dos espetáculos (do autor ao ator) e do público (recepção).

Segundo Vilhena (2009, p. 1): “[...] todo projeto teatral repousa, necessariamente, sobre a organização de infraestrutura.”, a chamada produção teatral. No entanto, “[...] a produção é um dos aspectos menos estudados nos cursos de Artes Cênicas no Brasil, onde a ausência de uma política cultural acaba por agravar a situação da Produção Teatral.” (VILHENA, 2009, p.1). A autora ainda acrescenta: “[...] nota-se que os cursos de Artes Cênicas do país, assim como a pesquisa nessa área, têm ao longo da história privilegiado a criação em detrimento da história administrativa dos que fizeram e fazem teatro.” (VILHENA, 2009, p.5).

Esse escanteamento do tema produção teatral também pode ter se dado em função da escola de teatro no Brasil ter baseado seus estudos e sua pedagogia teatral principalmente nas obras de Stanislavski (1984; 1989; 2000) e Grotowski (1987, 1993), **homens do teatro** que se focavam no ator, entendendo este como “[...] o elemento principal da cena [...]” (VIDOR, 2002, p. 33). Ainda, conforme o mesmo:

Para Stanislavski, o diretor, o dramaturgo e o cenógrafo, estavam presentes, trabalhando para **auxiliar** o ator na sua criação, na sua caracterização. Já no Teatro Pobre de Grotowski, até mesmo os meios materiais de encenação **podem ser descartados, exceto a presença do ator em cena**, comunicando-se com uma plateia (VIDOR, 2002, p. 33, grifo nosso).

Outra justificativa para a desigualdade da bibliografia relacionada à encenação teatral, se comparada à situação que prevalece nos campos da literatura ou da pintura, pode ser encontrada na explicação da sua posição histórica e, também, por suas características exclusivas: “[...] aos olhos do historiador a encenação firma-se como arte autônoma – ‘em pé de igualdade com as outras’, poderíamos dizer – somente numa época recente.” (ROUBINE, 1998, p.14), mais precisamente, nas últimas três décadas do século XIX. Diante disso, não surpreende que o tema apresente número tão limitado de publicações.

É normal, portanto, que o estudo da encenação, a título autônomo, só tenha começado a ser empreendido em tempos ainda mais recentes, considerando-se a defasagem cronológica que costuma separar o aparecimento de um novo fenômeno do seu reconhecimento pelos escalões acadêmicos.

Acrescentam-se a isso as dificuldades metodológicas decorrentes da própria especificidade da encenação, do caráter efêmero e mutável das apresentações, da raridade e pobreza da documentação textual e iconográfica, dos problemas suscitados pela tarefa de decifrar esses documentos. Não faltam, portanto, explicações para justificar a situação da pesquisa nesse domínio especializado (ROUBINE, 1998, p. 14-15).

Estas constatações associadas à dualidade das atividades exercidas por alguns atores de teatro, de certa forma evidenciam os motivos pelos quais a produção teatral seja preterida em relação ao processo de criação. No entanto, as ONGs que utilizam o teatro como forma de educar e conscientizar para compor a peça, precisam considerar questões referentes à produção dessa peça.

Carreira (1998) comenta que a função produção no teatro é nebulosa, pois muitos não entendem o seu sistema e outros não têm conhecimento sobre o que é de fato “produção teatral”. No estudo desenvolvido por esse autor, intitulado: “Os processos de produção teatral no contexto da cultura regional: o caso dos grupos teatrais do estado de Santa Catarina”, Carreira (1998) pôde concluir que há certa confusão entre a função produção e a função marketing no teatro, o que demonstra falta de clareza sobre a produção teatral.

No **Dicionário de Teatro** de Pavis (2005), publicado pela Editora Perspectiva, a expressão “produção teatral” é assim caracterizada:

O inglês *production* tomado como *encenação, realização cênica*, sugere bem o caráter construído e concreto do *trabalho teatral* que precede a realização de todo espetáculo. Às vezes se fala de produção do sentido ou de produtividade da cena para indicar a atividade conjunta dos artesãos ou executores dos espetáculos (do *autor* ao ator) e do público (*recepção*). A produção do sentido não termina, de modo algum, com o final da peça; prolonga-se na consciência do espectador e sofre transformações e interpretações que a evolução de seu ponto de vista dentro da realidade social exige e produz. (PAVIS, (2005, p. 307, grifos do autor).

É importante destacar nessa definição, que a atividade de produção teatral, a encenação ou realização cênica é considerada por muitos autores (CARVER, 2009; FOREMAN, 2009; KOUDELA, 2008; PAVIS, 2005; PUPO, 2006) como uma atividade conjunta entre artesãos (atores, técnicos, diretores, produtores etc.) e público, porque o evento teatral só se concretiza na presença do espectador (DESGRANGES, 2006; DUBATTI, 2005; ICLE, 2002; ROUBINE, 1998; SERPA, 2006). Outros partem da compreensão de que a encenação é uma atividade de responsabilidade primordial do encenador, entendido este como diretor teatral, sendo o responsável por orquestrar todo o trabalho de construção do espetáculo, desde o texto escrito até sua apresentação ao espectador (PALLIN, 2005; BOND, 1997; FAZIO, 2000; GUINSBURG; FARIA;

LIMA, 2006; IONAZZI, 1992; MICHALSKI, 1998; RODGERS; RODGERS, 1995; ROUBINE, 1998). Para Guinsburg, Faria e Lima (2006), o encenador seria o “[...] agente responsável pela montagem do espetáculo teatral, encarregado de orientar, coordenar e estimular os diferentes artistas e técnicos envolvidos na concepção, execução e exibição de uma representação diante de uma plateia.” (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 123).

Motta (2009) e Carver (2009) compartilham o entendimento de que o sistema de produção teatral atualmente em vigor na maioria dos grupos teatrais é sustentado, geralmente, na relação entre diretor e autor por meio do texto cênico. Carver (2009) chega a propor uma sistemática de trabalho que iniciaria pela leitura do roteiro<sup>8</sup> pelo diretor e todos os envolvidos no processo de produção teatral (dando maior ênfase ao trabalho dos *designers*<sup>9</sup>, já que este é o enfoque de sua obra), os quais deveriam guiar suas concepções e seus trabalhos com base neste texto, devendo revisitá-lo várias vezes durante o processo de criação.

Ambos os autores, Motta (1999) e Carver (2009), entendem que o diretor deveria sugerir uma interpretação do texto, propondo uma temática norteadora de encenação, a qual tratará de guiar as atividades criadoras desenvolvidas pelos técnicos. Uma vez que um estilo é decidido, este se torna a referência para as próximas etapas da produção e para todos os profissionais envolvidos (CARVER, 2009). Carver (2009) ainda salienta que os *designers* deveriam realizar suas próprias leituras do *script*, no entanto, precisariam dialogar constantemente com o diretor, pois este seria o responsável primeiro e último da produção teatral. Assim, o drama constitui o:

[...] elemento de origem, que contém uma antecedência e uma autonomia em relação à cena. E, embora, na atualidade, o texto já não ocupe um lugar privilegiado na estética teatral, ele continua exercendo a função de elemento de referência, articulador do sentido do espetáculo.” (MOTTA, 2009, p. 104).

Sendo assim, para Carver (2009) e Motta (2009), a produção teatral (criação visual, sonora – em alguns casos, também as criações tátil, olfativa e palativa –, linguística, gestual etc.) é informada pelo texto cênico. Outros autores (DESGRANGES, 2006, ICLE, 2002; KOUDELA, 2008) entendem que não seria necessário um texto como base, só o tema norteador já seria suficiente para iniciar o processo de produção teatral. Para Icle (2002), por exemplo, seria interessante construir o texto a partir da técnica de improvisação. Já para Desgranges (2006), depois das mudanças enfrentadas pelo teatro moderno, o texto passou a ter mesmo grau de importância que os outros elementos da produção teatral.

<sup>8</sup> Neste trabalho, entende-se como similares os termos “texto cênico”, “roteiro”, “script”, “drama”.

<sup>9</sup> Os termos “designer” e “técnicos” são entendidos como sinônimos nesta pesquisa.

As transformações operadas na arte teatral [no teatro moderno] tiram o texto de uma posição necessariamente central no espetáculo, conferindo igual importância aos demais elementos constituintes da encenação. A partir de então, o texto deixaria de ser o principal aspecto da cena, e todos os elementos de linguagem poderiam contribuir igualmente para apresentar teatralmente um acontecimento aos espectadores (DESGRANGES, 2006, p.35, grifo nosso).

O conceito de produção teatral reúne tanto o processo de construção da teatralidade, o “[...] pôr/em/cena [...]”, a conversão do “[...] elemento linguístico [...]” em “[...] visual e vice-versa [...]” (MOTTA, 2009, p.104), quanto “[...] a forma artística de uma encenação teatral.” (GUÉNON, 2003, p. 55). Dessa forma, entende-se que:

O conceito de encenação deve descrever, portanto, por um lado a apresentação teatral como um resultado relativamente exato do processo de ensaios e, por outro, o caminho que vai do texto escrito ou da eleição de um tema até a construção cênica real e visível. O trabalho de encenação lida, portanto, com a construção planejada de uma representação cênica gerada a partir de um *modelo de ação* (KOUDELA, 2008, p. 49, grifo do autor).

Acrescenta-se a esta compreensão, o entendimento de que a prática da criação artística – incluindo a produção teatral – seria por si só um processo formativo, sendo que, nesta atividade, as técnicas artísticas serviriam como instrumentos para a “[...] criação e expressão do homem e, no caso do teatro, principalmente, para a expressão de um coletivo.” (NETTO, 2010, p. 53). Segundo a autora, a construção do saber envolvido nas técnicas (tanto o saber teórico quanto o saber prático), mesmo não sendo o foco, é essencial para “a prática da linguagem artística escolhida, neste caso, o teatro.” (NETTO, 2010, p. 53).

A prática teatral implica adquirir novas habilidades físicas, eleger criticamente um tema, improvisar cenas, discutir coletivamente um texto e fazer escolhas interpretativas, conceber a peça, as personagens, escolher adereços e objetos, entre outras exigências. Fazer teatro pode proporcionar um amplo processo compartilhado de aprendizagem poética e ética. Paulo Freire<sup>10</sup> afirmou que o fato de nós, seres histórico-sociais, nos tornarmos capazes de ‘comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper’ é o que nos torna seres éticos (NETTO, 2010, p. 53).

Roubine (1998), por sua vez, entende que: “[...] a verdadeira encenação dá um sentido global não apenas à peça representada, mas à prática do teatro em geral. Para tanto, a encenação deriva de uma visão teórica que abrange todos os elementos componentes da montagem: o espaço cênico (palco e plateia), o texto, o espectador, o ator.” (ROUBINE, 1998, p. 24). Além disso, segundo Motta (2009, p. 50): “[...] por ser uma arte integrada, o teatro possui uma linguagem

---

<sup>10</sup> (FREIRE, 1996, p.33 *apud* GIMMLER NETTO, 2010, p. 53).

extremamente complexa”. Alguns elementos que compõem a produção teatral serão fundamentados na linguagem visual (como a cenografia, indumentária e maquiagem) e trarão consigo todo um sistema semiológico, o qual engloba a ação e relação das artes do espaço e do tempo, uma com a outra, de forma recíproca. Outros elementos serão fundamentados na linguagem sonora que proporcionarão a construção de distintos significados, dependendo da compreensão que o espectador tiver e da “leitura” que ele fizer destes elementos.

Essa interação atribui ao signo teatral uma intensa mobilidade: a escrita cênica é uma configuração de sentido originada do dinamismo entre o ator, os elementos visuais e os elementos sonoros do espetáculo. Assim, no teatro, as relações formais possuem um campo de abrangência muito extenso, já que os elementos móveis e temporais estão aí envolvidos. (MOTTA, 2009, p. 50)

No presente estudo, parte-se da compreensão de que “[...] a encenação engloba o processo de construção e a forma artística de uma encenação teatral.” (KOUDELA, 2008, p. 49), sendo uma combinação única de artesanato (FOREMAN, 2009), envolvendo a colaboração da equipe de produção (diretor, técnicos e produtores) e de atores; além de todos os outros profissionais necessários para a concretização do espetáculo (responsáveis pelo financeiro, pelo *marketing*, pelos contratos etc.). Vale destacar que essa prática não deve deixar de levar em consideração os espectadores (CARVER, 2009), pois, como diria Dubatti (2005), o teatro é uma das poucas artes que exige o encontro ou convívio social para acontecer, sendo uma combinação de presenças e intercâmbio humano direto, sem intermediações ou delegações que possibilitem a ausência dos corpos. É diferente de qualquer outra coisa no mundo do entretenimento e, para aqueles envolvidos, produz uma energia que não pode ser replicada nas artes gravadas de cinema e televisão (FOREMAN, 2009).

Cabe ainda salientar que a produção de um espetáculo não se realiza somente com elementos humanos (diretores, técnicos, produtores, atores e público); muitos são os elementos não humanos<sup>11</sup> envolvidos no processo de encenação. Assim, para uma produção acontecer, além dos profissionais, é necessário também levar em conta elementos como as matérias-primas e os equipamentos que serão usados na cenografia, na iluminação, na sonoplastia e na maquiagem (SILVA; CARDOSO, 2004); deve-se considerar também o edifício teatral, o tipo de palco, o texto,

---

<sup>11</sup> Aqui designados não humanos como sendo objetos, materiais, tecnologias, relações de poder, arquiteturas, etc. Não humanos refere-se a tudo o que não pode ser considerado humano. De acordo com Strati (1992), estudar a estética organizacional requer que se considerem não só os elementos humanos, mas também os não humanos, permitindo uma compreensão não lógico-racional das organizações.

o tipo de teatro (se é épico, didático, pedagógico etc), a composição do grupo teatral<sup>12</sup>, o estilo estético adotado, o sistema de produção e a audiência (CARVER, 2009; FOREMAN, 2009; SILVA; CARDOSO, 2004). Elementos de produção são tão particulares para o meio ambiente como as descrições dos personagens. Muitas vezes, adereços, móveis, roupas e iluminação “reais” são usados pela produção para que se acrescente uma sensação de realismo<sup>13</sup> (CARVER, 2009).

Segundo Pallin (2005), Bond (1997), Carver (2009), Fazio (2000), Foreman (2009), Freakley (1996), Ionazzi (1992), Rodgers e Rodgers (1995), existem determinadas responsabilidades e fases a serem seguidas no processo de produção teatral. Carver (2009) ainda coloca que existe uma ordem para a equipe de produção. Cada posição se reporta a outra. Esta ordem mantém a equipe organizada e a produção se movendo em direção à noite de abertura. Qualquer posição no processo de produção teatral deve estar ciente de como a equipe trabalha conjuntamente. Pupo (2006), por outro lado, entende que na produção teatral não há como apontar as **principais funções** (ou as **funções essenciais**), nem como determinar responsabilidades definitivas e imutáveis. Há que se trabalhar de forma flexível, de acordo com as exigências do momento, principalmente quando levamos em conta grupos de teatro de menor porte.

No entanto, Freakley (1996 *apud* SILVA; CARDOSO, 2004) divide as responsabilidades em cinco grupos, quando se trata de montar um espetáculo (conforme traz a Figura 1 a seguir):

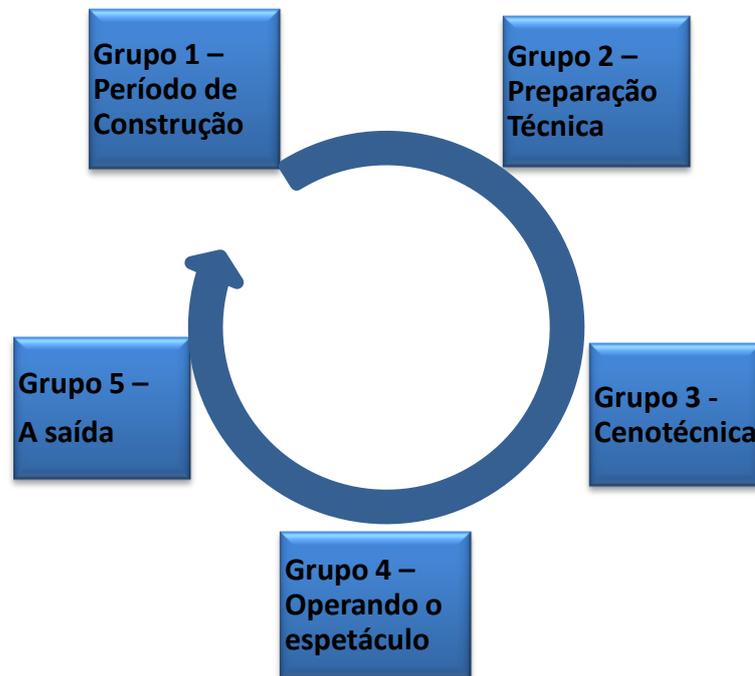
- a) o *período de construção* (grupo 1), envolve a elaboração de um cronograma de produção; a construção de cenários; a confecção de adereços e de figurinos;
- b) a *preparação técnica* (grupo 2), envolve o desenho da iluminação e a gravação dos teipes de som;
- c) a *cenotécnica* (grupo 3), envolve montagem de cenário, das luzes e do sistema de som;
- d) a *operação do espetáculo* (grupo 4), envolve preparar o palco, posicionar os adereços, chamar os atores e os espectadores, operar o som e a iluminação, mudança de cena e gerenciamento da área atrás do palco;
- e) a *saída* (grupo 5), envolve remover todas as luzes, o equipamento de som, o cenário e adereços (SILVA e CARDOSO, 2004; FREAKLEY, 1996).

---

<sup>12</sup> A indústria do teatro profissional hoje é extremamente diversa e abraça tudo, desde pequenas companhias de teatro independente até grandes conglomerados de entretenimento empresarial. Há produtores comerciais e pequenos centros locais de comunidades de artes financiadas. Há grandes companhias de teatro estaduais, nacionais, espaços regionais e companhias internacionais, assim como há minúsculas companhias de uma pessoa fazendo teatro de rua (FOREMAN, 2009, p. 9).

<sup>13</sup> Por exemplo, em vez de "fazer de conta que" se bebe vinho em uma taça de cristal fictícia (apenas imaginada), se usará uma taça "real" para a realização da cena. Optou-se em colocar o real entre aspas, porque a taça não precisa necessariamente ser de cristal, pode ser uma taça de plástico, por exemplo, que representará (fará "as vezes de") uma taça de cristal.

Figura 1 – Grupos de produção



Fonte: elaborado com base em Freakley (1996) , Silva e Cardoso (2004)

Complementando as colocações de Freakley (1996), Silva e Cardoso (2004) com base em Brown (1997) colocam que:

Deve existir uma equipe de produção, formada por: gerente de produção, *designer*, diretor técnico, gerente de palco, representante do gerente de palco, o electricista-chefe, responsável pela indumentária, responsável pela carpintaria e responsável pela pintura. Além dessa equipe, ainda pode existir uma outra para fins administrativos composta pelo gerente comercial, gerente da companhia teatral, secretário-executivo, entre outros. (SILVA; CARDOSO, 2004, p. 393, grifo dos autores).

Foreman (2009) explica que a estrutura de produção das companhias ou grupos de teatro de médio e grande porte pode envolver um diretor artístico, um diretor de teatro experiente com alguma reputação, que executa a construção e define a programação artística ao lado do produtor executivo-chefe, sendo este o principal responsável pela organização financeira do teatro. Este par é suportado por sua equipe de gerência sênior, que são os chefes das outras divisões do teatro. A liderança e a gerência sênior são reguladas pela diretoria do teatro. Cabe destacar que essa estrutura relatada por Foreman (2009) não é tão comum entre as produções nacionais (brasileiras), nas quais, normalmente, há equipes menores envolvidas na produção teatral, com exceção de grandes montagens artísticas (de teatro ou dança, como, por exemplo é o caso do Grupo Corpo).

A produção teatral também conta com uma gama de funcionários que trabalham nos departamentos técnicos, ou, como colocam alguns autores, na parte de *design*, responsáveis por fazer e executar o *show* (PALLIN, 2005; BOND, 1997; CARVER, 2009; FAZIO, 2000; FOREMAN, 2009; IONAZZI, 1992; RODGERS; RODGERS, 1995). Além disso, há equipes de criação, geralmente membros temporários que a companhia contratou para um espetáculo ou uma temporada (FOREMAN, 2009).

De acordo com Foreman (2009), há uma série de abordagens para produzir peças dentro de um teatro, e teatros diferentes dedicam uma quantidade diferente de tempo para cada etapa. Cada um dos autores usados nesta pesquisa (PALLIN, 2005; BOND, 1997; CARVER, 2009; FAZIO, 2000; FOREMAN, 2009; IONAZZI, 1992; RODGERS; RODGERS, 1995) apresenta as fases da produção teatral a seu modo; no entanto, de forma geral, segundo Foreman (2009, p. 7), existem três partes para o processo de produção (conforme traz a Figura 2 a seguir):

- a) primeiro, a **pré-produção**, que é quando a maioria do planejamento e preparação será desenvolvida. Este período pode durar de seis meses a uma semana, dependendo da função e dos indivíduos envolvidos na produção - um diretor, por exemplo, normalmente gastará um tempo considerável preparando uma produção, enquanto um gerente de palco assistente necessitará de pouco tempo, podendo, até mesmo, ser contratado na semana antes do espetáculo entrar em produção;
- b) em seguida, o **período de produção** em si, que dura entre três e seis semanas - às vezes mais - e é o período mais intenso do ciclo, envolverá o início dos ensaios, a construção de cenários, a composição de figurinos e a venda de bilhetes;
- c) a fase final de produção é conhecida como “**a execução**”, período durante o qual a produção se abre para o público, encena durante um número de semanas e depois fecha.

Figura 2 – Etapas de produção



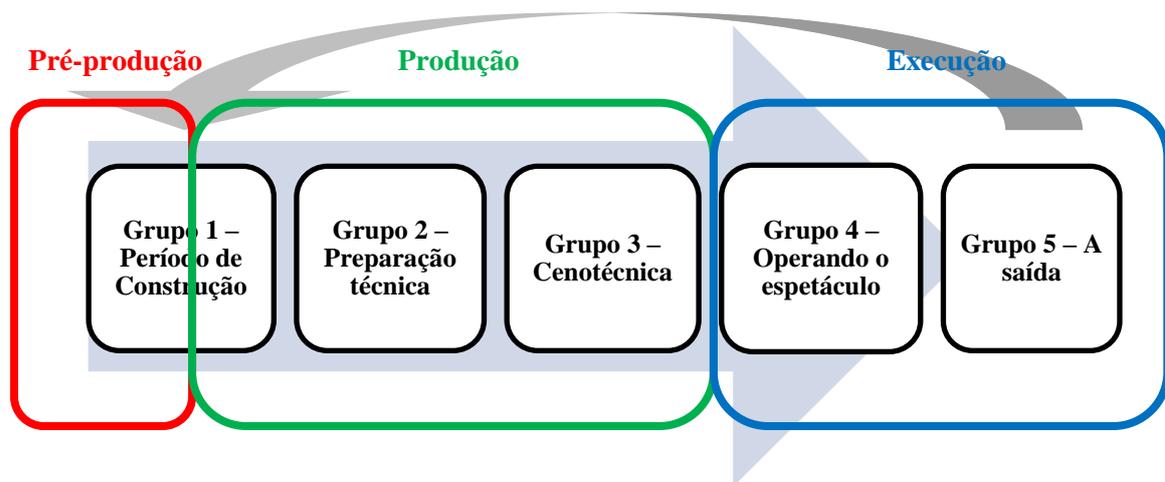
Fonte: elaborado com base em Foreman (2009)

Assim, as atividades referentes:

- à "**pré-produção**" (FOREMAN, 2009) englobarão parte do que Freakley (1996) chamou de *período de construção* (grupo 1), o qual envolve o planejamento e a elaboração de um cronograma de produção;
- à "**produção**" (FOREMAN, 2009) englobará parte do que Freakley (1996) chamou de *período de construção* (grupo 1), o qual envolve a construção de cenários; a confecção de adereços e de figurinos; a *preparação técnica* (grupo 2), que envolve o desenho da iluminação e a gravação dos teipes de som; e a *cenotécnica* (grupo 3), que envolve montagem de cenário, das luzes e do sistema de som; os ensaios e a venda de bilhetes;
- à "**execução**" (FOREMAN, 2009) englobará parte do que Freakley (1996) chamou de *operação do espetáculo* (grupo 4), a qual envolve preparar o palco, posicionar os adereços, chamar os atores e os espectadores, operar o som e a iluminação, mudança de cena e gerenciamento da área atrás do palco; e a *saída* (grupo 5), que envolve remover todas as luzes, o equipamento de som, o cenário e os adereços.

Tais conexões podem ser visualizadas na Figura (3) a seguir, que traz os grupos de produção (FREAKLEY, 1996) envolvidos em cada etapa de produção teatral (FOREMAN, 2009).

Figura 3 – Grupos de produção nas etapas de Produção Teatral



Fonte: elaborado com base em Foreman (2009) e Silva e Cardoso (2004, adaptado de FREAKLEY, 1996).

Além disso, dependendo do tempo que o grupo de teatro vem trabalhando junto no mesmo espetáculo, algumas etapas poderão ser encurtadas ou até mesmo excluídas. Por exemplo, se a peça já foi apresentada em temporadas anteriores pelo mesmo grupo, provavelmente boa parte do cenário, figurino, adereços, entre outros, possa ser mantida. Talvez seja necessário reformulá-los (recuperá-los) ou substituir alguns elementos antigos por novos, mas dificilmente será necessário refazer-se todos os elementos físicos, visuais ou sonoros da produção, a não ser que a proposta seja inovar totalmente, mudar completamente o estilo estético adotado anteriormente (CARVER, 2009).

Alguns autores, como Wekwerth (1984) e Carver (2009), entendem que o processo de produção teatral deve ser flexível e não aprisionar a concepção estética dos criadores. Há que se estimular um constante ir e vir ao texto, incentivar diálogos entre os indivíduos envolvidos na encenação, trocar conhecimentos e posicionamentos estéticos, provocando uma reflexão crítica sobre o fazer teatral (PEIXOTO, 1984).

Weckwerth <sup>14</sup> ensina que a arte do encenador começa com sua capacidade de provocação, que a reflexão crítica pode ser um prazer intenso, que um trabalho coletivo necessariamente tem que fundamentar-se na discussão livre e democrática, que é imprescindível partir sempre do real e nunca dos preconceitos ou das armadilhas do hábito e da tradição, que a criatividade é um processo científico aberto ao constante debate, que a verdade é concreta e os dogmas representam a repetição da mentira, que o humor é indispensável e a dialética marxista é o único caminho para desvendar a complexidade de um texto e colocar na cena de forma divertida e instrutiva as relações que os homens estabelecem entre si na sociedade, que somos mais produtivos brincando do que suando. E que depende de nós, portanto, representar a verdade no palco; e a verdade no palco só será verdade se aparecer aliada à sua irmã, a beleza (PEIXOTO, 1984, p. 10).

<sup>14</sup> (WECKWERTH, 1984 *apud* PEIXOTO, 1984)

De acordo com a literatura, portanto, as especificidades da produção teatral representam uma tarefa complexa, e os profissionais que a realizam possuem uma qualificação específica acerca de suas funções no processo, normalmente não tendo um entendimento e uma visão global do assunto (VILHENA, 2008, 2009). Nesse contexto, surgem desafios a serem superados por estes profissionais e pelas ONGs que atuam por meio da arte para obter mudança social, principalmente no que se refere aos recursos financeiros e humanos das exigências dessa atividade.

Desta forma, considerando também, além destes aspectos, que as práticas e interações estão imbricadas a partir de uma construção coletiva, investigar a aprendizagem ocorrida nos processos de produção teatral mostrou-se relevante. Assim, o próximo capítulo trará a temática norteadora do estudo, aprendizagem nas organizações e a perspectiva cultural.

### 3 APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Na última década, as discussões sobre a natureza e a relevância da aprendizagem organizacional aumentaram de forma significativa, ampliando a diversidade de enfoques e abordagens. O conceito surgiu no início dos anos 1950, mas foi a partir dos estudos desenvolvidos nos anos 1960 por Cangelosi e Dill (1965), Argyris (1964), Cyert e March (1963) que o número de publicações aumentou significativamente (PRANGE, 2001). Com a difusão de estudos, o tema passou a ser investigado focando outras dimensões, e a pesquisa se ramificou para incluir contribuições de diversas áreas (ANTONELLO; GODOY, 2010, 2011).

A crescente produção teórica sobre **aprendizagem nas organizações** tem demonstrado que há diferentes formas de defini-la, compreendê-la e caracterizá-la, não existindo um consenso sobre o que ela é, “[...] fazendo com que os conceitos variem de acordo com a visão de mundo de cada autor e com o objeto estudado.” (CORREIA; FEITOSA; VIEIRA, 2010, p. 249). Na literatura, encontram-se distintas classificações do tema nas quais os estudiosos se embasam, podendo ser em: perspectivas, abordagens, paradigmas, escolas de pensamento, metáforas, orientações teóricas, entre outras (ANTONELLO; GODOY, 2010, 2011; ELKJAER, 2004; LOIOLA; BASTOS, 2003; PRANGE, 2001; WEICK; WESTLEY, 2004). Essa multiplicidade, como coloca Prange (2001, p. 2): “[...] tem o sentido de uma ‘selva de aprendizagem organizacional’, que está tornando-se progressivamente densa e impenetrável.”

Na visão de Gherardi (2001), a quantidade de literatura é inversamente proporcional à sua qualidade por causa do viés que ela sofreu desde o seu início:

- a) a aprendizagem é interpretada principalmente em termos de uma ontologia realista;
- b) a aprendizagem é assumida como sinônimo de mudança;
- c) o aprendizado tem sido tomado como uma variável independente que influencia algumas das principais características de desempenho organizacional (por exemplo, a competitividade). Assim, tem-se institucionalizado a existência de uma “organização de aprendizagem”, o que pressupõe também o seu oposto: “a organização não aprendizagem”.

Na tentativa de dissipar a maioria dos preconceitos entrenchados na percepção que se tem acerca da qualidade das produções em aprendizagem nas organizações e propor uma estrutura

diferente de interpretação, Gherardi (2001) demonstra em seu artigo *From organizational learning to practice-based knowing* que há uma série de opções metodológicas:

- a) ver a aprendizagem como um dispositivo interpretativo (o uso da ontologia construtivista é visto como adequado);
- b) considerar o aprender dentro dos limites de um domínio do saber e do fazer: a prática;
- c) não compartimentar a aprendizagem em níveis e tampouco dividi-la entre as diferentes disciplinas científicas para produzir zonas de aprendizagem individual, grupal, organizacional e inter-organizacional.

Outra providência que pode ser tomada nesse sentido refere-se a substituir o conceito de aprendizagem organizacional - o que implica um sujeito coletivo que aprende - pelo conceito de **aprendizagem na organização** (GHERARDI; NICOLINI, 2000), um termo que denota a atividade que mobiliza os conhecimentos utilizados e utilizáveis na organização.

Essa colocação remete ao trabalho de Antonacopoulou (2006), que relembra uma das mais fundamentais questões em pesquisa sobre aprendizagem organizacional desenvolvida por Argyris e Schön (1978, p.9): “**Uma organização aprende?**”. Para esse questionamento, há uma gama de respostas desenvolvidas pelos pesquisadores do tema: sim, não e talvez (ANTONACOPOULOU, 2006, p. 456).

A maior parte das contribuições no campo parece aceitar que não é possível falar sobre aprendizagem organizacional porque isso seria uma reificação que daria às organizações qualidades antropomórficas (KIM, 1993). Portanto, hoje é comumente aceito que a aprendizagem organizacional é um produto da aprendizagem individual (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; FIOL; LYLES, 1985; SENGE, 1990). No entanto, pensamentos recentes baseados na mesma proposição mudaram o foco para as práticas coletivas de pessoas na organização, assim localizam a aprendizagem em grupo no nível comunitário tendo em conta as subculturas e ações relacionadas com a estrutura da comunidade específica (BROWN; DUGUID, 1991; CROSSAN *et al.*, 1995; LAVE; WENGER, 1991 *apud* ANTONACOPOULOU, 2006, p. 456)

A autora acrescenta que para as respostas do tipo ‘Sim’, a compreensão é de que há aprendizagem quando as organizações exibem algumas habilidades de aprendizagem, tais como: aquisição de competências, experimentação, cruzamento de fronteiras e melhoria contínua (DEGEUS, 1997; DIBELLA; NEVIS, 1998; RHEEM, 1995 *apud* ANTONACOPOULOU, 2006). Já para as respostas do tipo “Talvez”, o entendimento que se tem é que as organizações desenvolvem e acumulam conhecimento em arquivos, regras, papéis, rotinas, procedimentos; e,

através de suas culturas e estruturas, elas desenvolvem modelos mentais, valores e comportamentos compartilhados, que constituem parte de uma memória organizacional.

Desta forma, pode existir aprendizagem organizacional quando se considera que as organizações não tem cérebros, mas sistemas cognitivos e memórias com o qual se possa mudar o ambiente. Portanto, a aprendizagem organizacional é apresentada como um processo social, afetado por fatores do contexto como: estrutura organizacional, processo de informação, comunicação e controle, que impactam na forma de aprendizagem individual (ANTONACOPOULOU, 2006).

Entre os psicólogos que estudaram o fenômeno até a década de 1950 predominava o entendimento de que a aprendizagem estava relacionada à mudança no comportamento, o que é resultado de uma visão da aprendizagem como produto, como algo que pode ser adquirido, possuído e gerenciado (HAGER, 2004; MERRIAM; CAFFARELLA, 1991; SFARD, 1998). A partir desse período, outros estudiosos (DEWEY, 1933, 1938; DEWEY; BENTLEY, 1949; ELKJAER, 2004; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; LAVE; WENGER, 1991;) iniciaram seus estudos no assunto, considerando a aprendizagem como um processo, ou seja, considerando o que ocorre e quando ela acontece. Ainda, outros pesquisadores (ELKJAER, 2004; GHERARDI, 2006; SANDELANDS; DRAZIN, 1989; WEICK; WESTLEY, 2004) passaram a estudá-la tanto como resultado quanto como processo.

Assim, pela observância da existência de posicionamentos distintos (algumas vezes conflitantes, excludentes ou opostos) relacionados à aprendizagem organizacional, para que o leitor possa compreender melhor o posicionamento adotado nesse estudo, optou-se por apresentar uma classificação e caracterização da aprendizagem nas organizações em *perspectivas* (ANTONELLO; GODOY, 2010; 2011; ANTAL *et al.*, 2001; EASTERBY-SMITH; LYLES, 2003). Essa classificação e sua caracterização é apresentada na próxima subseção.

### 3.1 AS DIVERSAS PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Antonello e Godoy (2010), com base nas coletâneas dos textos organizados por Antal *et al.* (2001) e Easterby-Smith e Lyles (2003), que reúnem contribuições de renomados pesquisadores, apresentam diversas perspectivas existentes na área da Aprendizagem Organizacional (AO), conforme pode ser observado no quadro (2) a seguir.

Quadro 1 – As diversas perspectivas em Aprendizagem nas Organizações

Perspectiva	Conceito	Autores
<b>Psicológica</b>	<p>Há duas visões sobre a relação entre AO e o processo de aprendizagem estudado em Psicologia.</p> <p>Na primeira, a AO é vista como uma analogia da <u>aprendizagem individual</u>. Na segunda visão, a <u>aprendizagem individual</u> é a base para a AO. <b>Ramificações:</b></p> <p><b>a) comportamental/processamento da informação</b> - as organizações aprendem <u>codificando inferências</u> a partir da sua história e das rotinas que <u>guiam seu comportamento</u>;</p> <p><b>b) construção social</b> - esta perspectiva focaliza a AO considerando os <u>processos cognitivos socialmente mediados</u> pela interpretação e o <i>sensemaking</i>, enfatizando o contexto social;</p> <p><b>c) psicologia aplicada</b> - aqui a AO está fundamentada na <u>experiência direta</u>.</p>	Walsh; Ungson; Argyris; Schon; Cangelosi; Dill; Maier; Prange; Von Rosentiel; Nelson; Winter; Huber; Orr; Lave; Wenger; Brown; Duguid; Nonaka; Takeuchi; Raelin; Smith; Duncan; Weiss; Hedberg; March; Olsen; Kolb; Reavans; Lewin.
<b>Antropo-lógica</b>	<p>A atenção lógica está no <u>coletivo</u>, nas <u>ações</u> (incluindo interações), nos <u>objetos</u> que são foco destas ações, na <u>linguagem</u> utilizada nestas ações, juntamente com os <u>significados</u> de terreno específico destes vários <u>artefatos</u> para os atores na situação. O entendimento que se tem é que a natureza e o processo da aprendizagem podem variar em culturas e situações diferentes (ANTONELLO; GODOY, 2010).</p>	Czarniawska; Easterby-Smith; Antonello; Godoy.
<b>Ciência Política</b>	<p>Tem como conceitos centrais a natureza, a posse e o exercício do poder. Nessa perspectiva, a aprendizagem é percebida como um <u>processo político</u>, no qual os atores investem muitos esforços para influenciar uns aos outros, interpretar a experiência e tentar construir coalizões internas. Aprendizagem é vista como uma <u>luta interna</u> para o desenvolvimento de <u>novos modelos mentais compartilhados</u>.</p>	Rodrigues; Luz; Simons; Ingram; Lapalombara; Merkens Et Al.; Alvesson; Willmott; Corley; Gioia; Gherardi; Nicolini; Child; Heavens.
<b>Histórica</b>	<p>A <u>forma</u> como uma organização empregou a <u>aprendizagem no passado</u> pode ser utilizada em oportunidades futuras. A história ou a identidade de uma organização é construída, em parte, sobre a aprendizagem coletiva de indivíduos e grupos, dentro da organização, no transcorrer do tempo.</p>	Weber; Antal; Fear.
<b>Econômica</b>	<p>A aprendizagem é definida como <u>aquisição e uso do conhecimento existente e/ou criação de novo conhecimento</u>, com o propósito de melhorar o desempenho econômico (BOERNER; MACHER; TEECE, 2001).</p>	Boerner; Macher; Teece; Nelson; Winter; Boerner; Macher; Teece; Dosi; Orsenigo; Pavitt; Metcalfe; Dosi; Orsenigo; Coase; Hayek; Penrose; Prahalad; Hamel.
<b>Ciência da Administração</b>	<p><b>a) Perspectiva Cognitiva e do Conhecimento:</b> encara AO como tendo uma <u>base cognitiva</u>, na qual conhecimento é <u>acumulado de modo consciente</u>. Para os autores dessa perspectiva, o processo de aprendizagem inclui a aquisição e a disseminação da informação e a interpretação compartilhada.</p> <p><b>b) Perspectiva da Tomada de Decisão Organizacional e da Adaptação:</b> foca o nível organizacional da aprendizagem por <u>adaptação</u>. Nessa perspectiva, os autores entendem que organizações exibem comportamento adaptável com o passar do tempo.</p> <p><b>c) Perspectiva da Teoria de Sistemas:</b> AO é concebida como um incremento na <u>solução de problemas potenciais</u> de sistemas sociais derivado da aprendizagem institucional.</p> <p><b>d) Perspectiva Cultural:</b> tem duas grandes vertentes. A primeira entende a AO como uma <u>mudança nas rotinas defensivas</u> no interior das organizações. A outra vertente entende a <u>AO como um complemento</u>, não um substituto para a perspectiva cognitiva.</p> <p><b>e) Perspectiva da Aprendizagem na Ação:</b> acredita que a <u>intervenção orientada para o comportamento</u> é o ponto de partida para os processos</p>	Argyris; Schön; Slater; Narver; Huber; Nonaka; Konno; Fiol; Lyles; Garvin; Daft; Weick; Von Krogh; Roos; Slocum; Smircich; Stubbart; Cyert; March; Levitt; Senge; Forrester; Ulrich; Probst; Morecroft; Argyris; Schein; Cook; Yanow; Kolb; Nevis; Dibella; Gould; Revans; Pedler; Burgoyne; Boydell; Sullivan; Nonaka; Grant.

	de aprendizagem. O <i>framework</i> “ <u>aprender fazendo</u> ” é de fato o argumento dos pesquisadores, nesta perspectiva, sendo que o <u>conhecimento tácito</u> é um elemento importante durante esse processo. <b>f) Perspectiva da Estratégia/Gerencial:</b> a aprendizagem é fonte de heterogeneidade entre organizações, criando a base para uma possível <u>vantagem competitiva</u> , ou seja, a vantagem está em <u>aprender mais rapidamente</u> que as outras organizações.	
<b>Sociológica</b>	Os “sociólogos não abordam a aprendizagem como algo que acontece na mente, mas como algo <u>produzido e reproduzido nas relações sociais dos indivíduos</u> quando eles participam de uma sociedade” (GHERARDI; NICOLINI, 2001, p. 47). Este conceito sugere que a aprendizagem está integrada no cotidiano da vida dos indivíduos. Sugere também que grande parte da aprendizagem é oriunda da fonte informal das relações sociais, o que introduz, posteriormente, o conceito de <u>prática</u> como um fator proeminente na visão sociológica.	Groop; Elkjaer; Dewey; Granovetter; Brow; Duguid; Lave; Wenger; Gherardi; Nicolini; Odella; Yanow; Reckwitz; Cook; Strati; Gherardi; Weisinger; Salipante; Contu; Willmott; Antonello; Godoy; Alcadipani, Crubellate; Yakhlef; Harding; Gagliardi; Nicolini; Mack.

Fonte: construído com base em Antonello e Godoy (2010, 2011).

Uma limitação que pode ser identificada em boa parte dessas perspectivas (a exemplo da econômica, da ciência da administração e da psicológica) está no fato de tomarem como base a concepção de que a aprendizagem é algo que ocorre na mente dos indivíduos, desconsiderando os sentidos, os sentimentos, as emoções, os afetos e as percepções nos processos de aprendizagem. Como colocam Weick e Westley (2004, p. 363): “[...] a atenção ao sentimento, à emoção e ao afeto e às metodologias que empregam a empatia e a apreensão artística da experiência pode, talvez, permitir-nos compreender a experiência da organização, de modo que mantenha a tensão saudável entre a teoria e a experiência.”.

Outra limitação está em considerarem a aprendizagem organizacional como um resultado individual, deixando à margem as interações que dão à aprendizagem o caráter de processo coletivo socialmente construído. Além disso, estabelecem que o conhecimento é algo que pode ser adquirido, possuído, transferido e gerenciado, ou seja, compreendendo-o como um produto e não como um processo. E, ainda, essas perspectivas não desenvolveram uma visão ampla e coerente que descreva, de forma aceitável, fenômenos organizacionais, tais como cultura e institucionalização (COHEN; SPROULL, 1991), uma vez que não levam em conta as possibilidades de aprendizagem que podem ocorrer por meio de relações e interações e a partir de situações e fontes informais. Antonello e Godoy (2007) destacam que, ao propor que a aprendizagem não decorre somente de fontes formais, a visão sociológica considera tanto a dimensão cognitiva quanto a social da aprendizagem, entendendo a prática como um elemento importante nesse processo.

Essa visão acerca da aprendizagem organizacional revela que houve um avanço no campo, principalmente nos estudos e pesquisas internacionais. Nos estudos acadêmicos nacionais, ainda há

predomínio da perspectiva cognitivista, focando principalmente a aprendizagem formal e os modelos tradicionais de ensino, onde a aprendizagem diz respeito ao acumular, assimilar e transmitir determinadas informações, ou ainda, de adquirir dados, fatos e sabedoria prática acumulada (GHERARDI, 2005). A perspectiva cognitivista de aprendizagem desconsidera o poder de agência dos indivíduos, além de levar em conta somente os humanos nos processos de aprendizagem, deixando à margem os artefatos<sup>15</sup>.

Percebe-se também que uma visão compartilhada pela maioria das abordagens apresentadas é de que a aprendizagem gera mudança e, por sinal, uma mudança positiva, o que é contestado por Antonello e Godoy (2009, p. 278-279) em “Uma Agenda Brasileira para os Estudos em Aprendizagem Organizacional” e também em “Aprendizagem Organizacional e as Raízes de sua Polissemia” (2011, p. 44-45). Segundo essas autoras, os estudos em Aprendizagem Organizacional (AO) deveriam considerar cinco questões principais:

- a) a aprendizagem organizacional recorre ao indivíduo e suas relações, ou seja, ela é independente do nível em questão (grupal, intergrupal, organizacional e interorganizacional); portanto, **ocorre no nível interpessoal**. [Aspectos mais relevantes:] focar o aspecto interpessoal do processo (DRAGONETTI e outros, 2005); considerar que a aprendizagem está intimamente conectada com a identidade nos níveis individual e organizacional (COOK; YANOW, 1993); as novas práticas (formal e informal) e as estruturas que podem ser resultados do processo de aprendizagem (FELDMAN; PENTLAND, 2003); esses resultados podem ser manifestações do processo em andamento; as manifestações e artefatos influenciam o próprio processo;
- b) neutralidade da meta: ela não necessariamente trará resultados positivos para a organização; portanto, deveria ser vista não somente como algo bom, mas também como algo ruim;
- c) noção de mudança: nem toda aprendizagem é manifestada pela mudança de comportamento; é possível que o comportamento seja mudado apenas para atingir determinado objetivo, sem, contudo, ter ocorrido aprendizagem;
- d) natureza processual da aprendizagem: a aprendizagem é um processo e, como tal, deveria ser estudada. Concebendo a aprendizagem como um processo aberto, semelhante ao que Tsoukas e Chia (2002) propõem para a mudança organizacional (mudança = característica permanente da realidade; estrutura = estado passageiro e temporário que imergirá no fluxo da mudança), pode-se obter um desenvolvimento interessante do conceito e dos estudos em AO;
- e) natureza política da aprendizagem: necessidade de realização de estudos que considerem as relações de poder que perpassam os processos de aprendizagem nas organizações. (ANTONELLO; GODOY, 2011, p. 44-45, grifo nosso).

Considerando-se as sugestões de Antonello e Godoy (2009, 2011), esse trabalho pretendeu utilizar a perspectiva cultural como lente para investigar processos de aprendizagem. O interesse em adotar essa vertente de investigação decorre de sua contribuição aos estudos interpretativos sobre

---

<sup>15</sup> Os artefatos são os “elementos observáveis – atos, linguagem e objetos – de um grupo, acessados e analisados pela utilização de métodos interpretativos” (YANOW, 2000, p. 252).

aspectos e elementos não abordados em outras vertentes, auxiliando a lidar com questões tênues, complexas e ambíguas presentes na organização (ALVESSON; BERG, 1992; MARTIN, 1992; RABINOW, 1999; WEICK; WESTLEY, 2004).

Enquanto os estudos sobre aprendizagem organizacional privilegiam questões lógico-racionais, funcionais e ideológicas, a perspectiva cultural atribui maior atenção às questões intuitivas e sensíveis, ao conhecimento tácito, à construção coletiva de conhecimento, às interações dos indivíduos, ou seja, aos aspectos coletivos e à experiência social da aprendizagem nas organizações (ALVESSON; BERG, 1992; ANTONELLO; GODOY, 2010; COOK; YANOW, 2001; MARTIN, 1992; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; RABINOW, 1999; WEICK; WESTLEY, 2004; YANOW, 2000). Os estudiosos do tema utilizam predominantemente a concepção de que a aprendizagem é algo que ocorre na mente dos indivíduos e, para tal, empregam em suas investigações métodos de natureza quantitativa ou, quando qualitativos, focam apenas na aprendizagem individual e nas estratégias que os indivíduos usam para aprender. Já os pesquisadores da perspectiva sociológica entendem que a aprendizagem é (re)produzida *pelos e nas* relações sociais, no coletivo. Por isso, focam-se no estudo das linguagens e dos artefatos, das ações e interações, dos significados compartilhados, dos valores, ritos e mitos envolvidos. Para tal, utilizam em seus estudos métodos que dão conta de captar o contexto social e as interações, desenvolvendo etnografias, fotoetnografias, observações diretas ou participantes, história de vida, entrevistas que buscam levantar informações sobre a coletividade, as interações, o uso dos sentidos, dos sentimentos, das emoções, do afeto, do conhecimento.

Na próxima seção, será apresentada a perspectiva adotada como lente neste estudo, que tem como objetivo compreender processos de aprendizagem nas práticas de produção teatral em ONGs que atuam por meio da arte para obter mudança social, a perspectiva cultural.

### 3.2 PERSPECTIVA CULTURAL E APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

O interesse pela **cultura** observado nos estudos organizacionais demonstra que esse tema tem chamado a atenção dos teóricos da administração há muito tempo. Percebe-se que os pesquisadores organizacionais têm um acentuado interesse em relação à cultura organizacional e, em função de sua relevância, esse conceito acabou assumindo certa centralidade nos estudos sobre gestão (ALVESSON, 2002; BARBOSA, 2002). A justificativa de sua importância se dá pelo fato da

dimensão cultural assumir posição central em todos os aspectos da vida organizacional (ALVESSON, 2002).

Weick e Westley (2004), ao problematizarem o oxímoro da aprendizagem organizacional, argumentam que as teorias culturais podem contribuir com a exploração e fundamentação de uma discussão da aprendizagem organizacional ao fornecerem, ao mesmo tempo, imagens sociais e experimentais. Visualizar a organização como culturas ajuda a compreender tanto a natureza da organização quanto a da aprendizagem.

Eu interpretaria o crescente interesse pelo conceito de cultura como, realmente, um maior interesse pela aprendizagem organizacional em entender e tornar consciente e efetiva, na medida do possível, toda a aprendizagem que ocorre numa organização. Estar consciente da cultura é aumentar a possibilidade de aprendizagem. Só quando pressupostos, crenças e as fórmulas de sucesso básicos se tornarem conscientes e visíveis, eles serão testáveis e abertos ao reforço ou à modificação (NORMANN, 1985, p. 231 *apud* WEICK; WESTLEY, 2004, p. 364).

Por outro lado, definir cultura não é uma tarefa fácil, pois o termo apresenta uma diversidade de conceitualizações. Segundo Weick e Westley (2004), apesar de ser um conceito complexo e muito debatido, apresenta vantagem considerável frente a outros termos, pois a cultura insere-se nos produtos visíveis (linguagem, palavras, frases, vocábulos, expressões, artefatos, objetos materiais, máquinas, objetos decorativos, rotinas de ações coordenadas, trocas sociais previsíveis dos rituais estilizados pela convenção informal das saudações entre pessoas conhecidas etc.), permitindo que as relações sociais (o invisível) tornem-se manifestas nos artefatos como modelos (no tangível).

Cultura é tão importante e complexa quanto é difícil entendê-la e usá-la de forma consciente, aliás, atingir um nível elevado de consciência cultural que permita orientar as ações é uma tarefa, muitas vezes, difícil (ALVESSON, 2002). “Na maioria das vezes, há falta de uma compreensão mais profunda de como as pessoas e as organizações funcionam em termos de cultura.” (ALVESSON, 2002, p. 1). Esta possui um conceito essencialmente semiótico, como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (GEERTZ, 1989).

Geertz (1989) ainda acrescenta que é um contexto e não um poder que pode ser conferido de forma casual aos eventos sociais, aos comportamentos, às organizações ou aos processos. Ao ser vista como contexto, a cultura permite ser descrita de forma inteligível e densa. Nessa mesma linha, Velho (1981, p. 105) coloca que:

A ideia de que existe uma produção simbólica e um sistema de símbolos que dão as indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas parece-me que pode ser bastante reveladora e eficaz. Entender cultura como código, como sistema de comunicação,

permite retomá-la enquanto conceito sociológico propriamente dito. Não mais um repositório estático de hábitos e costumes, ou uma coleção de objetos e tradições, mas o próprio elemento através do qual a vida social se processa – a simbolização.

Alvesson (2002) comenta que a cultura organizacional permite compreender a vida organizacional em toda a sua riqueza e variações, sendo que a sua centralidade decorre do fato de qualquer ação coordenada compartilhar significados, ideias e crenças. Nessa linha, cultura pode ser entendida como sendo um sistema de símbolos – rituais, mitos, estórias e lendas – e significados comuns; valores e premissas são menos centrais e menos úteis na análise cultural do que significados e símbolos (ALVESSON, 2002; FROST *et al.*; 1985; GEERTZ, 1973). Assim, seria a mesma coisa falar sobre cultura organizacional e falar sobre a importância do simbolismo para as pessoas e sobre a interpretação de eventos, ideias e experiências que são influenciadas e formadas pelos grupos nos quais eles vivem (FROST *et al.*; 1985).

Na maioria das organizações contemporâneas, a cultura corporativa recebe muita atenção e é vista como crucial. Dentre as justificativas que os gestores, consultores e até mesmo teóricos dão para a sua crucialidade está a importância que a cultura tem para o crescimento, desempenho e sucesso das organizações (ALVESSON, 2002; DAVENPORT; PRUSAK, 1998; OUCHI, 1981; PETERS; WATERMAN, 1982; PFEFFER, 1994). Embora, como coloca Alvesson (2002), seja tentador seguir essa linha, o autor esclarece que não assume essa posição, pois o estabelecimento de uma relação causal clara entre cultura e outra coisa é tarefa difícil. Tentar fazer isso facilmente implica uma visão um tanto simplista sobre a cultura que acaba subestimando seriamente seu valor e potencial teórico (ALVESSON, 2002).

Fleury e Sampaio (1989, p .22), por sua vez, entendem que:

A cultura organizacional é concebida como um conjunto de valores e pressupostos básicos, expresso em elementos simbólicos, que, em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elemento de comunicação e consenso como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação.

Se, por um lado, o consenso e a comunicação podem ocultar ou contribuir para a continuidade de relações de dominação, um senso comum, segundo Alvesson (2002), é necessário para a continuação da atividade organizada, pois permite uma interação sem constante confusão ou interpretação e reinterpretação intensa de significados. Percepções e reflexões podem ser úteis em relação a levar as pessoas a fazer as coisas "certas" em termos de eficácia, mas também em promover pontos de vista mais autônomos em relação às ideologias dominantes, mitos, modas etc.

Do processo ativo da cultura organizacional resulta a identidade organizacional, sendo esta um produto reflexivo daquela (JO HATCH; SCHULTZ, 1977 *apud* MACHADO, 2003). A identidade organizacional corresponde ao que seus membros percebem ou creem serem seus atributos centrais, essenciais, duradouros, únicos, diferenciadores ou distintivos, com a firme convicção de que isso é compartilhado com os outros membros da organização (ALBERT; WHETTEN, 1985; DUTTON; PENNER, 1993; ELSBACH, 1994; MACHADO-DA-SILVA; NOGUEIRA, 2001). Elsbach (1994) acrescenta que a identidade externa construída também faz parte da identidade organizacional, ou seja, aquilo que os indivíduos pertencentes à organização pensam que aqueles que não pertencem a ela percebem. Além disso, como colocam Machado-da-Silva e Nogueira (2001), o *status* (posição da organização no contexto social) e as comparações com outros grupos ou organizações contribuem para formar a percepção da identidade organizacional.

No entendimento de Machado (2003, p. 61): “[...] a cultura provê o material simbólico com o qual as imagens serão construídas e comunicadas.”. A visão interna (identidade organizacional) e a visão externa (imagem) refletem a cultura da organização. Além disso, a imagem da organização normalmente é associada à identidade corporativa (a qual tem sido, por vezes, denominada de identidade visual), utilizando formas visuais para representá-la. Enquanto a identidade organizacional cria uma noção de identificação entre os indivíduos pertencentes à organização, a identidade corporativa permite compreender o que a diferencia das outras organizações. Esses aspectos revelam que cultura, imagem e identidade são conceitos imbricados, dependentes mutuamente entre si (MACHADO, 2003).

Para Schein (1999, p. 45), a cultura organizacional é “[...] a soma das certezas compartilhadas e tidas como corretas que um grupo aprendeu ao longo de sua história.”. Envolve tanto questões internas (de integração), quanto questões externas (de sobrevivência), que dizem respeito à relação que a organização pode ter com seus vários ambientes.

A cultura de uma organização pode ser revelada em três níveis, identificados como artefatos, valores e certezas básicas fundamentais. Os artefatos se referem às estruturas e aos processos visíveis, como, por exemplo, o ambiente e o modo de vestir. Os valores se referem ao modo como as pessoas explicam a organização, seja por meio de suas estratégias, suas metas ou sua filosofia. Já as certezas básicas fundamentais são as crenças, valores e certezas inconscientes que embasam o comportamento diário e que são tidos como corretos, sendo compartilhados e construídos ao longo do tempo de vida da organização (SCHEIN, 1999).

Cook e Yanow (1996) possuem um entendimento de cultura que difere da visão de Schein (1999). Na visão desses autores:

Cultura é um conjunto de valores, crenças e sentimentos, junto com os artefatos de sua expressão e transmissão (mitos, símbolos, metáforas, rituais), que são criados, herdados, compartilhados e transmitidos dentro de um grupo de pessoas e que, em parte, distingue aquele grupo de outros. (COOK; YANOW, 1996, p. 439-440).

Assim, identifica-se que a cultura organizacional pode ser compreendida como algo que permite a descrição dos comportamentos e dos fatos de forma inteligível, sendo que seus significados não são estanques, podendo variar conforme o grupo analisado. Nessa linha, Yanow (2000) coloca que a cultura pode ser compreendida como uma prática, um conjunto de atos e interações que envolvem linguagem e objetos repetidos ao longo do tempo, com padrões e variações. Normann (1985, p. 230 *apud* WEICK; WESTLEY, 2004, p. 369), por sua vez, define cultura como: “[...] a linguagem e os valores institucionalizados de uma organização, acompanhados de suas manifestações simbólicas e estruturais.”

Os posicionamentos até aqui apresentados fazem cair por terra a definição de Hofstede (1991) – que define a cultura como um programa coletivo da mente que permite distinguir os membros de grupos ou categorias de pessoas – e possuem maior consonância com as perspectivas pós-modernista de análise cultural e da cultura nas organizações, que consideram a cultura como um fenômeno ambíguo e complexo, repleto de paradoxos e dependente de contextos específicos (ALVESSON; BERG, 1992; MARTIN, 1992; RABINOW, 1999).

Weick e Westley (2004, p. 364) comentam que: “[...] a bibliografia existente sobre a aprendizagem organizacional como processo cultural é limitada, mas instrutiva.”, e acrescentam que: “[...] quando os pesquisadores focam as organizações como culturas, focam menos o conhecimento e o que ocorre nas mentes dos indivíduos e mais o que acontece nas práticas grupais.”. Isto quer dizer que a perspectiva cultural ultrapassa a perspectiva cognitivista<sup>16</sup> ao considerar o nível interpessoal da aprendizagem, as interações no nível coletivo (ANTONELLO, 2010), os atos, a linguagem, os artefatos, assim como os significados que os artefatos possuem para os atores sociais (YANOW, 2000). Para tal, os métodos interpretativos intencionais baseados no campo são utilizados para acessar e analisar dados (YANOW, 2000).

---

<sup>16</sup> Focada na aprendizagem individual e na aprendizagem como aquisição de conhecimentos.

A perspectiva cultural permite visualizar as interações, o relacionamento do caráter construtivo das relações entre os artefatos e seus criadores, compreendendo que o conhecimento não pode ser possuído, adquirido e gerenciado, mas sim que a aprendizagem é construída coletivamente (ALCADIPANI; CRUBELLATE, 2003). Vale destacar que a perspectiva cultural não ignora os aspectos cognitivos do processo de aprendizagem e entende que o sujeito e o objeto, agência e estrutura são inseparáveis. Assim, propõe que a aprendizagem organizacional seja investigada a partir das ações, práticas, experiências, graus de habilidade e domínio. Essa perspectiva também destaca a importância de nossas faculdades perceptivo-sensoriais para “sentir”, “ver” ou “perceber” as organizações, o que implica em considerar-se também a teoria da estética organizacional como complementar à perspectiva cultural para analisar os fenômenos organizacionais.

Sandelands e Srivatsan (1993 *apud* WEICK; WESTLEY, 2004) alegam que a dificuldade de teorizar sobre as organizações decorre da impossibilidade de percebê-las. Assim, essa invisibilidade básica da organização pode ser superada pela tentativa de descrever as organizações como culturas, também por que tal abordagem “[...] traz em seu bojo uma teoria tácita de aprendizagem que sugere a importância de justapor ordem e desordem.” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 362).

De acordo com Weick e Westley (2004), a justaposição costuma ocorrer em ocasiões curtas, breves, extraordinárias, imprevistas, muitas vezes tênues. E é justamente nessas situações de justaposição (como, por exemplo, momentos de humor, improvisação e pequenas vitórias; práticas imperfeitas que geram autocrítica, erros não fatais e situações de controvérsia) que a aprendizagem é propiciada. Vale destacar que: “[...] a maneira como a organização lida com erros ou falhas afeta sua aprendizagem; uma vez aproveitados para investigar, refletir ou redefinir práticas, estimula-se a aprendizagem.” (SCHOMMER; SANTOS, 2008, p. 12).

Weick e Westley (2004) defendem que a aprendizagem organizacional é um oxímoro, pois são processos antagônicos. Assim, “[...] aprender é desorganizar e aumentar a variedade. Organizar é esquecer e reduzir a variedade.” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 361). A contradição defendida pelos autores mostra a importância de justapor ordem e desordem, organização e aprendizagem, burocracia e adhocracia em favor da aprendizagem organizacional.

Um estudo desenvolvido por Cook e Yanow (2001) junto a trabalhadores do Ateliê de Fabricação de Flautas Powell é um exemplo perfeito de justaposição de ordem (preservação) e desordem (inovação). As ações conflitantes desta fábrica convergiram quando Albert Cooper,

fabricante independente de flautas, desenvolveu uma nova escala<sup>17</sup> que passou a ser preferida pelos flautistas. Essa questão gerou um impasse para a Powell: se por um lado tinham a identidade de serem os fabricantes das “melhores flautas do mundo” (por possuírem uma flauta com escala Powell, desenvolvida por seu fundador e compreendida como parte integrante do instrumento); por outro, ao adotarem a escala Cooper (preferida pelos flautistas) precisariam mudar a identidade da empresa (WEICK; WESTLEY, 2004). O desafio de aprendizagem era fabricar algo diferente sem perder sua identidade. Diante disto, adotaram “[...] uma nova tecnologia para manter e reafirmar sua autoimagem como fabricantes da ‘melhor flauta’, isto é, para sustentar o que o grupo sentia, acreditava e valorizava.” (COOK; YANOW, 1993, p. 383). Assim, a aprendizagem não só manteve a identidade da organização, como foi a chave de seu sucesso pela inovação.

Além disso, Cook e Yanow (2001) puderam observar que o conhecimento tácito, a construção coletiva de conhecimento, as interações dos indivíduos que juntos construíam as flautas foram a base da aprendizagem organizacional e da cultura da fábrica de flautas Powell. O que o observador-pesquisador vê “no campo”, na Powell, segundo Yanow (2000, p. 249): “[...] são pessoas engajadas em atos envolvendo artefatos produzidos pela empresa, interagindo entre si e em relação a esses atos e artefatos (e qualquer outra interação social, ou outras brincadeiras que possam acontecer)”. Não era possível identificar algum trabalhador fabricando sozinho uma flauta inteira. Ou melhor, segundo Yanow (2000), não se vê “pessoas fazendo flautas”, mas indivíduos trabalhando em partes do instrumento. Assim, uma flauta finalizada surge após a ocorrência de um grande número de ações e interações. Disso decorre que só se pode dizer que “as pessoas estão fazendo flautas” após observar as ações e interações que ocorreram ao longo do tempo. Da mesma forma que se observa a construção coletiva de flautas é que se pode vislumbrar uma cultura. Assim, olhando também o que já ocorreu é que se pode inferir que existe uma determinada cultura.

Antonello e Godoy (2010) colocam que a natureza e o processo da aprendizagem podem variar em culturas e situações diferentes, ideia que se aproxima da visão de Yanow (2000) de que os elementos culturais podem, de certa forma, distinguir um grupo de outros, pois talvez tenha padrões de ação coletiva exclusivos. Assim, Nicolini, Gherardi e Yanow (2003) argumentam que a aprendizagem organizacional e o conhecimento são fenômenos principalmente sociais e culturais e que estão baseados em práticas. Yanow (2000, p. 249) ainda acrescenta que: “[...] um pesquisador vê uma cultura a partir da visão de uma prática – um conjunto de atos e interações envolvendo

---

<sup>17</sup> Configuração de furos no instrumento.

linguagem e objetos repetidos ao longo do tempo, com padrões e variações e concluindo que, por trás, uma cultura existe.”.

O conhecimento, os sujeitos e os objetos de conhecimento podem ser entendidos como sendo produzidos em conjunto numa prática situada, sendo que: “[...] o valor heurístico do conceito de prática reside na possibilidade de articular a espacialidade e a facticidade.” (GHERARDI, 2001, p. 132). Antonello e Azevedo (2011, p. 91) acrescentam que: “[...] o contexto onde o trabalho é realizado não é ‘dado’, mas ativamente ‘construído’ em ‘vários quadros situacionais’ que interpretam as situações de corte do ambiente.”. Esse esforço em visualizar o trabalho como uma atividade situada revela que a partir das dinâmicas de interações emergem conhecimentos e ações no lugar onde a prática laboral acontece (GHERARDI, 2006). Essas interações situadas podem ser mediadas pelo corpo, pelas tecnologias, pelos objetos e pela materialidade, pela linguagem e pelas relações sociais (ANTONELLO; AZEVEDO, 2011).

Esse constitui-se, então, em outro ponto importante da perspectiva cultural: o fato desta considerar a aprendizagem como construída não somente a partir da interação face a face, mas também da interação mediada pelos artefatos da cultura da organização, como os objetos simbólicos e a linguagem que fazem parte do seu trabalho diário (COOK; YANOW, 2001). Segundo os mesmos autores, boa parte da aprendizagem nas organizações é tácita, não pode ser explicitada, mas pode ser mediada. Sandelands e Srivatsan (1993 *apud* WEICK; WESTLEY, 2004) sugerem que a experiência das organizações pode permitir teorizar de forma mais clara se:

- a) as pessoas usarem artefatos que possibilitem a reprodução das capacidades ou das tendências organizacionais;
- b) forem identificados conceitos de nível intermediário e estes corresponderem mais diretamente à experiência;
- c) qualidades da experiência que são, geralmente, negligenciadas forem identificadas por meio da utilização de sensibilidades não tradicionais.

Cook e Yanow (1993) entendem que: “[...] a aprendizagem organizacional é a aquisição, sustentação e mudança, mediante ações coletivas, dos significados inseridos nos artefatos culturais da organização.” (COOK; YANOW, 1993, p. 384). Nessa linha, Weick e Westley (2004) argumentam que: “[...] o que as pessoas aprendem são significados intersubjetivos inseridos na cultura. Para tornar essa evidência uma possibilidade, a organização deve ser reduzida e a dúvida e a curiosidade devem ser cultivadas.” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 385). Esses autores entendem

que a aprendizagem nada mais é que o ato de colocar em evidência a experiência contínua e afirmar o oxímoro mantendo a organização e a aprendizagem conectadas.

[...] ao examinar mais detidamente o funcionamento dos sistemas culturais [...] podemos compreender melhor a aprendizagem e a tensão entre organizar e aprender. [...]. Mesmo que a aprendizagem não esteja associada à ordem, habitualmente ligada ao ato de organizar, há momentos em que a ordem se justapõe à desordem e as pessoas vislumbram o que foi esquecido e deixou de ser percebido. Esses são momentos em que a aprendizagem é possível. Mas esses são também momentos muito rápidos e curtos. [...]. Os momentos e espaços de aprendizagem não são evidentes, porque retêm vestígios de ordem, rotina e busca de vantagem inesperada (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 376-377).

Assim, a linguagem, as ações rotineiras e os artefatos materiais são fundamentais para examinar a tensão entre aprender e organizar, sendo considerados “[...] os meios para produzir e compartilhar significados e os recursos com os quais os outros artefatos culturais são criados.” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 370). O quadro 2 traz maiores informações acerca dos sistemas culturais.

Quadro 2 – Sistemas culturais e Aprendizagem

Linguagem	Artefatos	Ações rotineiras
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema cultural central de qualquer organização social;</li> <li>- É vital à aprendizagem e à organização;</li> <li>- Aprender é usar a linguagem, comunicar nos níveis inter e intrapessoal;</li> <li>- É instrumento e repositório da aprendizagem;</li> <li>- É instrumento crítico para a reflexão nos níveis inter e intrapessoal;</li> <li>- É um fenômeno social;</li> <li>- Está inserida nos relacionamentos e conexões.</li> </ul> <p>“A aprendizagem está intimamente conectada à dinâmica da comunicação e à tensão entre os níveis de consciência” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 372).</p>	<p>“As organizações aprendem algo sobre seus atributos essenciais quando veem o que podem e o que não podem representar.” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 372)</p> <p>- Essa identidade é frequentemente representada por um símbolo tangível, como um logo ou um produto.</p> <p>“Para entender o oxímoro da aprendizagem organizacional, podemos examinar os esforços que sobrepõem a inovação e a preservação em relação aos próprios artefatos” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 372).</p>	<p>"A aprendizagem em meio a fluxos e ciclos é questão de alinhamento, <i>timing</i>, oportunidades que surgem e desaparecem, padrões que se formam e se dissolvem, entretenimento, sincronização, coincidência, sorte, chance, ritmos de variação, desdobramento, passagens e recapitulação.” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 374).</p> <p>“Se considerarmos a aprendizagem como um momento nas ações rotineiras, quando ordem e desordem se justapõem, identificaremos as ocorrências e suas frequências respectivas. Por exemplo, um erro não tão grave que permita a sobrevivência, pode ser um momento de aprendizado.” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 374).</p>

Fonte: elaborado com base em Weick e Westley (2004, p. 371-374)

A importância da cultura para a aprendizagem reside no fato desta agir como símbolo e depositária de experiência anterior, funcionando também como um veículo de comunicação desta aprendizagem para toda a organização (WEICK; WESTLEY, 2004). Nesse sentido, definir a

organização em termos de cultura facilita falar sobre aprendizagem organizacional. De acordo com estes autores, essa facilidade decorre do fato de:

- a) a aprendizagem passar a ser preservada pelos artefatos e práticas culturais;
- b) a mudança cultural poder acontecer pela consciência e crítica cultural;
- c) as múltiplas culturas da organização permitirem comparar e rever progressivamente o que a cultura deixa de ver;
- d) a cultura subestimar que o objeto prioritário da aprendizagem é o significado intersubjetivo.

Desta forma, aprendizagem organizacional é adquirir, sustentar/manter ou mudar significados intersubjetivos por meio de ações coletivas do grupo e de artefatos de sua expressão e transmissão (YANOW, 2000). Ou seja, também é considerada a percepção decorrente dos sentidos e sentimentos como relevantes nas práticas organizacionais, o que se aproxima da visão de Sandelands e Srivatsan (1993, p.17 *apud* WEICK; WESTLEY, 2004, p. 363), que afirmam que “muito embora as organizações não possam ser vistas, [talvez] elas possam ser sentidas”.

Diante do exposto, pode-se perceber que, da mesma forma que a perspectiva cultural, a teoria da estética organizacional também contribui para superar as limitações dos estudos que focam os aspectos cognitivos ou lógico-rationais da aprendizagem, como coloca Strati (2007). Assim, entendendo que a perspectiva cultural e a teoria da estética organizacional estão imbricadas, e que as atividades envolvidas na produção teatral possuem uma dimensão estética saliente e importante para a compreensão do fenômeno em estudo, não podendo ser ignorada, faz-se necessário discorrer sobre a teoria da estética organizacional e sua contribuição para a compreensão da aprendizagem nas organizações.

### 3.3 TEORIA DA ESTÉTICA ORGANIZACIONAL E APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Assim como a **cultura**, o interesse pela **estética** nos estudos organizacionais não é recente (HANCOCK, 2005). Strati e Montoux (2002) colocam que os estudos organizacionais passaram a considerar a **dimensão estética** da vida organizacional a partir dos trabalhos seminais desenvolvidos na década de 1980 pelos estudiosos Franklin Becker (1981), Fred

Steele (1973), Howard Becker (1982), Mangham e Overington (1987), Pierre-Jean Benghozi (1987), e hoje já existe uma literatura bem desenvolvida nessa área.

A palavra “estética”, que em grego significa: “[...] tudo o que pode ser percebido pelos sentidos ou qualquer tipo de experiência sensorial.” (HANSEN; ROPO; SAUER, 2007, p.28), tem raízes na filosofia. O termo foi introduzido na metade do séc. XVI, referindo-se ao conhecimento que decorre das percepções dos cinco sentidos, do modo como pensamos e da sensibilidade e emoções que as coisas, fatos ou indivíduos nos proporcionam. Embora tenha origem na filosofia, não se limita a esse campo, sendo empregada em outras áreas como as artes, a arquitetura, o *design* e a psicologia (LEAL, 2007; WOOD JR.; CSILLAG, 2001).

Como coloca Strati (1992), o uso dessa abordagem nos estudos interpretativos permite contribuir com o manejo do complexo, do ambíguo e do sutil presentes na vida organizacional, aspectos não abordados em outras perspectivas. De acordo com esse autor, estudar a estética organizacional requer que se considerem não só os elementos humanos, mas também os não humanos, permitindo uma compreensão não lógico-racional das organizações. O autor ainda demonstra a relevância dos artefatos e da forma no estudo das organizações; da comunicação organizacional baseada na estética; e de como o pesquisador se aproxima de uma organização, focalizando a consciência que adquire da vida organizacional sob exame. Da mesma forma que a perspectiva cultural, a teoria da estética organizacional difere das pesquisas que enfocam mais os aspectos lógico-racionais, funcionais e ideológicos associados à aprendizagem organizacional, atribuindo maior ênfase para questões intuitivas e sensíveis (GAGLIARDI, 1997; LEAL, 2007; STRATI; MONToux, 2002; WOOD JR; CSILLAG, 2001).

Strati e Montoux (2002), com base em Strati (1999, p. 188-190), apresentam três abordagens para a estética da vida organizacional:

- a) na **abordagem arqueológica**, desenvolvida por Alvesson e Berg (1992), o pesquisador ativa suas faculdades perceptivas e seu juízo estético para explorar as informações produzidas pelos artefatos ou fragmentos de artefatos das "civilizações" que os criaram;
- b) na **abordagem empática-lógica**, desenvolvida por Gagliardi (1997), o pesquisador se baseia tanto na coleta empática de conhecimento quanto no entendimento lógico-analítico;

- c) na **abordagem empática-estética**, desenvolvida por Strati (1992), o pesquisador ativa as suas faculdades sensoriais e o seu juízo estético no contexto organizacional, de forma a fundir-se com ele e partilhar com empatia nas atividades dos sujeitos organizacionais.

O principal autor da “abordagem empática-lógica”, Gagliardi (1997, 1990), utiliza a estética para analisar a organização e compreender sua cultura, entendendo a experiência estética nos estudos organizacionais como uma forma de: conhecimento sensível; ação desinteressada; e comunicação não explicitada ou codificada.

Assim, a experiência estética exige o uso da intuição para analisar aspectos organizacionais e os artefatos por ela produzidos e, justamente por esse motivo, fica à margem nos estudos sobre a organização, pois ainda há uma preferência por métodos que facilitem a mensuração e que sejam mais exatos (CHANLAT, 1992; STRATI, 1992). Isso pode ser explicado pelo fato do ambiente organizacional fornecer várias informações ao mesmo tempo e permitir percepções e interpretações distintas, as quais podem “[...] ser divergentes, inclusive opostas, paradoxais e controversas, o que requer uma atenção e um engajamento maior por parte do pesquisador em interações discursivas.” (CAIRNS, 2002 *apud* OLIVEIRA, SAWITZKI, ANTONELLO, 2011, p.5).

Um dos principais autores a utilizar a teoria da estética nos estudos organizacionais é Strati (1999), teórico responsável pelo desenvolvimento da “abordagem empática-estética”. Segundo este autor, a estética permitiria uma nova forma de conhecimento por meio do uso dos cinco sentidos. Tal dimensão seria usada para avaliar esteticamente se uma determinada experiência gera sensações de prazer, encanto, desconforto ou indiferença (OLIVEIRA, SAWITZKI, ANTONELLO, 2011). Como já mencionado, para Strati (1999) torna-se relevante, nas pesquisas acerca dos fenômenos organizacionais, levar em conta os elementos não humanos. Tal assunção coloca a estética em posição de relevância, pois ela seria responsável por permitir “[...] contemplar esses elementos, compreendendo assim a cultura organizacional e seus símbolos e, também, a criação, a reconstrução ou a destruição da estética no dia a dia das organizações.” (OLIVEIRA, SAWITZKI, ANTONELLO, 2011, p.6).

Strati (2007) diz que os artefatos e as formas são essenciais nos estudos organizacionais, argumentando que influenciam a vida das organizações de duas formas:

- a) tornam materialmente possível, ajudam, entram ou mesmo encorajam a ação organizacional;
- b) influenciam nossa percepção da realidade, a ponto de moldar sutilmente crenças, normas e valores culturais.

Daí decorre que “[...] o espaço organizacional é desenhado levando em conta a escolha ambiental da organização, baseada nas estratégias perceptivas dos sujeitos, que podem ser diretas ou mediadas cognitivamente por meio do uso de elementos simbólicos.” (SCHMITT; SIMONSON, 2000 *apud* OLIVEIRA, SAWITZKI, ANTONELLO, 2011, p.6).

Strati (2007) utiliza dois termos relevantes para a compressão da estética organizacional: “juízo estético” e “conhecimento estético”. O primeiro está vinculado à interpretação<sup>18</sup> realizada pelo sujeito cognitivo acerca da qualidade da ação organizacional, sobre suas impressões do que o agrada/desagrada, aos cheiros bons/ruins, ao silêncio/barulho, ou seja, tudo o que pode ser conhecido por meio dos sentidos (visão, olfato, audição, paladar e tato). Já o segundo termo, “conhecimento estético”, estaria substituindo o conhecimento intelectual, pois permitiria superar dicotomias (sujeito/objeto, cognição/percepção, elementos humanos/não humanos, mente/corpo) ao considerar estes elementos inseparáveis e, também, ao fazer uso dos sentidos e sentimentos como formas não cognitivas de construir um conhecimento (GHERARDI, 2005a, p. 15).

Assim, para Strati (2003, p. 54), o conhecimento estético seria uma “[...] forma de conhecimento que as pessoas obtêm por ativar as capacidades específicas de suas faculdades perceptivo-sensoriais e juízo estético no dia a dia da vida organizacional.”. Tal teoria, juntamente com a perspectiva cultural, permitiria compreender que as práticas estão repletas de significados coletivos, sendo que os artefatos e as interações seriam os responsáveis por sustentar “[...] tanto o significado como o conhecer na prática.” (SCHIAVO, 2010, p. 29).

Desta forma, utilizar elementos da teoria da estética organizacional, de forma complementar à perspectiva cultural para compreender a aprendizagem nas organizações, é estender o olhar para aspectos não cognitivos, para os sentidos e sentimentos, para os elementos não humanos e para a coletividade.

---

<sup>18</sup> O juízo estético não é uma projeção arbitrária da subjetividade do ator organizacional sobre os eventos e ações. Assim, cada sujeito cognitivo, juntamente com seus cinco sentidos – audição, visão, tato, olfato e paladar - tem a capacidade de avaliar determinada ação organizacional através de seu juízo estético, considerando os aspectos subjetivos inerentes às ações organizacionais (OLIVEIRA, SAWITZKI, ANTONELLO, 2011, p.6).

### 3.4 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM, PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEATRAL E PERSPECTIVA CULTURAL DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Os profissionais das organizações do terceiro setor, que atuam por meio da arte para obter mudança social, acabam aprendendo a lidar com questões que envolvem: construção de conhecimento coletivo; linguagem diferenciada; audiência ampliada em função do seu forte potencial de disseminação, concretização (tangibilização) da ação; crença no real valor e efetividade de sua proposta de atuação social; preservação e construção de uma identidade cultural (TYSZLER, 2007). Ainda, os trabalhadores dessas organizações, ao lidarem com a arte, acabam desenvolvendo *know-how* acerca do conhecimento e da criatividade necessárias para intensificar a experiência estética, simbólica, poética, sensível e não lógico-racional que proporcionam aos seus “consumidores” (aos espectadores).

Diante desse fato, a perspectiva cultural e a teoria da estética organizacional, ao lançarem o olhar para a afetividade, irracionalidade e aspectos ilógicos, assim como para o julgamento estético, as interações no coletivo, o conhecimento tácito, as práticas e as experiências para a compreensão e análise das organizações – elementos comumente encontrados nas práticas de produção teatral – permitem compreender e analisar fenômenos organizacionais explorando não somente a dimensão objetiva das ações humanas, mas também a dimensão subjetiva (ALVESSON; BERG, 1992; ANTONELLO; GODOY, 2010; COOK; YANOW, 2001; MARTIN, 1992; NICOLINI, GHERARDI; RABINOW, 1999; WEICK; WESTLEY, 2004; YANOW, 2000; YANOW, 2003).

A perspectiva cultural apoiada na teoria da estética organizacional contribui para a compreensão dos processos de aprendizagem pelo uso do conceito ‘cultura’, pois assim permite a “visualização” e a “teorização” dos aspectos coletivos ou a experiência social na aprendizagem organizacional (WEICK; WESTLEY, 2004). Essa visão “social” da aprendizagem demonstra que o conhecimento e a aprendizagem estão localizados no sujeito coletivo, e não somente na mente das pessoas (BROWN; DUGUID, 1991). Assim, os processos de aprendizagem no ambiente não são posse de seus membros individuais, mas de seu conjunto (COOK; YANOW, 2001).

A escolha pela produção teatral ocorreu, por um lado, pela sua riqueza:

- a) por envolver “[...]variados elementos de significação.” (DESGRANGES, 2006, p.87-88) – signos visuais, sonoros (normalmente), gustativos, olfativos ou táteis

- (em alguns casos de peças que usam elementos para aguçar o paladar, o olfato e o tato);
- b) por ser um terreno em que “[...] não se pode falar em funções precípuas ou em responsabilidades definitivamente constituídas.” (PUPO, 2006, p. 11);
  - c) pela “[...] ênfase no trabalho coletivo.” (PUPO, 2006, p. 12), principalmente, pelo “[...] caráter coletivo dos processos de criação.” (KOUDELA, 2008, p. 60);
  - d) por promover a “[...] aquisição de referências estéticas.” e promover uma “[...] experiência sensível.” (PUPO, 2006, p.14);
  - e) por estimular a “[...] construção coletiva de conhecimento.” (PUPO, 2006, p.15);
  - f) por ser uma “[...] construção sensorial, perceptiva, cognitiva, de corpo e mente.” (PILLAR, 2002, p. 15);
  - g) por ser conhecimento e, como tal, ser “[...] profundamente revolucionário.” (ICLE, 2002, p. 25).

E, por outro lado, por ser um terreno: “[...] ainda não suficientemente explorado.” (PUPO, 2006, p.11). Assim, como diria Pupo (2006, p.11): “[...] marcada pela constante efervescência e pela investigação em torno do seu lugar na sociedade, a cena atual engendra continuamente seus desafios, suas interrogações, suas incertezas.”, demonstrando sua fertilidade para pesquisas com a ênfase que este trabalho pretendeu dar.

As formas de criação de cenas, a improvisação em teatro, a prática do jogo teatral, as técnicas de expressão vocal e corporal, a leitura e interpretação do texto dramático, o reconhecimento dos estilos de encenação, a criação, confecção e uso de figurinos, objetos de cena e cenário, a iluminação de cena, as marcações espaciais e temporais (como início, desenvolvimento e finalização das cenas), as falas, os diálogos, os monólogos, a criação de personagens, a formação do coro, são todos conteúdos específicos da linguagem teatral e fundamentais de serem conhecidos por quem o pratica (GIMMLER NETO, 2010, p. 84).

Se o trabalho, compreendido como uma atividade situada, permite, a partir das interações, emergir conhecimentos e ações no espaço e tempo onde a prática laboral acontece, e se essas interações podem ser mediadas pelo corpo, pelas tecnologias, pelos objetos e pela materialidade, pela linguagem e pelas relações sociais (ANTONELLO; AZEVEDO, 2011; GHERARDI, 2006), então, a produção teatral se constitui em fenômeno apropriado para compreender os processos de aprendizagem nas organizações.

Diante do exposto, entendo que:

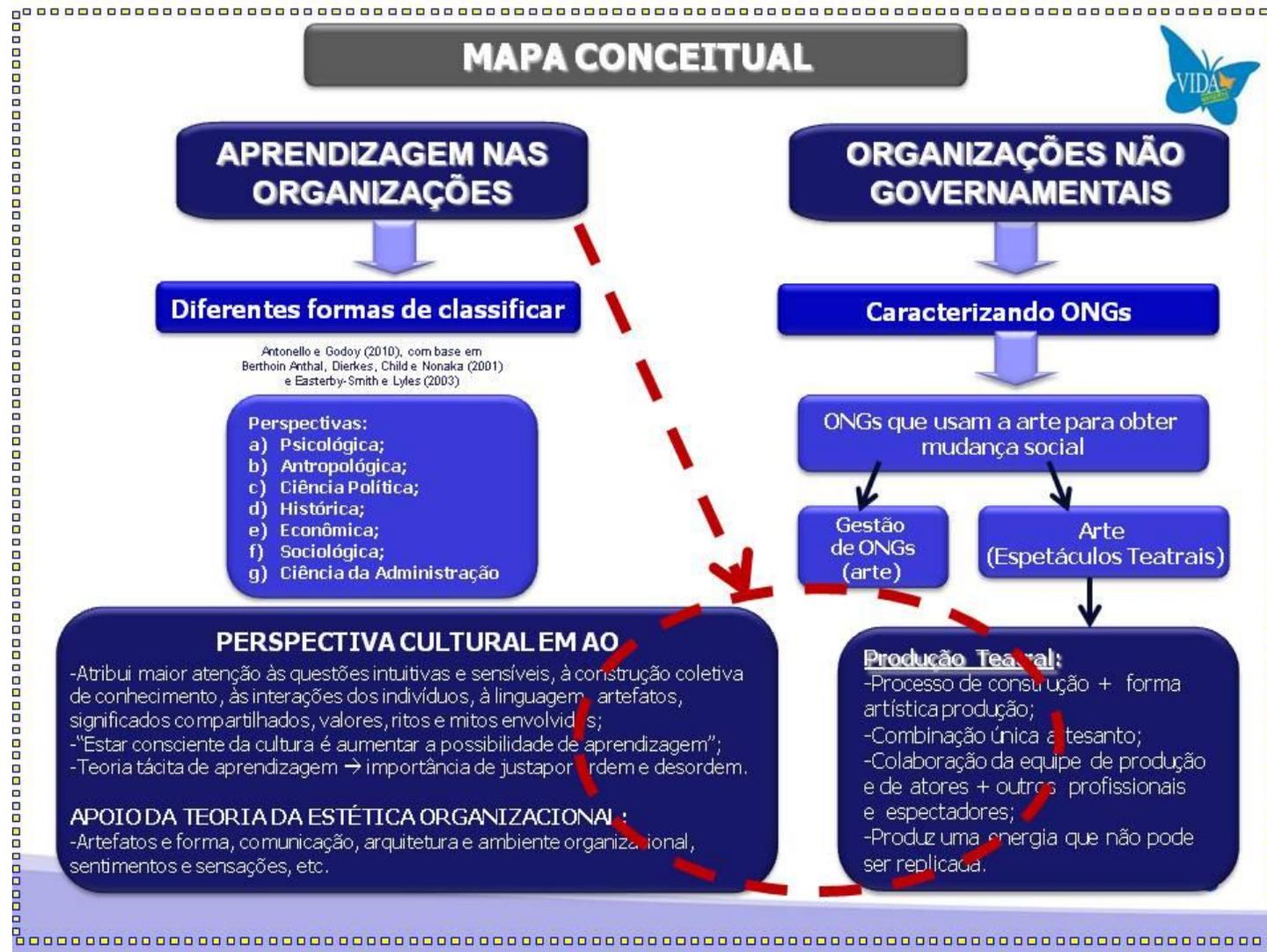
- a) o uso das lentes da perspectiva cultural e da teoria da estética organizacional pode permitir uma ampliação da compreensão da *aprendizagem nas organizações*; e
- b) a análise deste fenômeno pode possibilitar o rompimento com a visão corrente que se tem acerca da suposta superioridade do teatro profissional tradicional sobre os outros fazeres teatrais (os quais ocorrem em diversos contextos)<sup>19</sup>, assim como também pode contribuir para romper com o entendimento de que o diretor seria a autoridade máxima, visão esta que relega a segundo plano todas as outras atividades teatrais, porque seriam menos importantes (ICLE, 2002).

Em síntese, dado o exposto até aqui e diante do objetivo geral que se pretendia atingir, entendi que a perspectiva cultural (com contribuição da teoria da estética organizacional) em muito poderia auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem a partir das práticas de produção teatral dos grupos de teatro que atuam numa organização não governamental. Por fim, com intuito de oferecer ao leitor um panorama do referencial teórico apresentado e discutido neste capítulo, procurei sistematizar na Figura 4 as principais noções teóricas abordadas nesse estudo.

---

<sup>19</sup> Como diria Icle (2002, p.34): “[...] o teatro, como linguagem artística, é idêntico nos seus princípios.” nos seus diferentes fazeres teatrais, nos mais distintos contextos, sejam eles classificados como teatro profissional, teatro experimental ou teatro na educação e na psicologia. “As diferenças nas respectivas atividades configuram-se no contexto e, neste sentido, os princípios teatrais já preveem uma adaptação de procedimentos a cada um.” (ICLE, 2002, p. 34)

Figura 4 – Mapa Conceitual



Fonte: elaborado pela autora (2011).

## 4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados na condução da pesquisa, trazendo o detalhamento do tipo de estudo, do método que foi empregado, como se procedeu a coleta e o processo de análise e interpretação dos dados que se utilizou. O contorno deste estudo ocorreu em razão dos objetivos que busquei atingir, dos procedimentos e da abordagem do problema.

### 4.1 ESCOLHA DA ORGANIZAÇÃO ESTUDADA

A partir da escolha pelo terceiro setor como campo de estudo, fundamentada pelos aspectos mencionados na problematização dessa investigação, sendo eles:

- a) a importância e crescimento do chamado terceiro setor;
- b) as contribuições que a gestão realizada por ONGs que atuam por meio da arte para obter mudança social podem trazer para a gestão de outras organizações;
- c) a contribuição em relação à ampliação de estudos com enfoque nos processos de aprendizagem que ocorrem nas práticas dessas organizações; e
- d) pelo interesse em examinar este fenômeno à luz da perspectiva cultural; busquei realizar contatos que pudessem contribuir para a definição da organização objeto de estudo.

Na busca por ONGs atuantes em Porto Alegre com o seguinte perfil: que tivessem um trabalho já consolidado; atuassem por meio do teatro com jovens e adultos; e assumissem uma posição não caritativa, mas de busca por questionamento social para promoção da cidadania, transformação social e construção da autonomia, cheguei à Fundação Thiago de Moraes Gonzaga.

Assim, estabeleci como propósito estudar os processos de aprendizagem a partir das práticas de produção teatral dos espetáculos teatrais do **Projeto Vida Urgente No Palco**, da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga, à luz da perspectiva cultural da aprendizagem. Esta Fundação tem o objetivo de orientar e conscientizar jovens e adultos sobre a preservação e valorização da vida, usando o teatro como instrumento pedagógico de transformação e reflexão.

Com o intuito de obter informações que auxiliassem na elaboração do presente estudo, realizei uma etapa exploratória. Nesta etapa entrevistei: dois atores; dois professores (um do

Departamento de Arte Dramática da UFRGS e outro do curso de Teatro - Licenciatura da UERGS); e dois diretores teatrais.

Durante os meses de julho de 2010 a abril de 2011. Busquei, com estas entrevistas semiestruturadas, compreender:

- a) como os profissionais da área denominavam a função “produção” no teatro (produção artística, produção cultural ou produção teatral?); quais profissionais estariam envolvidos na produção; e se ela seria realizada normalmente por artistas ou por “não artistas” (por exemplo, por administradores);
- b) qual o entendimento que os entrevistados tinham do tema e como ele era abordado nos cursos de artes cênicas/teatro;
- c) se existem diferentes formas/estilos de produção nos variados tipos de grupos de teatro, e se essa diferença ocorre em função de terem objetivos diferentes de trabalho. Se “sim”, pedia quais seriam essas diferenças;
- d) se o processo de produção é o mesmo nos diferentes grupos (já que os objetivos são tão diferentes). Caso fossem diferentes, pedi que diferenças poderiam ser apontadas e o que era mais “gritante” em termos de diferença;
- e) como os grupos de teatro que trabalham com escolas e empresas (em peças sobre conscientização ambiental, sobre drogas, trânsito, DST, sexo etc) eram vistos no mundo do teatro, o que leva a serem vistos assim e qual o papel e a importância do teatro em organizações não governamentais dentro dos estudos teatrais;
- f) se é costume estudar aprendizagem no curso de artes cênicas/teatro e quais autores são usados como base;
- g) se costumam estudar produção teatral/cultural/artística no curso de artes cênicas/teatro e quais autores são usados como base.

Por fim, solicitei se tinham: indicação de obras que tratassem da produção no teatro e sugestão de grupos de teatro que trabalham com escolas e empresas e que tivessem uma vivência interessante na parte de produção a ser investigada.

As informações obtidas nessas entrevistas me permitiram identificar que havia uma certa nebulosidade em relação ao tema produção no teatro, sendo um termo normalmente atribuído ao profissional responsável por reunir os recursos financeiros e materiais para a consecução do espetáculo (as respostas a esse questionamento são discutidas no capítulo 5). Além disso, percebi

que o teatro desenvolvido por organizações não governamentais era visto com certo preconceito por artistas e acadêmicos da área do teatro, principalmente em função dessas organizações raramente preocuparem-se com questões estéticas, com algumas exceções. No entanto, outro aspecto foi apontado por esses profissionais entrevistados: o foco que era dado nesse tipo de teatro para a marcação de cena e não para a criação de personagem. Em relação à aprendizagem, segundo relato dos entrevistados, o que se estudava nos cursos de artes cênicas referia-se à aprendizagem enquanto ator (preparação do ator) ou à aprendizagem relacionada à transformação social nas práticas de oficina desenvolvidas em teatro comunitário.

Recebi algumas indicações de obras que foram úteis para a construção de minha proposta de dissertação. Quanto a grupos de teatro que trabalham com escolas e empresas e que tivessem um trabalho interessante na parte de produção a ser investigado, recebi como indicação o trabalho desenvolvido pela Fundação Thiago de Moraes Gonzaga. Embora eu já conhecesse o trabalho da Fundação desde 1998, não imaginava que o trabalho desenvolvido por eles fosse referência estética nesse tipo de teatro. Assim, diante das informações levantadas na fase exploratória, busquei realizar contatos com a Fundação Thiago de Moraes Gonzaga, com o intuito de obter autorização para desenvolver minha pesquisa nessa organização. Dessa forma, após alguns contatos iniciais, ficou definido como objeto o **Projeto Vida Urgente No Palco**, da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga.

Assim, após definido o objeto (**Projeto Vida Urgente No Palco**) e o campo (Fundação Thiago de Moraes Gonzaga) e obtido o consentimento para a realização do estudo (vide apêndices 1 e 2), pesquisei *sites*, coletei materiais de comunicação (*folders*, *flyers*, panfletos, livros etc.), assisti a propagandas, *spots* e programas televisivos desenvolvidos com e pela Fundação, além de realizar uma entrevista com a Diretora Institucional da Fundação (vide apêndice 3 o roteiro de entrevista). Essa etapa exploratória teve o objetivo principal de obter informações que possibilitassem o início de coleta de dados e, também, estabelecer a caracterização da organização que será apresentada a seguir e detalhada na subseção 5.1.1.

## 4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A Fundação Thiago de Moraes Gonzaga foi criada em 13 de maio de 1996 pelos pais de Thiago de Moraes Gonzaga (Diza Gonzaga e Régis Gonzaga), um jovem que havia falecido em 20 de maio de 1995 em um acidente de trânsito. O objetivo principal da Fundação é desenvolver ações de educação e conscientização para diminuir os acidentes de trânsito, principalmente os que

envolvem jovens. Possuem como missão “promover a valorização e a preservação da vida, mobilizando a sociedade através de ações educativas e culturais, as quais são desenvolvidas pelo Programa Vida Urgente” (pesquisa documental – site da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga – 20 de abril de 2011). Por meio do programa Vida Urgente, criado em 1997, são realizados diversos projetos e ações, conforme quadro abaixo. São caracterizados como *projetos* aquelas atividades que têm continuidade, e como *ações* aquelas atividades que são pontuais.

Quadro 3 – Projetos e Ações desenvolvidos pelo Programa Vida Urgente da Fundação

PROJETOS	AÇÕES
a) o projeto <b>Vida Cidadã:</b> <i>Grupo de Apoio Voluntário</i> – espaço onde familiares de jovens que perderam a vida se reúnem, orientados por um facilitador de grupo, para aprender através da troca de experiência a conviver com a perda. As reuniões são semanais, abertas e gratuitas. <i>Atendimento Jurídico</i> e o <i>Coral</i> Vida Urgente – formado por pais que participam dos Grupos de Apoio, o Coral é um instrumento de divulgação do Vida Urgente, através das apresentações em congressos, seminários e eventos;	a) <b>Madrugada Viva:</b> ação onde grupos de jovens voluntários percorrem os principais locais noturnos das cidades, conversando e conscientizando sobre a questão da mistura de bebida e direção. Os voluntários também realizam o teste do bafômetro – quem bebeu recebe uma borboleta vermelha, símbolo do Vida Urgente, e é incentivado a deixar o carro e pegar uma carona segura, voltar de táxi etc;
b) projeto <b>Transportadora da Vida:</b> lançado em 2006 numa parceria da Fundação com o Sindicato das Empresas de Transporte de Cargas e Logística no RS – SETCERGS, buscando estimular e incentivar ações educativas e sociais para a promoção da educação e segurança no trânsito;	b) <b>Moto Vida:</b> blitz educativa que busca alertar sobre a fragilidade dos motociclistas e incentivando ao uso dos equipamentos de segurança;
c) projeto <b>Capacitação dos Voluntários:</b> projeto de preparação de voluntários, com o objetivo de inserção na sociedade por meio de análise crítica, formando multiplicadores das ideias de preservação e valorização da vida.	c) <b>Buzoom:</b> carona segura do Vida Urgente, utilizada pelos frequentadores de grandes festas;
d) <b>Vida Urgente No Palco:</b> projeto que oferece, através do teatro, orientação e conscientização a crianças, jovens e adultos, com relação ao trânsito. Os espetáculos estão disponíveis para apresentações em escolas, universidades, empresas e eventos. Conta com quatro espetáculos: - Contadores de Histórias; - Jogo da Vida; - Exército de Sonhos; - Últimos Dias de Super Herói.	d) <b>Salva Vida Urgente:</b> ação desenvolvida no litoral brasileiro por voluntários que busca passar aos frequentadores das praias mensagens de valorização e preservação da vida;
	e) <b>Vida Urgente in Concert:</b> um show que conta com a participação de bandas locais e nacionais, artistas e personalidades conhecidas do público;
	f) <b>Expo Vida Urgente:</b> exposição itinerante que percorre shoppings, escolas, universidades, feiras e eventos; levando informações, fotos e vídeos sobre as atividades do Programa Vida Urgente;
	g) <b>Vida Urgente na Estrada:</b> projeto direcionado aos caminhoneiros e carreteiros, com ações em postos de combustível, praças de pedágio, aduanas, fronteiras e estradas. Tem como principal objetivo melhorar as relações entre os condutores de veículos de carga e de passeio;
	h) <b>Escola Urgente:</b> ação realizada simultaneamente em diversas cidades, desenvolvida em avenidas movimentadas, próximas às escolas, onde jovens voluntários, com o apoio de agentes de trânsito, conversam com os motoristas.

Fonte: elaborado pela autora (2011).

Diante das informações obtidas nessa entrevista inicial, optei, em função do tempo disponível para operacionalização do presente estudo, em restringir o escopo da pesquisa junto aos profissionais envolvidos na produção teatral de apenas três espetáculos do **Projeto Vida Urgente No Palco**, que será abordado mais detalhadamente, na subseção 5.2.1 especificando os diferentes espetáculos que compõem esse projeto.

#### 4.3 MÉTODO E DELINEAMENTO DA PESQUISA

Dado que se optou pelo uso das lentes da perspectiva cultural, isto implica num posicionamento epistemológico interpretativista para compreensão do fenômeno “processos de aprendizagem”, de acordo com Gherardi (2006), Antonello e Azevedo (2011), e social-construtivista conforme Merriam e Caffarella (1991). Gil (2008, p.24): “[...] defende o papel ativo do sujeito em sua relação com o objeto de conhecimento e a construção da realidade.”. O quadro de referência que guiou esse trabalho alinha-se com a proposta da pesquisa e com as teorias tomadas como norteadoras, em que o conhecimento é visto como sendo construído gradualmente pelas interações estabelecidas (MERRIAM, 1998).

Utilizei a pesquisa exploratória primeiramente para obter informações sobre a questão e o problema delimitados neste estudo, já que este tipo de pesquisa busca alcançar *insights*, descobertas e familiaridade com o contexto para possibilitar posterior investigação com maior rigor (COLLIS; HUSSEY, 2006). Outro aspecto apontado por Triviños (1987) na pesquisa exploratória é de esta ser adequada quando o tema (produção teatral) e a área ou campo de estudo (ONGs que atuam por meio da arte para obter mudança social) apresentarem pouco conhecimento acumulado e sistematizado, contribuindo assim para a ampliação do conhecimento e dos estudos nos limites de uma realidade determinada. Em relação aos objetivos, esta pesquisa consiste de um estudo do tipo descritivo, pois pretendi apresentar e compreender tanto as características do fenômeno quanto dos participantes da pesquisa (GIL, 1999; MANNING, 1979).

Quanto à abordagem do problema, o estudo desenvolvido utilizou a perspectiva qualitativa, pois de acordo com Creswell (2003, p. 19-20): “[...] a abordagem qualitativa baseia-se em perspectivas construtivistas ou participativas. [...]. Utiliza estratégias de pesquisa como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos de *grounded theory* ou estudos de caso. O pesquisador coleta dados não estruturados e emergentes.”. Maanen (1979) acrescenta que a pesquisa qualitativa inclui um conjunto de técnicas interpretativas que procuram apresentar,

decifrar, traduzir e convergir o significado de fenômenos sociais que ocorrem de forma mais ou menos natural, numa busca por reduzir a distância entre teoria e dados, entre contexto e ação.

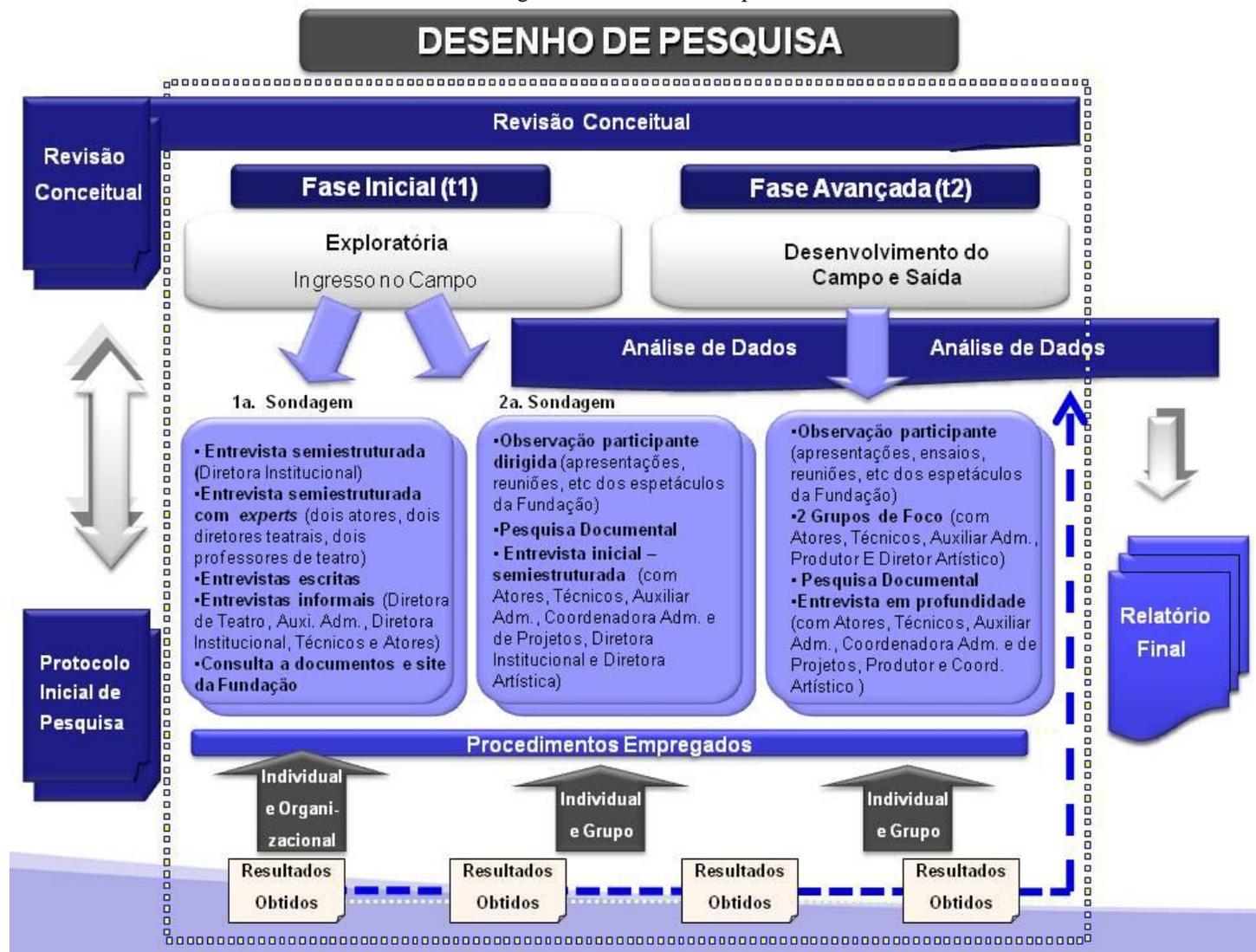
Assim, a pesquisa qualitativa busca fundamentalmente entender um fenômeno sob o ponto de vista do ator social (BRYMAN, 1984), enfatizando as qualidades das entidades e os processos e significados (DENZIN; LINCOLN, 2006), sendo que o pesquisador passa a ser notadamente o instrumento de pesquisa (WOLCOTT, 1975 *apud* BORMAN, LECOMPTE; GOETZ, 1986). A pesquisa qualitativa requer que o pesquisador colete diretamente os dados no ambiente natural, caracterizando assim o trabalho de campo (MERRIAM, 1998), pois é justamente na ida a campo que os dados tipicamente eclodem (PATTON, 2002).

Escolhi o emprego da pesquisa qualitativa em função da natureza do fenômeno em estudo, que implica na interpretação das intenções e na tentativa de se buscar compreender os significados revelados e construídos pelos sujeitos sobre suas experiências e seu mundo, baseando-se no entendimento de que a realidade é socialmente construída através da interação entre indivíduos e seu mundo social (MERRIAM, 1998). Levando em consideração o fenômeno em estudo e a opção pela perspectiva cultural como lentes para compreendê-lo, utilizei o estudo de caso qualitativo, pois pretendi não apenas observar, mas também debater, explorar, demonstrar e interpretar aspectos relacionados aos processos de aprendizagem a partir das práticas de trabalho dos sujeitos pesquisados.

O estudo de caso qualitativo, de acordo com Stake (1988, p. 256) pode ser caracterizado pelo foco do pesquisador em compreender um caso particular “[...] em sua idiosincrasia, em sua complexidade.”, demonstrando sua natureza particularista, sua descrição (heurística e indutiva) de um fenômeno bem delimitado (MERRIAM, 1998). Essa autora destaca ainda que o estudo de caso qualitativo tem sido utilizado por pesquisadores com interesse especial na descoberta e na interpretação dos processos sociais que ocorrem num determinado contexto, demonstrando sua relevância por aquilo que revela e por aquilo que permite interpretar do que se está estudando.

Por fim, apresento o desenho da pesquisa na Figura (5) a seguir, no qual busco representar como realizei a coleta, análise e interpretação dos dados do trabalho de campo. Embora as fases sejam apresentadas de forma fracionada, este desenho deve ser entendido como um instrumento didático de explicação, já que as fases de coleta, análise e interpretação de dados e informações em pesquisas interpretativistas apresentam uma interação constante (DENZIN, 2001). Nas próximas seções serão detalhadas as técnicas para coleta e análise de dados.

Figura 5 - Desenho da Pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2011).

#### 4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Entre os profissionais que trabalham nas peças estão a Coordenadora Administrativa e de Projetos, os atores, a direção artística, o Auxiliar Administrativo, o produtor geral e os técnicos. No total são 17 pessoas envolvidas *full time* e sete pessoas envolvidas esporadicamente, sendo que seis destes profissionais estão envolvidos com o espetáculo **Exército de Sonhos**, o qual não fez parte da coleta de dados.

Os atores, em sua maioria, são profissionais com formação profissional na área: com curso de graduação no Departamento de Arte Dramática da UFRGS, ou com cursos de formação em escolas de teatro, tais como TEPA – Teatro Escola Porto Alegre, Casa de Teatro, Escola de Atores, entre outras. A Fundação, por ter vivenciado o desenvolvimento de peças com atores amadores, identificou que o comprometimento não era o mesmo e que tecnicamente não apresentavam o desempenho esperado, por isso passou a contratar somente profissionais formados na área. Os técnicos não têm formação profissional na área, em sua maioria foram desenvolvidos dentro da Fundação.

A direção teatral busca sempre contar com profissionais formados na área, primando, segundo eles, por contratar os melhores profissionais do mercado. No ano de 2011 buscaram um profissional para essa posição que tivesse experiência anterior em educação, além de experiência com a produção de teatro, pois procuraram reformular os materiais referentes aos espetáculos (livros entregues no espetáculo **Contadores de Histórias**, *folders*, materiais didáticos entregues para as escolas trabalharem as questões de trânsito em seu meio). Para o ano de 2012, trouxeram um profissional que atua nos espetáculos da Fundação desde 1998 para dirigir e coordenar a parte artística dos espetáculos, com a proposta de construir uma unidade de trabalho e também desenvolver atividades de sensibilização no período dos pré-ensaios.

A intenção inicial era de entrevistar, no mínimo, um profissional de cada área da produção teatral de cada um dos espetáculos (Atores, Técnicos de Som e Luz, Diretora Teatral, Auxiliar Administrativo, Produtor, Coordenadora Administrativa e de Projetos), buscando obter representatividade das diferentes funções e níveis hierárquicos, principalmente no que tange à entrevista inicial semiestruturada (segunda sondagem da fase inicial da pesquisa). Em relação às entrevistas em profundidade (fase avançada da pesquisa), a proposta era entrevistar tantos profissionais quanto fossem necessários até obter a reincidência de conteúdos nos relatos.

Na fase inicial, primeira sondagem, entrevistei informalmente oito pessoas: a Diretora de Teatro, o Auxiliar Administrativo, a Diretora Institucional, dois Técnicos e três Atores. Na segunda sondagem, entreguei, primeiramente um roteiro com questões abertas (entrevistas escritas - vide

apêndice 4), o qual serviu, posteriormente, para conduzir as entrevistas iniciais semiestruturadas. Nessas entrevistas, busquei ler as respostas dadas ao roteiro, tirar dúvidas com os profissionais e acrescentava uma pergunta: “Conte-me, com a maior riqueza de detalhes, como é um dia seu de trabalho”. Nessa fase, foram entrevistados 14 pessoas da Fundação, sendo que destas, oito pessoas envolvidas com o **Projeto Vida Urgente No Palco**. Assim, usando o roteiro inicialmente aplicado, entrevistei os seguintes profissionais ligados aos espetáculos: a Diretora Teatral, a Diretora Institucional, o Gerente Financeiro, a Secretária, a Coordenadora Administrativa e de Projetos, o Auxiliar Administrativo do **No Palco** e dois Técnicos. Além desses profissionais indicados como entrevistados inicialmente, também tive retorno dos roteiros de 3 atores, os quais, no entanto, não consegui entrevistar no período de ingresso no campo em função de agenda de apresentações.

Já na fase final, realizei entrevista em profundidade junto a 16 profissionais: dois Técnicos, dois Diretores Artísticos, o Produtor Geral, a Coordenadora Administrativa e de Projetos, o Auxiliar Administrativo do **No Palco** e nove atores. No quadro 4 a seguir apresento o nome fictício dos entrevistados, seus dados de identificação, o método de registro e o local de realização (na Fundação ou fora dela). Não apresentarei os nomes reais para manter os participantes da pesquisa em anonimato e, também, porque eu não conseguiria chamá-los de “Entrevistado1”, ou “Sujeito1”, ou “Participante1”. Sentir-me-ia desconfortável com isso, pois pareceria que não os reconheço como indivíduos, então, optei por atribuir um “nome artístico” (fictício) para cada entrevistado.

Sobre a realização das entrevistas, busquei agendá-las previamente com os sujeitos da pesquisa e as gravei em formato digital (*mp3*), transcrevendo-as posteriormente no editor de texto *Word for Windows*. Após a transcrição, entreguei uma cópia virtual do áudio e de seu arquivo de texto correspondente para cada entrevistado.

Quadro 4 – Sujeitos da Pesquisa

Nome	Função	Tempo empresa	Roteiro estruturado	1ª Entrevista	2ª Entrevista	Grupo Focal
Patrícia	Diretora Institucional	4 anos e 1 mês	18/03/2011	Estruturada, 05/04/2011, gravada	Entrevista Inicial Semi estruturada, 17/06/2011, gravada	_____
Bernardo	Auxiliar Adm. do No Palco	7 anos e 1 mês	18/03/2011	Entrevista Inicial Semi estruturada, 25/05/2011, gravada	Entrevista em profundidade, 27/02/2012, gravada.	Segundo Grupo Focal, 20/03/2012
Nair	Diretora Teatral	Desligou-se em jan./2012	08/06/2011	Entrevista Inicial Semi estruturada, 16/06/2011, gravada	Não realizei, pois nessa fase ela já havia se desligado da Fundação	_____
Lourdes	Auxiliar Financeiro	5 anos e 1 mês	18/03/2011	Entrevista Inicial Semi estruturada, 19/05/2011, gravada	Não realizei, pois as entrevistas em profundidade eram destinadas aos profissionais diretamente envolvidos com a produção teatral	_____

Continua...

Continuação...

Nome	Função	Tempo empresa	Roteiro estruturado	1ª Entrevista	2ª Entrevista	Grupo Focal
Fernanda	Psicóloga Voluntária	2 anos e 3 meses	18/03/2011	Entrevista Inicial Semi estruturada, 27/05/2011, gravada		_____
Mônica	Estagiária de Administração	2 anos e 1 mês	18/03/2011	Entrevista Inicial Semi estruturada, 30/05/2011, gravada		_____
Karine	Auxiliar de Projetos	2 anos e 7 meses	18/03/2011	Entrevista Inicial Semi estruturada, 16/05/2011, gravada		_____
Priscila	Estagiária de Jornalismo	1 ano e 9 meses	18/03/2011	Entrevista Inicial Semi estruturada, 16/05/2011, gravada	Não realizei, pois as Entrevistas em profundidade eram destinadas aos profissionais diretamente envolvidos com a produção teatral	_____
Aline	Jornalista	Desligou-se da Fundação em março de 2012	18/03/2011	Entrevista Inicial Semi estruturada, 16/05/2011, gravada		_____
Carlos	Assistente de Gabinete	10 anos	18/03/2011	Entrevista Inicial Semi estruturada, 19/05/2011, gravada		_____
Viviane	Relações Públicas	5 anos e 6 meses	Mai de 2011	Entrevista Inicial Semi estruturada, 19/05/2011, gravada		_____
Carmen	Coord. Adm. e de Projetos	5 anos	18/03/2011	Entrevista Inicial Semi estruturada, 17/06/2011, gravada	Entrevista em profundidade, 23/03/2012, gravada	_____
Raquel	Atriz	1 ano e 2 meses	18/03/2011	Não foi possível, em função de agenda	Entrevista em profundidade, 10/04/2012, gravada	_____
Lucas	Ator	1 ano e 2 meses	18/03/2011	Não foi possível, em função de agenda	Entrevista em profundidade, 29/03/2012, gravada	_____
Ramiro	Técnico	2 anos e 2 meses	18/03/2011	Entrevista Inicial Semi estruturada, 07/06/2011, gravada	Entrevista em profundidade, 21/03/2012, gravada	em Segundo grupo focal, 20/03/2012
Liliana	Atriz	1 ano e 2 meses	18/03/2011	Não foi possível, em função de agenda	Entrevista em profundidade, 12/04/2012, gravada	em Primeiro grupo focal, 08/03/2012
Eduardo	Técnico	2 anos e 2 meses	18/03/2011	Entrevista Inicial Semi estruturada, 07/06/2011, gravada	Entrevista em profundidade, 21/03/2012, gravada	em Segundo grupo focal, 20/03/2012
Débora	Atriz	1 ano e 2 meses	Não respondeu	Não foi possível, em função de agenda	Entrevista em profundidade, 22/03/2012, gravada	em Primeiro grupo focal, 08/03/2012
Rubens	Ator	8 meses	Não respondeu	Não foi possível, em função de agenda	Entrevista em profundidade, 15/03/2012, gravada	em Primeiro grupo focal, 08/03/2012
Gabriel	Ator	1 ano e 2 meses	Não respondeu	Não foi possível, em função de agenda	Entrevista em profundidade, 12/04/2012, gravada	em Primeiro grupo focal, 08/03/2012
Tomás	Coordenador Artístico (Diretor)	14 anos	Não respondeu	Não estava vinculado à Fundação na fase inicial da pesquisa	Entrevista em profundidade, 14/03/2012, gravada	em Primeiro grupo focal, 08/03/2012
Amanda	Atriz	8 meses	Não respondeu	Não estava vinculada à Fundação na fase inicial da pesquisa	Entrevista em profundidade, 10/04/2012, gravada	em Segundo grupo focal, 20/03/2012

Continua..

Nome	Função	Tempo empresa	Roteiro estruturado	1ª Entrevista	2ª Entrevista	Continuação...	
						em	Grupo Focal
Mateus	Ator	3 meses	Não respondeu	Não estava vinculado à Fundação na fase inicial da pesquisa	Entrevista profundidade, 23/03/2012, gravada	em	Segundo grupo focal, 20/03/2012
Álvaro	Produtor	3 meses	Não respondeu	Não estava vinculado à Fundação na fase inicial da pesquisa	Entrevista profundidade, 14/03/2012, gravada	em	Segundo grupo focal, 20/03/2012
Tales	Ator	3 meses	Não respondeu	Não estava vinculado à Fundação na fase inicial da pesquisa	_____		Segundo grupo focal, 20/03/2012
Tatiana	Atriz	1 ano	Não respondeu	Não estava vinculada à Fundação na fase inicial da pesquisa	_____		Segundo grupo focal, 20/03/2012
Maurício	Ator	8 meses	Não respondeu	Não estava vinculado à Fundação na fase inicial da pesquisa	Entrevista profundidade, 29/03/2012, gravada	em	_____

Fonte: elaborado pela autora (2011).

#### 4.5 TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS

À medida que os estudos qualitativos exigem a obtenção de dados em campo, considere que entrevistas informais, semiestruturadas e em profundidade, grupos focais e observação participante seriam as mais adequadas como estratégias de coleta dos dados (GODOY, 2006). Além destas técnicas, utilizei também a pesquisa documental para aprofundar o conhecimento sobre a organização estudada. Ou seja, na etapa inicial de pesquisa que denominei “Exploratória” foram empregadas, como primeira sondagem, as técnicas de entrevista semiestruturada, entrevista informal, semiestruturada com *experts* e pesquisa documental; já como segunda sondagem, utilizei observação participante dirigida, entrevistas semiestruturadas<sup>20</sup> e pesquisa documental. Para a etapa final, foram utilizadas a observação participante, a pesquisa documental, as entrevistas em profundidade e os grupos focais; este último como uma fonte complementar para análise das interações do grupo.

A decisão por utilizar distintas técnicas de coletas de dados deve-se ao fato de este procedimento permitir a triangulação de dados, ou seja: “[...] o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação.” (YIN, 2005, p. 126). Embora tenha privilegiado dados convergentes, aqueles que não convergiram também foram sinalizados na análise de dados.

Assim, em suma, as técnicas utilizadas nessa pesquisa foram:

- a) pesquisa documental;
- b) grupo focal;

---

<sup>20</sup> Realizada com base em entrevista escrita.

- c) observação participante; e
- d) entrevistas informais, semiestruturadas e em profundidade, a partir de roteiro.

#### 4.5.1 Pesquisa Documental

De acordo com Gil (2008, p. 76): “[...] a consulta a fontes documentais é imprescindível em qualquer estudo de caso.”, a pesquisa documental permite obter informações auxiliares na coleta de dados por meio de entrevistas ou observação (GIL, 2008), sendo uma fonte não reativa que contém informações imutáveis (GODOY, 1995). Godoy (1995) acrescenta que os documentos, ao refletirem a inserção da organização objeto de estudo no contexto social, permitem compreender determinado contexto histórico, econômico e social. Os documentos podem ser a base para a construção de roteiros de entrevistas ou planos de observação (GIL, 2008). A definição adotada em pesquisas do que são documentos é muito ampla, podendo ser entendida, de forma geral, como qualquer fonte de documentação existente - atual ou passada (GIL, 2008).

Essa técnica foi utilizada para ampliar o número de informações e aprofundar a compreensão da organização a ser investigada, por meio da análise de documentos de arquivos, publicações, documentos disponibilizados pela *internet*, artefatos e traços materiais (tais como vídeos, *folders*, livros, *flyers*, panfletos, cartões, propagandas, *spots*, *banners*, programas televisivos desenvolvidos com e pela Fundação, relatórios, fichas de avaliação dos espetáculos, itinerários de apresentações, textos cênicos e outros materiais didáticos que são distribuídos ou disponibilizados pelos espetáculos).

#### 4.5.2 Grupo Focal

Um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, conhecido como Grupo Focal, vem sendo utilizado em vários campos da ciência social. Essa técnica possibilita: “[...] a observação e o registro de experiências e reações dos participantes [...]”, podendo ser compreendida como a combinação entre entrevista individual em profundidade com a observação participante (GIL, 2008, p. 83-84).

O Grupo Focal pressupõe a presença de um moderador que conduz a entrevista, introduzindo um tópico que será discutido pelo grupo. Esse moderador busca conduzir as discussões sobre o tema de uma maneira não estruturada, levando o grupo a tratar dos temas pertinentes para os propósitos do estudo. Essa técnica pode ser utilizada como fonte de dados primários para estruturar

roteiros de entrevistas ou questionários; ou em estágios mais avançados para esclarecer aspectos que não foram suficientemente esclarecidos na pesquisa.

A principal vantagem do grupo focal está na possibilidade de se observar uma quantidade maior de interações entre os atores sociais a respeito de um tema/assunto/tópico em um intervalo de tempo limitado, oportunizando ao pesquisador direcionar e focalizar os aspectos que envolvem o tema/assunto/tópico central da pesquisa. Trata-se de um recurso relativamente rápido e que “possibilita aos participantes *insights* sobre temas e comportamentos complexos, dando continuidade ao processo de construção social que ocorre no cotidiano das relações entre as pessoas” (GUI, 2003, p.5).

Como desvantagens, pode-se citar o fato de o grupo constituído para a discussão representar um espaço artificial de trocas sociais; de limitar-se ao comportamento verbal; ser uma técnica menos natural do que outras, como a observação participante, por exemplo; pelo fato do moderador criar e guiar as discussões no grupo; pelo moderador influenciar nas interações do grupo ao tentar manter o foco das discussões; e pelo fato de alguns participantes sentirem-se constrangidos na presença de outras pessoas (MORGAN, 1997; GUI, 2003).

Estabeleci como objetivos para o emprego desta técnica:

- a) identificar o que os atores sociais compreendem por produção teatral, o funcionamento da Fundação, se a produção é desenvolvida coletivamente;
- b) inferir sobre os processos de socialização para o trabalho dos atores sociais e se tais processos estão associados, de alguma maneira, às formas como eles se percebem atualmente no trabalho;
- c) identificar elementos culturais da Fundação (tais como: identidade cultural, sentimentos, símbolos, metáforas, significados).

O roteiro que foi utilizado é apresentado a seguir, no quadro 5 e, no apêndice 7, consta o termo de consentimento de gravação da atividade realizada.

Esta técnica foi utilizada por mim e, para sua realização, exerci o papel de moderadora e contei com o auxílio de outra pesquisadora, que fez a observação do evento. Esta técnica foi empregada nas dependências da Fundação em dois momentos, envolvendo dois grupos distintos, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa. O primeiro grupo focal contou com cinco participantes (Rubens, Liliana, Tomás, Débora e Gabriel) e o segundo com oito participantes (Álvaro, Tales, Bernardo, Amanda, Tatiana, Mateus, Ramiro e Eduardo), além da moderadora e da observadora. Ambos foram filmados (vídeo) e gravados (áudio) e, após, transcritos com auxílio do *software Express Scribe*. O documento de texto decorrente da transcrição e os arquivos de áudio e

vídeo dos grupos focais foram passados aos participantes para que pudessem confirmar os dados transcritos.

Quadro 5 — Roteiro Para Grupo Focal com Atores, Cenógrafos, Iluminadores, Diretora Teatral, Assistente De Palco, Maquiadores, Sonoplasta

PRETENSÕES	QUESTÕES DO ROTEIRO
<p>- Identificar como os atores sociais compreendem produção teatral, como é o funcionamento da Fundação e se a produção é realizada coletivamente.</p>	<p><b>1. Poderiam contar como é construído um espetáculo/peça (produção teatral) na Fundação?</b>  <i>A construção (produção) é feita coletivamente? Há participação de todos?</i></p> <p><b>2. Desde que vocês ingressaram no grupo de teatro da Fundação, a maneira de construir (produzir) as peças teatrais é a mesma ou ocorreram mudanças?</b>  <i>Se houveram mudanças, por que elas se deram? No seu entendimento, essa(s) mudança(s) beneficiou(ram)/facilitou(ram) ou prejudicou(ram)/dificultou(ram) o processo de construção (produção) do espetáculo? Por quê? Você modificaria algo no processo de construção do espetáculo (produção teatral) atualmente utilizado no grupo teatral da Fundação? Por quê?</i></p> <p><b>3. Desde a primeira estruturação da peça até a apresentação para o público costumam ocorrer muitas alterações? Por quê? Poderiam relatar uma situação em que isto tenha acontecido?</b>  <i>E, após as apresentações para o público, ocorrem alterações? Por quê?</i></p>
<p>- Inferir sobre os processos de socialização para o trabalho dos atores sociais do grupo de teatro da Fundação e se tais processos estão associados, de alguma maneira, às formas como eles se percebem atualmente no trabalho.</p>	<p><b>4. O que é ser integrante do grupo de teatro da Fundação?</b></p> <p><b>5. No que vocês se diferenciam de outros grupos?</b></p>
<p>- Identificar elementos culturais da Fundação: identidade cultural, sentimentos, símbolos, metáforas, significados.</p>	<p><b>6. Quando você pensa na Fundação, o que vem à sua mente?</b>  <i>(Teria como caracterizar a Fundação usando palavras, objetos e símbolos, ou por meio de sua estratégia, de suas metas e de uma filosofia? Essa visão, no seu entendimento, é compartilhada por outros profissionais?)</i></p> <p><b>7. E em relação ao grupo de teatro da Fundação? (Investigar os mesmos elementos da questão anterior 6)</b></p> <p><b>8. O que, na opinião de vocês, a sociedade pensa da Fundação? Que imagem ela faz da Fundação?</b>  <i>Que valores podem ser associados à Fundação? E ao grupo de teatro da Fundação? Quando você pensa na Fundação, que sensações e sentimentos afloram?</i></p> <p><b>9. Se você tivesse que sair da Fundação, quais seriam suas recordações?</b></p>

Fonte: elaborado pela autora (2011).

### 4.5.3 Observação Participante

Cientistas sociais costumam usar a observação para realizar seu trabalho de coleta de dados no campo, podendo ser definida como uma busca determinada e planejada de algo, conduzida com cuidado e que implica notar e metodicamente registrar eventos, condições físicas, comportamentos não verbais e comportamentos linguísticos (VERGARA, 2009). De acordo com Gil (2008), a observação é o uso dos sentidos para captar conhecimentos necessários que poderão complementar dados coletados por outras estratégias, sendo apropriada quando o pesquisador enseja descobrir interações, causas e efeitos (VERGARA, 2009).

O objetivo da observação participante não é apenas colocar o pesquisador no local de investigação, mas também permitir que elementos não coletados por meio das entrevistas possam vir à tona (RYAN; BERNARD, 2000). A técnica atribui ao pesquisador o papel de ator da realidade estudada, ou seja, ele deve participar ou envolver-se na situação observada (VERGARA, 2009), diferentemente do que ocorre na observação direta, onde o pesquisador é apenas um espectador.

Essa técnica implica descrever interpretativamente, explicar e compreender os eventos e comportamentos investigados, exigindo acurada atenção e reflexão por parte do observador, tanto no momento da observação quanto no momento em que for fazer suas anotações de campo e a leitura destas, ou quando for ouvir as gravações que realizou (VERGARA, 2009). O diário de campo que tem a função de registrar as experiências e os fatos vivenciados, incluindo as impressões e percepções do pesquisador acerca do que foi observado, deve ser construído durante a permanência no campo.

As principais vantagens da observação participante estão:

- a) na abertura do pesquisador a uma maior amplitude e profundidade de informações;
- b) na possibilidade de triangular diferentes impressões e observações;
- c) na percepção direta dos fatos pelo pesquisador, sem qualquer intermediação; e
- d) no fato de se tratar de acontecimentos em tempo real e do contexto do evento (GASKELL, 2002; YIN, 2005; VERGARA, 2009).

Porém, cabe colocar que, como comenta Gil (2008), a presença do pesquisador em campo pode provocar alterações no comportamento dos observados que, por sua vez, podem perder a espontaneidade, contribuindo para que os resultados não sejam totalmente confiáveis. Outra limitação está no fato de que esta técnica dificulta assegurar a objetividade da observação, portanto, “vieses do observador podem fragilizá-la” (VERGARA, 2009, p. 78). Assim, com o intuito de amenizar possíveis alterações no comportamento dos observados, Gil (1999) e Richardson (1999)

sugerem que o pesquisador esclareça seu papel na organização e os objetivos da pesquisa, garantindo veracidade e evitando situações problemáticas tanto no decorrer de sua pesquisa quanto após seu término. Vergara (2009) também acrescenta que:

A inserção ativa em um grupo requer cautela, competência para fazer-se aceito, cuidados com a emoção, capacidade de lidar com simpatias e antipatias do grupo, habilidades para lidar com o inesperado, manutenção do distanciamento valorativo e cuidados com a influência que o observador pode exercer no grupo que estuda. (VERGARA, 2009, p. 79).

Além do diário de campo, foram utilizadas gravações de áudio, fotografias e vídeos como formas de registro das observações realizadas, em função de serem um meio de estudar os aspectos visuais das manifestações da cultura organizacional (SARZI-RIBEIRO, 2008). O uso da imagem permite uma maior liberdade na interpretação analítica dos eventos observados, sendo de fundamental importância para compreender os vários pontos de vista que os indivíduos “[...] constroem a respeito de si mesmos e dos outros, de seus comportamentos, seus pensamentos, seus sentimentos e suas emoções em diferentes experiências de tempo e espaço.” (MELLEIRO; GUALDA, 2006, p. 83). Estes instrumentos serviram para auxiliar minhas reflexões e análise, pois entendi que pela quantidade e qualidade de detalhes a serem observados, somente as anotações de campo e as gravações de áudio não dariam conta de captar a especificidade de elementos culturais, tais como os artefatos e as linguagens não verbais. Além disso, quanto aos registros sonoros e visuais, utilizei um gravador digital portátil, uma câmera fotográfica e uma filmadora para registrar as observações realizadas durante o trabalho de campo. Assim, ao final do dia, buscava incorporar ao meu diário de campo os registros feitos com o uso dos instrumentos supramencionados.

Inicialmente, na Fase Inicial, segunda sondagem, realizei uma observação participante dirigida, por isso utilizei roteiro de observação (vide Quadro 6). Foram observados ensaios, encontros formais e informais, reuniões, gravações e apresentações de três grupos de teatro da Fundação, em Porto Alegre – Rio Grande do Sul. Um destes grupos trabalha com a peça **Últimos Dias de Super Herói**, outro com a peça **Contadores de Histórias** e o terceiro com a peça **Jogo da Vida**. A medida que minha inserção no campo foi sendo construída, passei a realizar observação participante sem o uso do roteiro junto ao cotidiano dos grupos (reuniões, apresentações, dia a dia propriamente dito). Essa técnica foi utilizada para coletar dados acerca das práticas, atos, atividades, participação, relacionamentos, comportamentos, interações e situações de produção teatral, observando os rituais, o compartilhamento (ou não) de conhecimento, o processo de construção de conhecimento (individual ou coletivo), a individualidade e a coletividade na produção teatral e o uso

de artefatos e linguagens. No apêndice 6, encontra-se o termo de consentimento para realização da observação participante.

Quadro 6 — Roteiro de Observação Participante

<b>OBJETIVO GERAL: <i>Compreender os processos de aprendizagem a partir das práticas de produção teatral dos grupos que atuam numa organização não governamental à luz da perspectiva cultural</i></b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>FOCO DA OBSERVAÇÃO</b>
		<b>Observar</b>
Identificar e descrever as práticas de produção teatral dos atores sociais que constituem os grupos pesquisados;	<p style="text-align: center;"><b>PRÁTICAS</b></p> <p>(Antonello; Godoy, 2007, 2009, 2010; Gherardi, 2005; Weick; Westley, 2004; Yanow, 2000)</p> <p style="text-align: center;"><b>PRODUÇÃO TEATRAL</b></p> <p>(Pallin, 2005; Bond, 1997; Carver, 2009; Fazio, 2000; Foreman, 2009; Ionazzi, 1992; Rodgers; Rodgers, 1995; Silva; Cardoso, 2004; Freakley, 1996; Roubine, 1998; Netto, 2010; Motta, 2009; Desgranges, 2006, Icle, 2002; Koudela, 2008; Michalski, 1998; Serpa, 2006; Pavis, 2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As práticas de produção teatral e sua rotinização (se é coletiva ou não, como distribuem/dividem as atividades e as responsabilidades);</li> <li>✓ Como realizam o trabalho propriamente dito;</li> <li>✓ Como se estabelece o relacionamento profissional entre as pessoas envolvidas no processo de produção teatral;</li> <li>✓ Quando e como se encontram, ensaiam, apresentam-se.</li> </ul>
Identificar e analisar o que os pesquisados compreendem por Produção teatral;	<p style="text-align: center;"><b>PRODUÇÃO TEATRAL</b></p> <p>(Pallin, 2005; Bond, 1997; Carver, 2009; Fazio, 2000; Foreman, 2009; Ionazzi, 1992; Rodgers; Rodgers, 1995; Silva; Cardoso, 2004; Freakley, 1996; Roubine, 1998; Netto, 2010; Motta, 2009; Desgranges, 2006, Icle, 2002; Koudela, 2008; Michalski, 1998; Serpa, 2006; Pavis, 2005)</p> <p style="text-align: center;"><b>PERSPECTIVA CULTURAL E CULTURA ORG.</b></p> <p>(Alvesson; Berg, 1992; Cavedon, 2003; Cook; Yanow, 1996; Fleury e Sampaio, 1989; Geertz, 1989; Martin, 1992; Motta e Caldas, 1997; Nicolini; Gherardi; Yanow, 2003; Rabinow, 1999; Velho, 1981; Yanow, 2000)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Expressões de sentimento nas práticas de produção;</li> <li>✓ Espaços, as instalações, o <i>layout</i>, os rituais, as linguagens, os gestos, os objetos utilizados nas práticas de produção teatral;</li> <li>✓ Gestos, palavras ou formalidades utilizados pelo grupo quando se encontram, quando ensaiam ou quando se apresentam. Observar se seguem determinados rituais nesses momentos.</li> <li>✓ Como se dá a troca de informações no grupo (compartilham informações? De que forma?)</li> <li>✓ Se e como as opiniões e expressões dos colegas interferem nas atividades de produção teatral de cada um.</li> <li>✓ Se a troca com o público impacta na forma dos profissionais da Fundação trabalharem. Observar que tipos de trocas impactam;</li> <li>✓ Se e como o conhecimento sobre o trabalho do grupo (o <i>know-how</i>) é transmitido para novos integrantes.</li> </ul>
Identificar e compreender elementos culturais que articulam as práticas de produção teatral com os processos de aprendizagem.	<p style="text-align: center;"><b>PROCESSOS DE APRENDIZAGEM</b></p> <p>(Antonello; Godoy, 2010; Gherardi, 2005; Merriam; Caffarella, 1991, 1999; Nicolini; Meznar, 1995; Weick; Westley, 2004)</p> <p style="text-align: center;"><b>PERSPECTIVA CULTURAL E CULTURA ORG.</b></p> <p>(Alvesson; Berg, 1992; Cavedon, 2003; Cook; Yanow, 1996; Fleury; Sampaio, 1989; Geertz, 1989; Martin, 1992; Motta; Caldas, 1997; Nicolini, Gherardi; Yanow, 2003; Rabinow, 1999; Velho, 1981; Yanow, 2000)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se e como as ferramentas, os objetos e artefatos envolvidos no processo de produção teatral permitem <i>insights</i>, aprendizagens etc;</li> <li>✓ As ações e interações dos atores sociais nos processos de produção teatral;</li> <li>✓ Se os atores sociais costumam refletir sobre suas práticas de trabalho.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora (2011).

A observação participante envolveu 13 meses de pesquisa de campo (de março de 2011 a abril de 2012), com suporte de anotações em diário de campo, fotografias, vídeos e registros sonoros. Busquei acompanhar, pelo menos, uma apresentação por semana, além de reuniões, ensaios, pré-ensaios, encontros e gravação de *videotapes*. Como esses eventos ocorreram de acordo com a demanda, não houve como estabelecer, *a priori*, em quantos dias por semana isso seria traduzido. Porém, procurei acompanhar as atividades com, no mínimo, uma ida a campo por semana. Em algumas semanas, foram até cinco idas a campo e, em outras semanas, em função de férias da equipe ou outros compromissos da Fundação, não houve nenhuma ida a campo.

Em relação a como ocorreu a minha participação no campo, definiu-se, inicialmente, que seria:

- a) nas apresentações: na recepção dos espectadores, por meio da atuação na discussão promovida pelo grupo após a finalização da peça e em contribuições na construção dos materiais do espetáculo;
- b) nas reuniões, ensaios e encontros: em atividades de apoio e administrativas.

Durante a permanência no campo, entendeu-se, em comum acordo com os sujeitos envolvidos na pesquisa, que o mais apropriado seria eu participar de atividades de organização do espaço (teatro e camarim), de apoio (principalmente durante os ensaios e apresentação dos espetáculos) e administrativas (principalmente nos dias em que não haviam ensaios ou apresentações e durante o período de produção).

#### **4.5.4 Entrevista**

A entrevista é uma forma de interação social que permite obter diversos dados da vida social e identificar as distintas formas de percepção e descrição de fenômenos, sendo uma das maneiras disponíveis mais comuns e poderosas para buscar entender a condição humana (DUARTE, 2006; FONTANA; FREY, 1994; GIL, 2008). De forma mais específica, é um tipo de diálogo não simétrico, em que uma das partes tem como proposta colher dados e informações da outra parte (GIL, 2008). De acordo com Triviños (1987):

Entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p.174).

Segundo Vergara (2009, p. 3): “[...] a entrevista é uma interação verbal, uma conversa, um diálogo, uma troca de significados, um recurso para se produzir conhecimento sobre algo”. Godói, Bandeira-de-Mello e Silva (2006) especificam que as entrevistas baseadas em roteiro são caracterizadas pela preparação de um roteiro e por permitir ao entrevistador ter uma maior liberdade para ordenar e formular as perguntas durante a entrevista.

Uma das possíveis abordagens utilizadas em pesquisas qualitativas conduzidas por questões semiestruturadas e entrevistas semiabertas com o uso de roteiro é a entrevista individual em profundidade, que segundo Duarte (2006, p. 3) é uma “[...] técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las e apresentá-las de forma estruturada.”. Aqui, a busca está mais na **intensidade, riqueza e diversidade das respostas**, nas interseções ou integrações dos dados obtidos e na síntese dos achados, do que na **quantidade** de respostas similares ou distintas, na **representação estatística** dessas respostas, ou nas conclusões precisas e definitivas (DUARTE, 2006).

Essa abordagem possui como vantagens a flexibilidade de possibilitar ao entrevistador realizar perguntas que podem ser ajustadas livremente, explorar ou aprofundar um assunto. De acordo com autor supracitado: “[...] descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discutir e fazer prospectivas; [...], identificar problemas, microinterações, padrões e detalhes, obter [...], interpretações, caracterizar a riqueza de um tema e explicar fenômenos de abrangência limitada.” (DUARTE, 2006, p. 1). Para o informante, a vantagem está em ele ter a liberdade de definir os tempos da resposta.

Assim, utilizei como uma das técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada, na Fase Inicial da pesquisa, primeira sondagem, com o apoio de um roteiro com questões abertas para obter informações junto à Diretora Institucional sobre a organização estudada, o **Projeto Vida Urgente No Palco**, os profissionais envolvidos, entre outros (vide apêndice 3). Nessa fase, ainda na primeira sondagem, também realizei entrevistas informais com pessoas ligadas diretamente aos espetáculos do **Projeto No Palco** para compreender as práticas de produção teatral. Já na segunda sondagem da fase inicial, realizei entrevistas semiestruturadas com os membros do **No Palco** para compreender como era a divisão de trabalho; as funções que cada um exercia; os materiais, tecnologias e objetos utilizados; o que a Fundação representava para eles, entre outras questões (o roteiro dessas entrevistas pode ser encontrado no apêndice 4).

Na Fase avançada, realizei entrevistas em profundidade com roteiro semiestruturado para investigar as questões relacionadas à prática de produção teatral, os elementos culturais e os processos de aprendizagem. O roteiro de entrevista apresentado no quadro 8 sofreu pequenas

modificações durante a coleta de dados, em função da necessidade de adaptá-lo para os diferentes respondentes.

Como pode ser visto na Figura 5 na página 71, a pesquisa ocorreu em duas fases distintas, sendo que a fase inicial foi subdividida em duas sondagens. A primeira sondagem e uma parte da segunda foram realizadas antes da defesa de minha proposta de dissertação. Nesse período, eu ainda não realizava minha observação participante nos espetáculos do **Projeto Vida Urgente No Palco**, pois ainda não tinha ficado acordado como se daria a minha participação na produção teatral dos espetáculos. No entanto, já realizava observação participante na Fundação e também havia realizado várias visitas e assistido a algumas apresentações dos espetáculos do **Projeto No Palco**. Durante essas visitas, percebi a necessidade de acrescentar uma entrevista inicial semiestruturada com os profissionais envolvidos com os espetáculos. Essa necessidade decorreu da percepção de que as perguntas constantes no meu roteiro de entrevista em profundidade, e tampouco a observação participante, não permitiriam que eu compreendesse exatamente o trabalho de cada um, suas funções, responsabilidades, atribuições, rotinas de trabalho, entre outros. No decorrer de minhas visitas iniciais a campo, pude perceber que alguns profissionais não sabiam exatamente quais eram suas atribuições e que havia uma constante alteração nas atividades e responsabilidades de cada um. Além disso, esse universo do teatro era muito novo para mim, principalmente no formato encontrado na Fundação.

Diante dessas constatações, optei por realizar entrevistas iniciais semiestruturadas individuais, para melhor compreender o funcionamento desse trabalho, para estabelecer vínculo antes de iniciar a observação participante e, também, para encontrar alternativas que me permitissem realizar a observação participante. Para realizar estas entrevistas, usei como base o roteiro estruturado utilizado para as entrevistas escritas realizadas no dia 18 de abril de 2010, quando apresentei minha proposta de pesquisa aos profissionais da Fundação (maiores esclarecimentos podem ser encontrados no apêndice 4). Adicionalmente, pedia que relatassem, com a maior riqueza de detalhes possível, como era um dia de trabalho de cada um na Fundação.

As entrevistas foram gravadas mediante autorização dos entrevistados (vide termo de consentimento - apêndice 7) e foram transcritas posteriormente. Após a transcrição, foi apresentado aos entrevistados o relatório de suas entrevistas para que pudessem confirmar a veracidade das informações constantes no relatório. O número de entrevistas foi determinado no decorrer da realização da pesquisa, pois se tomou como critério para estabelecer o ponto de corte a saturação em relação ao conteúdo manifesto pelos entrevistados.

Quadro 7 — Roteiro de Entrevista Individual e em Profundidade

<b>OBJETIVO GERAL: Compreender os processos de aprendizagem a partir das práticas de produção teatral dos grupos que atuam numa organização não governamental à luz da perspectiva cultural.</b>		
<b>Identificação pessoal:</b>		
a) Formação profissional;		
b) Experiência nessa área/função dentro e fora da Fundação;		
c) Tempo de atuação nessa função dentro e fora da Fundação;		
d) Número de peças que já participou dentro e fora da Fundação:		
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Eixo teórico norteador</b>	<b>Perguntas</b>
Identificar e descrever as práticas de produção teatral dos atores sociais que constituem os grupos pesquisados	<b>PRÁTICAS</b> (Antonello; Godoy, 2007, 2009, 2010; Gherardi, 2005; Weick; Westley, 2004; Yanow, 2000)	<b>1. Como foi o teu ingresso na Fundação?</b>
Identificar e analisar o que os pesquisados compreendem por Produção teatral;	<b>PRODUÇÃO TEATRAL</b> (Pallin, 2005; Bond, 1997; Carver, 2009; Fazio, 2000; Foreman, 2009; Ionazzi, 1992; Rodgers; Rodgers, 1995; Silva; Cardoso, 2004; Freakley, 1996; Roubine, 1998; Netto, 2010; Motta, 2009; Desgranges, 2006; Icle, 2002; Koudela, 2008; Michalski, 1998; Serpa, 2006; Pavis, 2005)	<b>2. Como é a construção do espetáculo (produção teatral)?</b> <i>Explorar se é coletivo.</i>
E		
Identificar e descrever as práticas de produção teatral dos atores sociais que constituem os grupos pesquisados	<b>PERSPECTIVA CULTURAL E CULTURA ORG.</b> (Alvesson; Berg, 1992; Cavedon, 2003; Cook; Yanow, 1996; Fleury; Sampaio, 1989; Geertz, 1989; Martin, 1992; Motta; Caldas, 1997; Nicolini, Gherardi; Yanow, 2003; Rabinow, 1999; Velho, 1981; Yanow, 2000)	<b>3. Quais são as suas principais funções e atribuições no grupo de trabalho?</b> <i>Existem outros profissionais desempenhando a mesma função que você?</i>
Identificar e descrever as práticas de produção teatral dos atores sociais que constituem os grupos pesquisados		<b>4. Se o trabalho for em grupo: Como é para você trabalhar em grupo? Comente, exemplifique.</b> <i>No trabalho em grupo, como são realizadas as críticas e sugestões? Relate uma situação.</i>
Identificar e compreender os elementos culturais que estão articulados às práticas de produção teatral dos pesquisados.	<b>PRODUÇÃO TEATRAL</b> (Pallin, 2005; Bond, 1997; Carver, 2009; Fazio, 2000; Foreman, 2009; Ionazzi, 1992; Rodgers; Rodgers, 1995; Silva; Cardoso, 2004; Freakley, 1996; Roubine, 1998; Netto, 2010; Motta, 2009; Desgranges, 2006; Icle, 2002; Koudela, 2008; Michalski, 1998; Serpa, 2006; Pavis, 2005)	<b>5. Quais são os materiais que você utiliza nas atividades de construção (produção) da peça?</b> <i>Explorar quais as ferramentas, os objetos e os equipamentos utilizados; Por que utiliza estes e não outros?</i>
	<b>PERSPECTIVA CULTURAL E CULTURA ORG.</b> (Alvesson; Berg, 1992; Cavedon, 2003; Cook; Yanow, 1996; Fleury; Sampaio, 1989; Geertz, 1989; Martin, 1992; Motta; Caldas, 1997; Nicolini, Gherardi; Yanow, 2003; Rabinow, 1999; Velho, 1981; Yanow, 2000)	<b>6. O que esses objetos representam para você? Que sentimentos provocam?</b>
		<b>7. Existem normas e regras claramente definidas na Fundação?</b> <i>Se afirmativo, poderia falar sobre elas? Se a resposta for não: E informalmente? Quais são? Comente.</i>
		<b>8. Como você sabe se o seu trabalho está de acordo com o que a Fundação espera de você?</b>
		<b>9. E com o objetivo da peça? Por quê?</b> <i>Explorar se já aconteceu de atingir o objetivo da peça, mas se sentir</i>

<p>Identificar e compreender os elementos culturais que estão articulados às práticas de produção teatral dos pesquisados.</p>	<p style="text-align: center;"><b>PROCESSOS DE APRENDIZAGEM</b> (Antonello; Godoy, 2010; Gherardi, 2005; Merriam; Caffarella, 1991, 1999; Nicolini; Mezner, 1995; Weick; Westley, 2004)</p> <p style="text-align: center;"><b>PERSPECTIVA CULTURAL E CULTURA ORG.</b> (Alvesson; Berg, 1992; Cavedon, 2003; Cook; Yanow, 1996; Fleury; Sampaio, 1989; Geertz, 1989; Martin, 1992; Motta; Caldas, 1997; Nicolini, Gherardi; Yanow, 2003; Rabinow, 1999; Velho, 1981; Yanow, 2000)</p>	<p>desconfortável em relação ao trabalho realizado. Por quê? <i>O que gerou o desconforto?</i> Já aconteceu de você atingir o objetivo da peça, mas sentir que ela não reflete a imagem/cultura da Fundação?</p> <p><b>10. Conte como acontece a troca de informações entre os profissionais envolvidos na construção do espetáculo (produção teatral).</b> <i>Explorar como repercutem na forma de trabalhar. Que tipos de informação impactam?</i> <i>Costuma refletir sobre as informações trocadas com seus colegas? Caso ele responda que “sim”: Lembra-se de alguma situação em que parou para refletir sobre as informações trocadas?)</i></p> <p><b>11. Você já mudou sua forma de trabalhar depois que trocou informações com profissionais envolvidos na produção teatral/espectadores/ profissionais da Fundação?</b></p> <p><b>12. Ao participar das experiências de construção do espetáculo (dos processos de produção teatral), o que você aprendeu?</b> <i>(Tentar compreender o que ele (a) aprendeu? Com quem aprendeu? Como aprendeu?)</i></p> <p><b>13. Se você tivesse que receber um novo integrante do grupo como você procederia?</b></p>
--	--	---

Fonte: elaborado pela autora (2011).

#### 4.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados segundo a análise textual interpretativa, na qual se busca preservar a forma verbal escrita dos dados levantados. Esse tipo de análise é adequado quando o interesse do pesquisador está no significado que os indivíduos dão à vida social, e também pelo quê o pesquisador interpreta dos significados que levanta junto aos atores sociais (FLORES, 1994).

A análise interpretativa pode ser utilizada para analisar informações ou dados “[...] gerados pela própria pesquisa, utilizando categorias para organizar conceitualmente e apresentar a informação.” (FLORES, 1994, p. 66). A etapa de análise deve ser realizada juntamente com a etapa de coleta de dados, sendo um procedimento a ser tomado desde o início da pesquisa, durante e até o final do processo de investigação. Essa forma de análise é usada para investigar a realidade social como sendo “[...] subjetiva, múltipla, mutante, resultado de uma construção dos sujeitos

participantes mediante a interação com outros membros da sociedade, e busca compreender e interpretar a realidade tal e como é entendida pelos próprios participantes.” (FLORES, 1994, p. 65).

Esse tipo de análise tem origem na análise de conteúdo que, segundo Bardin (2002), é considerada um conjunto de técnicas de análises de comunicações que se vale de procedimentos sistemáticos e objetivos que buscam descrever o conteúdo das mensagens, para após serem feitas inferências de conhecimentos associados às condições de produção e recepção dessas mensagens. Franco (2005) coloca que a análise de conteúdo vem sendo amplamente utilizada para inferir acerca dos dados verbais, gestuais, silenciosos, figurativos, documentais ou diretamente provocados. Ainda na visão desse autor, a mensagem analisada expressa sempre um significado e um sentido. Assim, essa técnica de análise exige que as descobertas tenham relevância histórica, implicando comparações contextuais.

Busquei, após a coleta, anotação, gravação de dados, registros de áudio e imagens (fotografias e vídeos), observação e transcrição dos dados, proceder à análise desses dados por meio de separação dos segmentos ou unidades que formam o conjunto global de dados que são particularmente importantes para esse estudo. Essa segmentação e divisão de dados em unidades relevantes e significativas é considerada uma das práticas mais características de análise de dados qualitativos (FLORES, 1994).

Assim, a análise textual interpretativa consiste na redução (separação, identificação e classificação em grupos) dos elementos, a apresentação dos dados (transformação e descrição dos grupos por categorias ou temas) e as conclusões que decorrem desse processo. Nesse sentido, os dados foram organizados e agrupados em categorias temáticas, para que posteriormente fossem analisados. Após realizar recortes temáticos, utilizei o *software QSR Nvivo* como auxílio na classificação e categorização dos materiais coletados (documentos textuais, vídeos, áudios e imagens decorrentes da observação participante, entrevistas, grupos focais e pesquisa documental).

Gravei todas as entrevistas, grupos focais, reuniões, ensaios e apresentações e, posteriormente, as transcrevi no *Word for Windows*. Finalizada a transcrição, submeti os arquivos das mesmas ao *software QSR Nvivo*. Foram feitos recortes temáticos que deram suporte para a categorização dos dados. No *QSR Nvivo*, as categorias são chamadas de “Nó” e as subcategorias, de “Subnós”, as quais podem ser criadas por meio do uso da forma hierárquica chamada de “Árvore de Nós” (GUIZZO *et al.*, 2003).

Após a codificação de todos os documentos, analisei todos os “Nós” e “Subnós”, e gerei relatórios que serviram de base para a construção da Análise de Dados. Após impressos, li todos os relatórios e, novamente, os analisei. Com base na interpretação das informações geradas pelo *software*, construí três categorias temáticas, onze categorias ou “nós”, cinco subcategorias ou

“subnós” e nove microcategorias. As categorias temáticas e as categorias que emergiram do campo são representadas na Figura 6, na página 90.

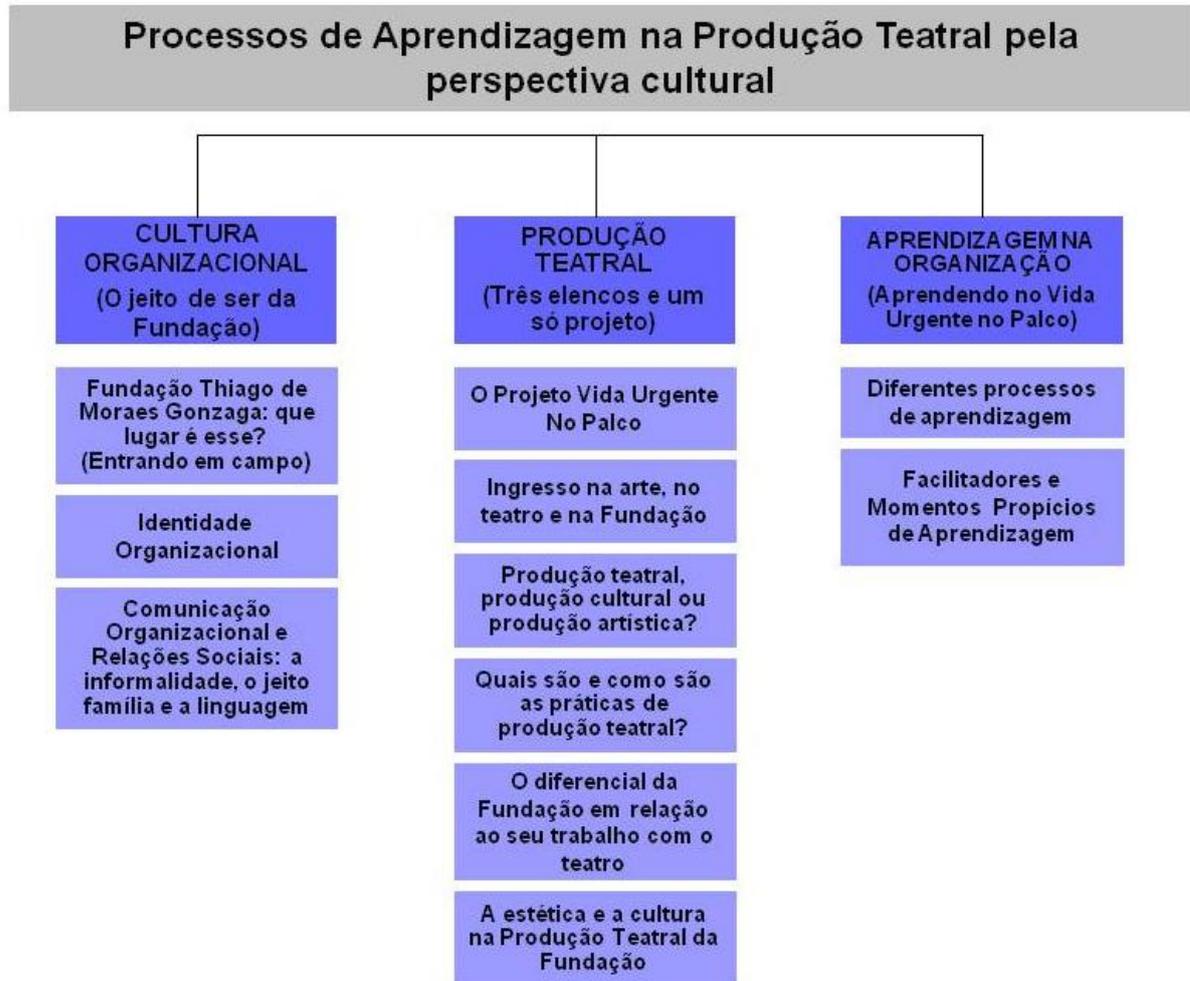
## 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo do trabalho, busco apresentar e explorar as informações coletadas nas diferentes fases da pesquisa, de modo a apresentar a compreensão dos atores acerca de produção teatral, o funcionamento da Fundação e a forma como a produção é realizada (coletiva e/ou individualmente); descrever as práticas de produção teatral dos sujeitos que constituem os espetáculos pesquisados; relatar os processos de socialização do trabalho dos profissionais envolvidos com o **Projeto Vida Urgente No Palco** e a sua associação com as formas como eles se percebem atualmente no trabalho; apresentar elementos culturais da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga (identidade cultural, sentimentos, símbolos, metáforas, mitos, significados, rituais, valores e linguagens) e relatar quais elementos se articulam às práticas de produção teatral dos pesquisados.

Para isso, dividi a análise em três grandes seções: Cultura Organizacional, intitulada “**O jeito de ser da Fundação**” (na qual procuro apresentar elementos culturais da Fundação, seu funcionamento, sua organização e os processos de trabalho e de socialização, assim como minha entrada em campo); Produção Teatral, intitulada “**Três elencos e um só Projeto**” (na qual relato como ocorreu o ingresso na arte e no teatro dos sujeitos pesquisados, a visão dos “grupos”/“elencos” sobre eles mesmos, a forma de trabalhar e de se relacionar e as representações culturais dos grupos, as práticas de produção teatral da Fundação, a compreensão dos atores sobre o tema e a forma como os espetáculos são produzidos); e Aprendizagem na Organização, intitulada “**Aprendendo no Vida Urgente No Palco**” (nessa seção, busco apresentar o que se aprende, como se aprende e com quem se aprende nas experiências de produção/construção do espetáculo, levando em consideração a perspectiva cultural e a abordagem da estética para análise dos processos de aprendizagem na organização).

As três seções complementam-se uma vez que abordam as intersecções, abordam conexões e imbricamentos das práticas de produção teatral com os processos de aprendizagem à luz da perspectiva cultural e com apoio da teoria da estética organizacional. A seguir, apresento a Figura 6 com as categorias temáticas e as categorias que emergiram do campo.

Figura 6 — Temáticas e Subtemáticas da Pesquisa

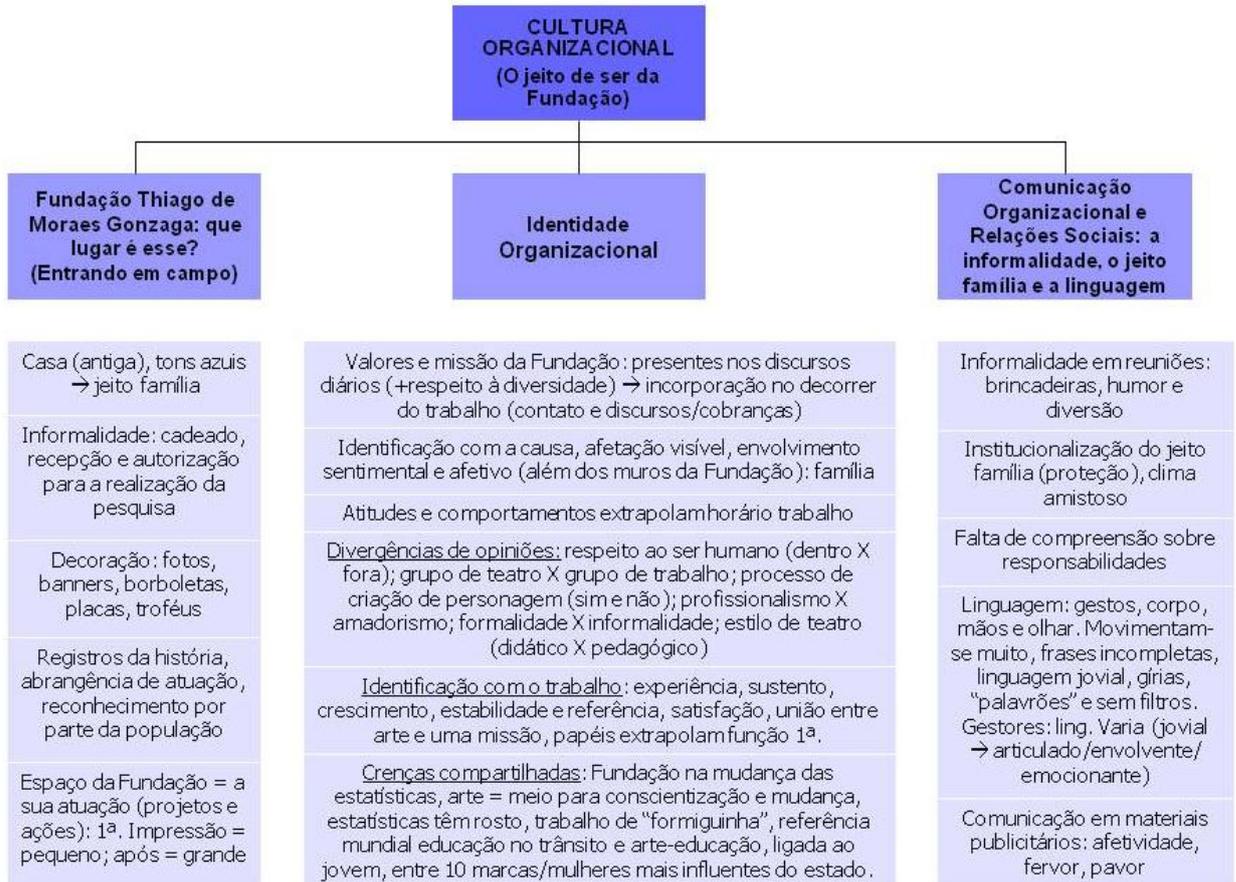


Fonte: elaborado pela autora (2012).

## 5.1 O JEITO DE SER DA FUNDAÇÃO

Nesta seção, busco apresentar os achados em campo relativos à cultura da Fundação. Embora eu apresente O Jeito de Ser da Fundação em seções separadas, os aspectos abordados não estão descolados ou desconectados. A apresentação em subseções é utilizada apenas para tornar mais didática a exposição dos dados. A Figura 7 a seguir traz as categorias e subcategorias dessa categoria temática.

Figura 7 – Categoria Temática da Pesquisa – Cultura Organizacional



Fonte: elaborado pela autora (2012).

### 5.1.1 Fundação Thiago de Moraes Gonzaga: que lugar é esse?

Como já dito nos Procedimentos Metodológicos, a entrada em campo para a realização desta pesquisa ocorreu em fevereiro de 2011, quando realizei uma visita à Fundação Thiago de Moraes Gonzaga para verificar a disponibilidade e interesse da organização em ser objeto de análise deste estudo. Antes mesmo de entrar nas dependências da Fundação, pude entrar em contato com elementos da sua cultura e estética organizacional: a instituição está instalada em uma casa antiga, pintada em cores de tons azuis e, para entrar, basta tirar o cadeado que é deixado na grade de entrada, o qual não precisa de chave para abrir, pois já está aberto. Já dentro da Fundação, consegue-se apreender outros elementos: as diversas fotos, *banners*, borboletas, placas e troféus expostos nas paredes e acima de uma lareira (a qual fica na sala de espera). Há muitos materiais publicitários com mensagens impactantes sobre segurança no trânsito, assim como há muitos registros da história da

Fundação (*'blitz'*, shows e eventos dos quais a Fundação participou ou foi a organizadora), da abrangência de sua atuação (desde fotos com crianças até senhores e senhoras da terceira idade) e de reconhecimento por parte da população (desde fotos que mostram momentos de envolvimento com um número grande de pessoas, até registros com ídolos nacionais, celebridades ou figuras públicas envolvidas com a Fundação). Percebe-se que o ambiente é antigo, simples e há tempos não passa por uma reforma.<sup>21</sup> Há uma sala de espera, com dois sofás e duas mesas para as secretárias (vide Figuras 8, 9, 10 e 11).

Figura 8 – Hall de Entrada da Fundação



Fonte: Foto de Sawitzki (2012).

---

<sup>21</sup> Anotações de campo em 18 /02/ 2011.

Figura 9 — Recepção da Fundação 1



Fonte: Foto de Sawitzki (2012).

Figura 10 – Recepção da Fundação 2



Fonte: Foto de Sawitzki (2012).

Figura 11 – Recepção da Fundação 3



Fonte: Foto de Sawitzki (2012).

Quando entrei, não havia ninguém na recepção. Esperei que alguém viesse me atender. Em seguida, apareceu uma jovem sorridente e cordial, que era a Secretária da Fundação. Conversei com ela e expliquei que estava fazendo Mestrado em Administração na UFRGS e que gostaria de estudar a aprendizagem no grupo de teatro da Fundação. Ela disse que a Diretora Teatral não estava presente naquele momento, mas chamaria o Auxiliar do **No Palco** para conversar comigo e apresentar a Fundação. Enquanto isso, ofereceu-me água e café e pediu que eu aguardasse na recepção. Minutos depois, chegou o Auxiliar do **No Palco** para conversar comigo (mais tarde, eu saberia que, na verdade, ele desempenhava funções de Auxiliar Administrativo e Produtor do **Projeto Vida Urgente No Palco**). Chamá-lo-ei nessa dissertação de Bernardo.

Expliquei brevemente a minha proposta para Bernardo, com a intenção de conseguir agendar um horário para conversarmos detalhadamente em outra oportunidade (eu havia ido à Fundação sem marcar horário, apenas para sondar e tentar agendar uma reunião). Ele me recebeu carinhosamente, ouviu-me com atenção e, sem fazer muitas perguntas ou recomendações, disse que eu poderia fazer a pesquisa. Isso me gerou um certo estranhamento, pois me pareceu que a aprovação veio rápido demais, e eu realmente não esperava que fosse obter a autorização para realizar a pesquisa nesse primeiro contato. Por isso, disse-lhe que eu poderia elaborar um material apresentando os detalhes de minha proposta e de como eu pretendia realizar a pesquisa. Perguntei também se ele não teria que conversar com a Presidente da Fundação ou com algum superior e

coloquei-me à disposição para explicar os detalhes da pesquisa a outras pessoas da organização, caso fosse necessário. Bernardo disse que eu poderia fazer a pesquisa ali e perguntou se eu precisaria de mais alguma coisa, já que eu continuava questionando se ele não teria que conversar com outras pessoas antes de me autorizar: “Se é só isso que você precisa, pode fazer a pesquisa aqui sim. Outras pessoas já fizeram outras pesquisas aqui na Fundação. Não vai ter problema. Pode fazer.” (informação verbal)<sup>22</sup>.

Após, Bernardo perguntou-me se eu já conhecia essa sede da Fundação, e eu disse-lhe que só conhecia a antiga sede da Av. Venâncio Aires e o espaço da PUC. Ele prontamente se ofereceu para me apresentar o espaço da Fundação. Dessa forma, saímos da parte onde estávamos (a casa) e fomos para os fundos desse espaço. Assim que saímos da casa, passamos por um espaço onde tinha um jipe em tom de laranja, com um tapete verde abaixo. Havia um toldo em azul acima desse jipe, delimitando o espaço que, segundo o Auxiliar do **No Palco**, era onde aconteciam as apresentações da peça **Contadores de Histórias** (vide foto 12 e 13). Antes de chegarmos nesse espaço, havia, à esquerda, um semáforo com tempo para atravessar, que me chamou atenção (vide foto 14). O Auxiliar do **No Palco** disse que esse objeto era usado nas apresentações do **Contadores**, no início e no final da peça, quando os atores explicavam para as crianças as cores do semáforo e o que cada uma indicava.

Figura 12 – Visão 1 do Cenário do Espetáculo **Contadores de Histórias**



Fonte: Foto de Sawitzki (2012).

<sup>22</sup> Bernardo - notas de campo, 18 /02/2011.

Figura 13 – Visão 2 do Cenário do Espetáculo **Contadores de Histórias**



Fonte: Foto de Sawitzki (2012).

Figura 14 – Espaço das crianças do Espetáculo **Contadores de Histórias**



Fonte: Foto de Sawitzki (2012).

Após esse espaço do **Contadores**, dirigimo-nos para o teatro onde aconteciam as apresentações do espetáculo **Últimos Dias de Super Herói**. No caminho, havia borboletas no chão,

que indicavam o percurso a ser seguido (Figura 15). Na subseção 5.2.6.1.4 discutirei com maior aprofundamento sobre esse símbolo e seu significado para a instituição. Logo atrás e à esquerda do espaço do **Contadores**, havia um prédio de dois andares (vide Figura 16), no qual ocorriam as Capacitações de Voluntários, os encontros do Grupo de Apoio aos Pais, os ensaios do Coral da Fundação e onde haviam duas salas de trabalho: a que ficava no andar térreo era destinada ao setor financeiro, e a que ficava no segundo andar era destinada ao Projeto Transportadora da Vida.

Figura 15 – Caminho de Borboletas



Fonte: Foto de Sawitzki (2012).

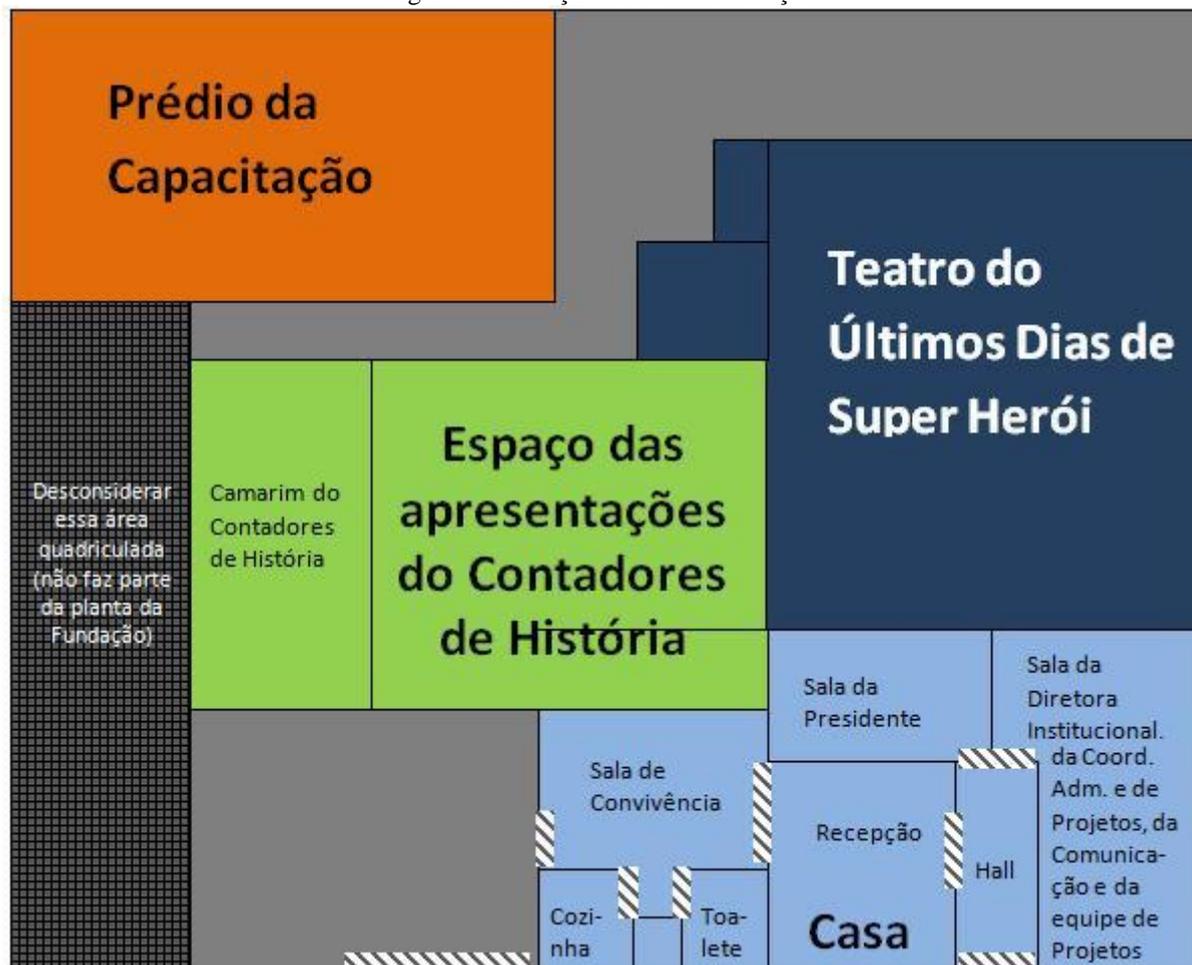
Figura 16 – Prédio da Capacitação, do Financeiro, do Grupo de Apoio aos Pais, do Coral e do Projeto Transportadora da Vida



Fonte: Foto de Sawitzki (2012).

Continuando nossa caminhada, atrás e à direita do espaço do **Contadores** ficava o teatro da Fundação. Chegamos a esse espaço e vimos algumas pessoas trabalhando lá, eram os técnicos que estavam fazendo a manutenção do espaço. O lugar era grande e escuro. Havia uma cortina escura logo na entrada, que estava amarrada em dois pilares. O espaço era composto de algumas arquibancadas (que faziam parte do espaço da plateia), um palco, uma área onde havia uma cama (parecia fazer parte do cenário), instrumentos musicais (guitarras, baixos, bateria e microfones) e materiais empilhados. Todo o espaço da Fundação me pareceu enorme, destoando da primeira impressão que tive quando vi apenas a fachada da casa, como pode ser verificado na Figura 17. À medida que fui conhecendo a Fundação, percebi que essa mesma ideia sobre o espaço (de parecer inicialmente pequeno e após perceber-se que, na verdade, era muito grande) foi também a mesma percepção que tive sobre os projetos e ações que ela desenvolvia. Sabia apenas do teatro da Fundação e das suas ações de Blitz, não tinha conhecimento sobre todos os outros trabalhos que ela desenvolvia.

Figura 17 – Esboço da Planta da Fundação



Fonte: elaborado pela autora

Após apresentar todo o espaço, Bernardo colocou-se à disposição para ajudar-me no que fosse necessário. Eu peguei seu *e-mail* e fiquei de enviar para ele maiores informações sobre o meu projeto e um formulário com a solicitação de autorização para realização da pesquisa. Fiz isso no dia 22 de fevereiro. Dia 01 de março recebi *e-mail* da Diretora Institucional, a qual chamarei de Patrícia nesta pesquisa, dizendo que havia recebido o meu projeto de pesquisa de mestrado e que gostaria de conversar comigo sobre essa possibilidade, mas, como ela estava com a agenda lotada, conseguiria conversar comigo só dia 1º de abril. Ela adiantou que achou o projeto interessante e que acreditava que seria possível eu realizar a pesquisa na Fundação, mas antes gostaria de me conhecer e saber como tudo funcionaria na prática. Trocamos vários *e-mails* até acordarmos um dia para conversarmos. Ficou estabelecido que seria dia 29 de março de 2011.

Dia 29 de março fui até a Fundação e apresentei novamente minha pesquisa, agora para a Diretora Institucional. Patrícia me recebeu de forma cordial e sorridente e foi receptiva com minha pesquisa. Conversamos sobre o meu projeto, e ela disse que teria que conversar com a Diretora Teatral do **Projeto Vida Urgente No Palco** e com a Presidente da Fundação para me dar a aprovação final. Após, trocamos mais alguns *e-mails* até que Patrícia me disse que a Presidente havia autorizado a realização de minha pesquisa. Então, agendamos uma entrevista inicial para o dia 05 de abril, com o objetivo de coletar dados acerca do histórico da Fundação e do **Projeto Vida Urgente No Palco**, há quanto tempo existia o projeto, quem fazia parte do projeto, quando o grupo se reunia, quando eram realizados os ensaios, quando ocorriam as apresentações, quantos formatos de peças existem/existiram, se haviam ocorrido muitas mudanças no quadro de pessoal do grupo, nas peças e na produção das peças. Combinamos que eu seria apresentada nesse dia para a Diretora Teatral do **No Palco**.

Conforme combinado, retornei à Fundação no dia 05 de abril e realizei a entrevista inicial exploratória com Patrícia. Nesse momento, perguntei se haveria possibilidade de eu apresentar meu projeto para os integrantes da organização, explicando que acreditava ser importante deixar claro para todos qual seria meu papel ali dentro. Falei sobre as técnicas de coletas de dados que eu pretendia usar e expliquei que uma delas seria a observação participante. Questionei se seria possível realizar esse tipo de coleta, sugerindo realizar atividades administrativas como forma de realizar a observação participante. Minha proposta foi bem recebida e oportuna: ela estava realizando uma atividade de Descrição de Cargos e reestruturando o Organograma da Fundação e pediu minha ajuda para concluir esse trabalho. Ao saber dos passos que haviam sido dados na elaboração desse material, sugeri que fossem realizadas entrevistas escritas, entrevistas

semiestruturadas e observação das atividades de cada funcionário como forma de ter maior embasamento para estruturar um Manual de Descrição de Cargos. Expliquei que algumas informações para a descrição de cargos poderiam ser aproveitadas do roteiro que eu havia preparado para realizar as primeiras entrevistas com os participantes dos grupos de teatro da Fundação. Diante do que coloquei, recebi como proposta aproveitar o momento em que eu faria a apresentação da minha pesquisa para também coletar esses dados por meio de um roteiro – entrevista escrita (vide apêndice 4). Entendendo que seria uma boa oportunidade para conhecer os funcionários ligados ao **Projeto No Palco** e também compreender que atividades cada um exercia, concordei com a proposta.

Dia 18 de abril retornei à Fundação para apresentar meu projeto para a Presidente e toda a equipe da Fundação. Boa parte dos colaboradores da Fundação estavam presentes, exceto alguns atores do **No Palco**. Esse encontro ocorreu numa sexta-feira; por isso, alguns atores não estavam presentes. Os atores dos espetáculos que ocorriam em Porto Alegre tinham compromisso de estar presente na Fundação apenas nas terças, quartas e quintas-feiras, e os atores do espetáculo itinerante **Exército de Sonhos** eram chamados apenas quando havia apresentações marcadas.

Expliquei a todos a minha pesquisa e como seria a coleta de dados. Informei que ainda dependia do projeto ser aprovado em banca, mas coloquei que eu tinha como proposta realizar entrevistas, observação participante, grupos focais e pesquisa documental. Alguns me fizeram perguntas como “Por que estudar aprendizagem com atores?” (informação verbal)<sup>23</sup>, outros queriam saber: “O que eu pretendia com esse tipo de pesquisa” (informação verbal)<sup>24</sup>, “O que essa pesquisa contribuiria para a administração?” (informação verbal)<sup>25</sup> e “Você acredita que ator aprende? Ator não reflete, não questiona... Olha, não quero te desestimular, mas você não vai ter muito material para elaborar uma dissertação [...]” (informação verbal)<sup>26</sup>, “Ator vive em outra vibe, vai ser difícil você fazer essa pesquisa” (informação verbal)<sup>27</sup>.

Algumas perguntas me pareceram desafiadoras e demonstraram que havia também interesse e curiosidade por parte dos colaboradores da Fundação com a minha pesquisa. Outras me fizeram refletir sobre qual seria a visão da Fundação sobre os profissionais envolvidos com o teatro. De qualquer forma, o retorno que recebi nesse dia estimulou-me ainda mais a adentrar nesse universo desconhecido para mim.

---

<sup>23</sup> Anotações do diário de campo, 18 de abril de 2011.

<sup>24</sup> *Id.*

<sup>25</sup> *Id.*

<sup>26</sup> *Id.*

<sup>27</sup> *Vibe* é um termo em inglês que traduzido para o português significa *vibração*. O termo é utilizado na linguagem coloquial para indicar o *clima*, a *energia* de uma pessoa.

Essa primeira aproximação com o campo me fez lembrar de aspectos apontados por Strati (1992), tais como a importância dos artefatos e da forma; da comunicação organizacional baseada na estética; e de como o pesquisador entra em contato com uma organização, dando ênfase para a consciência que obtém da vida organizacional sob análise. Lembrei-me também de outras questões apontadas por Weick e Westley (2004), como considerar o sentimento, a emoção, o afeto, a empatia e a apreensão artística da experiência, mantendo, assim, uma tensão saudável entre teoria e experiência.

Resumidamente, esse meu primeiro contato me fez pensar que esse campo seria rico para observar a aprendizagem pelas lentes da perspectiva cultural (recorrendo também à teoria da estética nas organizações) e as práticas de produção teatral. Questionei-me, no entanto, se ao observar a produção dos espetáculos, em todas as suas fases, se apenas isso me permitiria apreender a cultura (ou culturas) dos elencos envolvidos no **Projeto No Palco** e qual seria a relação de sua cultura com a da Fundação. Para tal, busquei acompanhar não somente os ensaios, apresentações e preparações dos espetáculos, mas também a rotina da Fundação como um todo. Posso dizer que, na prática, observar esses dois “universos” (“O Teatro da Fundação” e “A Fundação”) auxiliou-me a entender a problemática dessa dissertação, que diz respeito à compreensão da relação existente entre os processos de aprendizagem e as práticas de produção teatral, usando como lente a perspectiva cultural.

### 5.1.2 Identidade Organizacional

Entendendo que, para se estudar aprendizagem nas organizações, deve-se levar em conta o fato de que ela está intimamente ligada à identidade nos níveis individual e organizacional (ANTONELLO; GODOY, 2009; 2011; COOK; YANOW, 1993), busquei investigar a identidade organizacional da Fundação. Esse elemento, juntamente com outros relativos à cultura, são mutuamente dependentes e orientam os comportamentos dos indivíduos, as relações, interações sociais, identificações, afiliações, comunicação interpessoal e organizacional, ao mesmo tempo em que expressam simbolismo (MACHADO, 2003). Além disso, como colocam Machado-da-Silva e Nogueira (2001, p. 45):

Há vários elementos que vêm sendo usados para explicar que as organizações possuem identidades coletivas, resultantes das crenças que os seus participantes compartilham do que seja central, distintivo e duradouro para cada uma delas. Muitos estudiosos afirmam que é menos importante se esses elementos justificadores de singularidade são ou não são empiricamente válidos do que a evidência de que os membros se engajam intensamente nos processos de

comunicação e mútua influência para formular ou manter uma identidade coletiva. Essas organizações articulam um conjunto de expressões culturais, tais como símbolos e rituais, cerimônias e histórias, que traduzem, comunicam e codificam padrões organizacionais compartilhados de entendimentos e comportamentos (ALLAIRE; FIRSIROTU, 1984). Esse repertório de expressões culturais delinea e comunica a identidade coletiva da organização.

Assim, elementos tais como símbolos, rituais, cerimônias, histórias, crenças, objetivos, missão, práticas e valores presentes na organização acabam delineando as identidades organizacionais e diferenciando uma organização da outra, aos olhos de seus membros (MACHADO-DA-SILVA; NOGUEIRA, 2001; SCOTT; LANE, 2000 *apud* MACHADO, 2003). Cabe ressaltar que, dentro de uma mesma organização, podem existir múltiplas identidades construídas simultaneamente, já que a identificação no âmbito organizacional é constituída pelo sujeito, pelo grupo e pela organização. Dessa forma, o indivíduo pode identificar-se com um grupo ou com os grupos dos quais faça parte, com uma classe social, etnia, idade, categoria profissional, com o trabalho que realiza, com a empresa, com uma trajetória profissional etc.

A Fundação Thiago de Moraes Gonzaga tem como missão: “Promover a valorização e a preservação da vida, mobilizando a sociedade através de ações educativas e culturais.”; e como valores: “Ética, Respeito, Qualidade, Responsabilidade Social, Cidadania, Segurança, Desenvolvimento, Capacitação, Voluntariado, Inovação”<sup>28</sup>. Esses valores, assim como a missão da organização, estão presentes no discurso diário, nas atitudes e comportamentos dos integrantes da Fundação. De uma forma geral (ou seja, não apenas os profissionais envolvidos com o **Projeto No Palco**), a organização é vista como um local de preservação e valorização da vida, de luta por uma causa maior (a vida), lugar de referência cidadã, de seriedade, solidariedade, justiça, credibilidade, confiança, respeito às pessoas e ao meio ambiente, integridade, ética.

Nas falas dos membros da organização, percebe-se uma grande identificação com a causa da Fundação e, em alguns casos, há uma afetação visível, uma demonstração de profundo envolvimento sentimental e afetivo. Alguns inclusive usam palavras mais intensas para exemplificar o que a Fundação representa para eles: “É a minha segunda casa, o que eu faço aqui é como se estivesse gerenciando a minha família (a minha casa). Quero o melhor para essa empresa, pois ela lida com um bem maior, que é a ‘vida’.” (informação verbal)<sup>29</sup>; “Representa a vida, acima de tudo. É um trabalho que admiro muito.” (informação verbal)<sup>30</sup>; “É, certamente, uma das poucas empresas que tem um dos principais requisitos para se trabalhar nela, o alinhamento dos valores pessoais e

---

<sup>28</sup> Dados fornecidos pela Fundação através da pesquisa documental em abril de 2011.

<sup>29</sup> Entrevista concedida por Lourdes à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 19/05/2011.

<sup>30</sup> Entrevista concedida por Fernanda à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 27/05/2011.

organizacionais. Na Fundação, se trabalha o tempo todo com o coração.” (informação verbal)<sup>31</sup>; “Representa, além de salvar vidas, acredito que vamos conseguir melhorar a cultura e a educação de todos, pois trabalhamos acima de tudo pelo amor ao próximo.” (informação verbal)<sup>32</sup>; “Representa a luta de muitas pessoas por uma causa linda: salvar vidas.” (informação verbal)<sup>33</sup>; “Representa para mim uma oportunidade de atuação social, uma forma de cumprir o juramento que fizemos ao receber o diploma de jornalista: contribuir com o meu trabalho jornalístico para a construção de uma sociedade mais humana, fraterna e segura.” (informação verbal)<sup>34</sup>; “Representa a melhora visível de uma sociedade.” (informação verbal)<sup>35</sup>; “A Fundação e sua missão já são parte do que sou. É uma referência de vida.” (informação verbal)<sup>36</sup>; “É uma grande estrutura que desempenha um trabalho fantástico.” (informação verbal)<sup>37</sup>; “Representa um sonho de viver. Uma forma de educar o certo, o seguro. Representa a proteção, o amparo e a força de acreditar que uma outra realidade é possível, com menor violência, redução de mortes e um planeta mais educado e em paz.” (informação verbal)<sup>38</sup>; “Tem uma energia muito boa e forte.” (informação verbal)<sup>39</sup>.

Os valores e a missão da Fundação são introjetados de tal maneira que as atitudes e comportamentos extrapolam o horário de trabalho e as funções de trabalho, como pode-se constatar na fala de Débora:

O ano passado, ... influência da Fundação. Eu fiz duas denúncias na EPTC. Uma de um motorista de ônibus e outra de um motorista de táxi. Eu nunca tinha feito isso a vida inteira, o ano passado eu fiz duas denúncias... de coisas que tu vê, absurdas assim. Então, a gente parece que não aceita mais, é isso. Tu se envolve na coisa de realmente querer mudar... Tu se envolve nessa, não é só vir aqui, cumprir um papel, bater o horário, apresentou, tchau. Tu se, realmente, tu se envolve e tu vai sentindo isso na prática mesmo, na vida... porque tá ligado com a causa. Eu acho que qualquer causa que a gente se associe, de querer mudar alguma coisa, de querer mudar o rumo, mudar o mundo, digamos assim, vai tocar em algum ponto... (informação verbal)<sup>40</sup>

Apesar de existir um entendimento pela maioria dos membros da organização de que há um respeito muito grande ao ser humano, alguns entendem que isso parece predominar em relação ao público externo, pois, por diversas vezes, presenciei situações e ouvi relatos (algumas vezes em tom

---

<sup>31</sup> Entrevista concedida por Mônica à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 30/05/2011.

<sup>32</sup> Entrevista concedida por Karine à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 16/05/2011.

<sup>33</sup> Entrevista concedida por Priscila à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 16/05/2011.

<sup>34</sup> Entrevista concedida por Aline à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 16/05/2011.

<sup>35</sup> Entrevista concedida por Carlos à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 19/05/2011.

<sup>36</sup> Entrevista concedida por Carmen à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 17/06/2011.

<sup>37</sup> Entrevista escrita concedida por Lucas à pesquisadora Roberta C. Sawitzki em Porto Alegre em 18/03/2011.

<sup>38</sup> Entrevista escrita concedida por Liliana à pesquisadora Roberta C. Sawitzki em Porto Alegre em 18/03/2011.

<sup>39</sup> Entrevista escrita concedida por Eduardo à pesquisadora Roberta C. Sawitzki em Porto Alegre em 18/03/2011.

<sup>40</sup> Entrevista concedida por Débora à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 22/03/2012.

de desabafo) de funcionários queixando-se sobre atitudes desrespeitosas que algumas pessoas em posição de chefia haviam tido com eles. Assim, aqueles membros que trabalham diretamente com profissionais autocráticos, centralizadores e que costumam dar *feedbacks* não tão construtivos (falo dos profissionais em posição de coordenação de equipe), em suas colocações diárias, deixam transparecer que não veem a Fundação como um lugar que respeite seus funcionários, embora acreditem que a organização “Realiza um trabalho lindo junto à sociedade.”<sup>41</sup>.

Identifiquei, a partir de episódios e relatos, que algumas situações poderiam ser conduzidas de outra forma; por exemplo, as decisões poderiam ser menos centralizadas e seria importante primar pela constância de *feedbacks* mais construtivos. Por outro lado, também identifiquei em campo que essa postura dos profissionais em posição de chefia ocorre pelo grande envolvimento que têm com a causa e com a história da Fundação. Há uma acentuada preocupação para que se preserve a qualidade, que se tenha profissionalismo e que o trabalho seja realizado da melhor forma possível e, talvez, essa preocupação excessiva faça com que não usem o tom e as palavras mais adequadas em algumas situações. Da mesma forma, pude presenciar episódios em que ficou evidente que havia um despreparado por parte de alguns funcionários para receber críticas, como se os *feedbacks* só pudessem ser positivos e elogiosos.

Em relação ao exposto acima, Sainsanlieu (1995 *apud* MACHADO, 2003, p. 59) coloca que: “Pode haver uma pluralidade de modelos identitários no universo do trabalho, que se distinguem principalmente pelos tipos de socialização compartilhada entre os indivíduos e por seus modos de integração na empresa.”. Esse entendimento permite compreender também as diferentes visões que os elencos dos espetáculos da Fundação têm a respeito da organização e do seu trabalho. Enquanto os atores do espetáculo **Últimos Dias de Super Herói** buscaram deixar claro que não se veem como um “grupo de teatro”, mas sim como um “grupo de trabalho”, os atores do espetáculo **Jogo da Vida** não mencionaram esse aspecto.

Da mesma forma, pelas experiências distintas vividas pelos dois grupos, a própria visão sobre o processo de produção teatral da Fundação era igualmente distinta. Enquanto os atores do **Últimos Dias de Super Herói** entendem que não há um processo de criação de personagem propriamente dito (no qual o ator realiza pesquisa, faz investigação e experimenta de diferentes formas até encontrar o estilo de seu personagem), os atores do **Jogo da Vida** relataram que nas práticas realizadas no ano de 2012 puderam vivenciar um período de criação de personagem.

---

<sup>41</sup> Frase pronunciada por diversas vezes por vários funcionários durante o período de coleta de dados.

Além destas distintas visões, há outros elementos que são vistos de forma diversa, por vezes conflitante, pelos integrantes da Fundação, como é o caso: do profissionalismo e do amadorismo; da formalidade e da informalidade; do estilo de teatro desenvolvido pela Fundação, que, para os atores, é entendido como um teatro mais didático, e para os integrantes da Fundação, como um teatro mais pedagógico.

Outro elemento que diferencia a Fundação, mas que não foi citado, provavelmente por ser tão natural e fazer parte do cotidiano desses profissionais nos trabalhos que realizam (ou já realizaram em outros locais) e, por isso, sequer conseguem perceber como um diferencial da Fundação, trata-se do respeito à diversidade. Esse é um dos valores da Fundação que salta aos olhos de quem circula por seus espaços: há pessoas de distintas etnias, idades, orientações sexuais, com diferentes ornamentações (*dreads*, *piercings*, tatuagens), distintas formações (há desde profissionais com baixo grau de instrução até pós-graduação, há profissionais cuja formação decorre da prática e outros da formação acadêmica) e experiências diversas (a Fundação é, para muitos, a primeira experiência de trabalho, assim como há aqueles que já possuem uma vasta experiência na área em que atuam).

Em relação à identificação com o trabalho, entendem como um local para: adquirir experiência e se aperfeiçoar, para exercitar a cidadania, de sustento, de estabilidade e de referência para atores, de crescimento pessoal e profissional, de união entre a arte e uma missão (educação e valorização da vida); sentem-se satisfeitos por trabalharem em uma instituição em que o lucro não é a meta e sim a vida e entendem como um espaço para atuar com o público jovem e escolar. As pessoas ligadas ao teatro relataram que inicialmente a Fundação era apenas um local de trabalho, mas que, com o tempo, a convivência, o envolvimento com o público, com a causa da Fundação e com seu tema, a postura muda. Isso pode ser relacionado ao que coloca Antonacopoulou (2006), de que as organizações, por meio de suas culturas e estruturas, desenvolvem e compartilham modelos mentais, valores e comportamentos, os quais fazem parte de uma memória organizacional.

Percebe-se visivelmente uma identificação muito forte dos pesquisados com os papéis que eles desempenham na Fundação: não desempenham somente o papel de atores, mas são também educadores; não são somente técnicos, são também promotores de uma conscientização de preservação da vida. Eles se veem como exemplo, modelo, ídolos dos jovens e, por isso, argumentam que suas atitudes e seu comportamento mudaram após ingressarem na Fundação. Os relatos de Gabriel e Rubens confirmam o que relatei acima.

Eu acho que...pelo menos aqui tu começa a ser não só um ator mas também um educador, né. Tu tá ali educando crianças... E...tu é um formador de opinião ali né. Tu é, parece que não é muito importante, mas, pras crianças, tu é muito importante

ali, tu é um... eles são teus fãs ali naquele momento. Então, qualquer coisa que tu falar errado pode mudar muito na vida deles. E assim como tu falar certo, também muda, né. E é mais isso... Tu tá ali pra conscientizar, eu acho legal trabalhar aqui... (informação verbal)<sup>42</sup>

Eu me lembro ... quando eu fiz a peça pela primeira vez, enfim, eu substituí o Duda, eu me lembro que chega essa hora do bate-papo, assim, eu fiquei, assim, impressionado com, com o espaço que a gente, ator, tem aqui e como a gente pode usar esse espaço pra educar e pra passar uma mensagem positiva pra eles, porque eles, naquele momento, ali, que a gente tá sentadinho ali, os quatro juntos, eles veem a gente como um modelo, como um exemplo que, sinceramente, eu, eu não imaginava que fosse assim... Eu jamais me imaginei ser modelo pra alguém... (informação verbal)<sup>43</sup>

A esses relatos posso relacionar o entendimento que Weick e Westley (2004, p. 385) têm sobre a aprendizagem: “[...] o ato de evidenciar a experiência contínua [...]”. A aprendizagem pode derivar dos significados que as pessoas atribuem ao que experienciam no trabalho, o que pode decorrer de fontes tácitas de aprendizagem, como observação, práticas e socialização (BLACKER, 1993).

Alguns chegaram a fazer o curso de capacitação de voluntários ofertado pela Fundação; outros, apenas por introyetar os valores e crenças da organização pelo convívio, acabaram por desenvolver uma postura de constante vigília que, com o tempo, foi tornando-se natural e parte do que são como pessoas. Segundo eles mesmos, deixa de ser um trabalho e passa a ser uma filosofia de vida.

Inicialmente, pra mim era só um trabalho como atriz. Era só isso. Acho que depois que tu entra muda, muda mesmo. Muda no dia a dia, muda no contato que se tem com as pessoas, muda nas coisas que tu começa a falar todos os dias pros adolescentes. Ali na peça que se tá fazendo, a conversa que se tem, e aí sim, isso muda, muda a postura na vida, mesmo que eu nunca tenha sido muito..., enfim, mas muda, parece que ainda lapido um pouco mais algumas coisas de consciência, de valorização da vida, de todo o discurso que a gente dá aqui é... passou a ser quase que incoerente é, eu fazer de conta que eu não percebo que eu tô numa festa e a pessoa com quem eu tô de carona bebeu demais. Passou a ser uma coisa que, que deixou de ser só um trabalho de atriz, né. (informação verbal)<sup>44</sup>

A gente entra pra fazer um trabalho de ator. Mas, o convívio com pessoas e com voluntários e... até quando tu tá atuando na peça e tu tá vendo ali o público te assistindo e recebendo aquela mensagem e..., as pessoas se emocionando, e tu acaba que, “só um pouquinho, deixa então eu me observar no dia, no meu dia a dia, o que eu faço de errado, o que eu faço de certo”, digamos assim. Então, eu acho que tu te modifica sim depois que tu passa a trabalhar aqui. E, até ano passado, eu participei da gestão, né, de voluntários, eu fiz o curso e... é, é maravilhoso assim o jeito que a Fundação te recebe assim, tu vindo de fora, do teu colégio, da tua empresa, as pessoas que vêm de fora... O jeito que a Fundação te abraça pra tu carregar essa

<sup>42</sup> Fala transcrita de Gabriel de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>43</sup> Fala transcrita de Rubens de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>44</sup> Fala transcrita de Débora de grupo focal realizado em 08/03/2012.

mensagem pras pessoas, e como eles querem mudar o mundo..., como é bonito tu ver que tem pessoas se unindo e, e querendo fazer o bem. Eu acho que tu te modifica, não tem como tu não te modificar (informação verbal)<sup>45</sup>.

Tratar do assunto “preservação da vida” e “segurança no trânsito” são aspectos intrínsecos ao trabalho de qualquer profissional dessa instituição, porque faz parte do seu cotidiano, da sua prática, de sua rotina. Há uma incorporação desses valores à medida que os profissionais começam a trabalhar na Fundação. Isso acontece, por um lado, por estarem em contato permanente com o assunto e, por outro, pelos discursos constantes em reuniões, eventos e no próprio dia a dia da organização. Pelo relato exemplificado a seguir, percebe-se um certo pavor em relação ao assunto trânsito e as consequências que um comportamento inapropriado (pensando no que a Fundação espera de seus membros) podem trazer.

Tu aprende naturalmente ..., isso acaba que realmente indo pro resto todo da vida, assim. Eu nunca fiz o curso capacitação de voluntários, por exemplo ..., mas esses dias, só pra tu ter uma ideia, na rua, no viaduto da João Pessoa, tavam de bicicleta, levando as bicicletas e tal e aí tinha um casal com uma criancinha desse tamanho assim, sei lá, uns três anos, pra atravessar a rua aonde desce a lombada do viaduto, tá, tipo não iam enxergar nada. Aqui, alguns metros pra frente tem uma parte que tem faixa de segurança com o tempo pra pedestres. E eu parei, eu olhei pra eles e fiquei vendo e eu olhei pro cara e disse assim ‘moço, atravessa na faixa’. Eles me olharam tipo, deram risada assim. Daí eu falei : “cês tão com uma criança, nem que seja só por isso”. Fui bem louca assim, bem cara de pau, porque era..., era assustador o que eles tavam fazendo. E aí, tá, eles, eu vi eles atravessarem, eles conseguiram atravessar, a criança foi quase... arrastada e eles atravessaram e caminharam no Parque da Redenção exatamente pro lado onde tinha a faixa de segurança. Eu disse: “por que não atravessa ali, e continua no parque?”. Então eu fui..., eu sou voluntária da Fundação. Eu não fiz o curso de capacitação, mas a gente acaba sendo, tem coisas que começam a falar muito alto, assim. E, tá, até o ponto de tu se permitir falar, dar uma loucura assim quando tu vê alguém na rua, mas por que, de repente, dá vontade mesmo assim e tu fica meio, meio chocado pelas coisas que tu vê... e isso... sim, começa a fazer parte do cotidiano, sem se tornar cricrizinho, mas tu sente que tá presente assim... (informação verbal)<sup>46</sup>

Embora os profissionais envolvidos com o teatro da Fundação pareçam não perceber (como pode-se identificar no relato abaixo que trago de Tomás), há uma cobrança implícita para que tenham responsabilidade e bom senso em suas atitudes fora da Fundação e em seus comportamentos no trânsito. Há uma cobrança sutil em alguns momentos; e, em outros, clara e direta. Essas cobranças ocorrem em reuniões formais e em situações informais, assim como há um comportamento de vigilância entre os próprios membros.

Eu acho que isso é um ponto legal da Fundação que é, assim, a gente sempre chama as pessoas pra trabalhar aqui e tem noção de que ninguém vai entrar como voluntário,

<sup>45</sup> Fala transcrita de Rubens de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>46</sup> Fala transcrita de Débora de grupo focal realizado em 08/03/2012.

entendeu, porque tu não tá, tu não tem como botar uma ideia na cabeça de alguém, que isso vai ir aos poucos acontecendo. Então, agora, eu nunca passei e acredito que vocês [referindo-se aos atores] também não, por uma doutrina, “olha, então vamos aprender agora como é que é”, sabe. (...) A gente sabe que a gente tá contratando profissionais, né... Quer levar isso pra sua vida, ótimo, mais um ponto pra Fundação, é mais profunda, a coisa tá chegando. Quer sair por aí enlouquecendo também, sabe? Não é a Fundação que vai dizer que não, mas, “pensa no que tu tá fazendo realmente”. (informação verbal)<sup>47</sup>

Na fala de Diza apresentada a seguir, percebe-se uma clara cobrança em relação ao comportamento de seus integrantes fora da Fundação e, também, em relação a manterem-se informados sobre questões de trânsito e a posição da organização nesses assuntos.

[...] no grupo de teatro [...] vocês, além desse compromisso profissional que vocês têm com o espetáculo, que vocês fazem fora da Fundação, nós temos que ter um compromisso sim com a causa, pelo menos enquanto estão atuando e vão viajar pro interior. Agora, o **Exército** viaja pro interior... e vocês sabem que mesmo que se veja o ator e tal as pessoas não fazem essa distinção. Quando vocês estiverem na cidade, se vocês saírem de noite - o espetáculo é de tardezinha, vão dormir lá e só no outro dia voltar -, se vocês forem para uma pizzaria e encherem a cara, ninguém vai achar que aquela atriz não sei o que, não... “o pessoal do Vida Urgente!”... isso é uma coisa que a gente tinha dificuldade no começo, depois ficou completamente... mas não é só isso, não é uma questão de comportamento, é realmente conhecer, porque na hora do debate, as pessoas... tem uma conversa final, nos **Últimos Dias** tem uma conversa, nós temos que estar por dentro de, pelo menos, o que esta se passando na questão do trânsito e a posição da Fundação em relação a isso, que às vezes pode até nem tanto coincidir com a de vocês, mas naquele momento vocês estão aqui pela Fundação, pra aquela plateia. (Informação verbal)<sup>48</sup>

Esse relato de Diza permite dizer que os profissionais do teatro realmente não percebem a cobrança exercida sobre eles, como eu havia relatado anteriormente. Em relação à vigilância, por diversas vezes escutei conversas nos corredores, nos momentos do café, nos bate-papos antes ou após as apresentações, nas quais percebia-se uma vigilância entre eles mesmos. Em uma destas vezes um dos atores chegou na Fundação de bicicleta sem capacete e sem equipamentos de proteção. Eu estava em frente à Fundação, junto com os atores do **Jogo da Vida**, esperando a van que os levaria para suas apresentações nas escolas e, nesse momento, chegou o Tales, de bicicleta; logo atrás dele vinham Patrícia e Viviane. Quando Patrícia o viu sem os equipamentos de proteção, instintivamente cobrou o uso dos mesmos em tom de brincadeira, falando “Como pode um ator da Fundação andando de bicicleta por aí e sem capacete e acessórios de proteção?”(informação verbal)<sup>49</sup>. Tales ficou todo sem jeito e disse que providenciaria os tais equipamentos.

Nota-se que, assim como em alguns momentos, as cobranças são feitas de forma mais explícita; em outros, ela ocorre pelo contraexemplo, pelo humor, pela ironia, pela piada. Em uma

<sup>47</sup> Fala transcrita de Tomás de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>48</sup> Fala de Diza transcrita de observações realizadas em diário de campo em 23/02/2012.

<sup>49</sup> Fala transcrita de observações realizadas em diário de campo em 17/04/2012.

dessas situações, presenciei alguns atores brincando e falando que após as apresentações, no retorno para a Fundação, ficavam falando que iriam “encher a cara”<sup>50</sup>, em tom de gozação, como se fosse algo proibido e um comportamento que eles próprios não se permitiam ter. A seguir apresento um relato de Liliana que descreve bem a autocobrança com uma dose de humor.

[...] eu não sou motorista [...], mas aí pensando que todos nós somos trânsito de alguma forma, eu atravesso a rua agora, muito assim, medrosa, medo de ser atropelada e aí sair a minha cara no jornal, tipo, ‘atriz Vida Urgente morre num acidente’, então assim, sabe, então assim, realmente assim, eu, eu meio que, eu fico bem preocupada assim, com as atitudes que eu tenho, assim, e, chamo a atenção do meu pai, e enfim, e quando ele acelera assim... Mas é, mas sim, eu acho que tem, tem um crescimento e tal. Eu acho que teve um crescimento, assim... (Informação verbal)<sup>51</sup>

Além disso, há outras crenças compartilhadas: de que a arte seria um meio de educação para promover conscientização e mudança cultural; de que a Fundação está contribuindo sobremaneira para a mudança das estatísticas de acidentes de trânsito; de que as estatísticas tem nome, rosto, família, por isso o respeito e o amor ao próximo; e de que o trabalho deles é um trabalho de “formiguinha”<sup>52</sup> (“de pouco em pouco se muda o mundo”<sup>53</sup>). Aqui a proposta não é julgar se as crenças são válidas e refletem a realidade, mas sim entender quais crenças são compartilhadas. Assim, embora os funcionários da Fundação e alguns envolvidos com os espetáculos acreditem que o teatro didático, com trechos doutrinários (como o bate-papo final das peças), provoca mudança (crença compartilhada por boa parte dos membros da Fundação), a maioria dos atores crê que a mudança pode ser provocada sem o uso de mensagens tão diretas e doutrinárias. A própria experiência teatral, o acontecimento convivial<sup>54</sup>, poético<sup>55</sup> e de expectativa<sup>56</sup> (DUBATTI, 2003), por si só, já poderiam proporcionar reflexão, sem necessitar usar uma mensagem mais clara e direta. A arte possibilita ao indivíduo (espectador/ator/técnico) identificar-se com a vida do outro (ator/técnico/espectador), proporcionando um refletir sobre a posição do outro. “Ou seja, é um meio indispensável para a relação do indivíduo com o todo, para a tomada da consciência desse todo, refletindo a infinita capacidade humana para a associação e para a circulação de experiências e ideias” (GOMES, 2008, p. 29).

<sup>50</sup> “Encher a cara” na linguagem coloquial significa ingerir bebida alcoólica em grande quantidade.

<sup>51</sup> Fala transcrita de Liliana de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>52</sup> Termo utilizado diversas vezes por vários membros da Fundação durante a coleta de dados.

<sup>53</sup> *Id.*

<sup>54</sup> Acontecimento convivial, segundo Dubatti (2003), é o encontro de corpos dos diferentes sujeitos envolvidos na obra teatral.

<sup>55</sup> Acontecimento poético, segundo Dubatti (2003), é a própria encenação.

<sup>56</sup> Acontecimento de expectativa, segundo Dubatti (2003), é o que permite efetivar a teatralidade, pois somente com a presença de espectadores é que os outros acontecimentos (o convivial e o poético) podem de fato ocorrer. Assim, é o acontecimento de expectativa que permite que o acontecimento teatral seja efetivado, por articular os acontecimentos convivial e poético.

Além desses aspectos, o envolvimento afetivo com a organização pode ser percebido nas relações estabelecidas com os colegas de trabalho: há um sentido de família e um comportamento informal, como se ela fosse realmente a extensão de suas casas, e há também uma extensão das relações de amizade para fora dos muros da organização. Alguns sequer conseguem perceber a Fundação como um local de “trabalho”, mas sim como uma instituição que os protege (como os pais fazem com os filhos), o que Sainsanliou (1995 *apud* MACHADO, 2003) aponta como um dos elementos que permite a identificação do indivíduo na organização.

Em relação à imagem que pensam que a sociedade tem da organização, acreditam que o trabalho da Fundação é referência mundial em educação no trânsito e arte-educação, sendo vista de forma muito positiva; como um lugar ético; de credibilidade; responsável; humano; ligado ao jovem, embora desenvolva trabalho com crianças e adolescentes e esteja, há alguns anos, se aproximando e desenvolvendo projetos e ações com o público adulto também. Segundo Tomás, a Fundação está entre as 10 marcas mais lembradas no Rio Grande do Sul. Os pesquisados associaram a positividade da imagem aos *feedbacks* que recebem da sociedade quando informam aonde trabalham e, também, ao próprio crescimento e ampliação de atuação da Fundação. Além disso, relataram que a Diza, presidente da Fundação, foi eleita uma das 10 mulheres mais influentes do estado do Rio Grande do Sul.

Aliás, a figura da Diza é vista como uma heroína pela maioria dos membros da Fundação. Os integrantes da organização contam as histórias de vida da presidente com certa frequência. Isso ocorre, de certa forma, pela tamanha admiração que sentem pela presidente da Fundação por sua força, garra, determinação, por fazer de uma dor uma causa de vida, pela sua luta para que outras mães não passem pelo que ela passou. Também relatam as experiências de vida da presidente, porque, não só a Fundação foi criada em função de um fato real vivido por ela, mas porque boa parte de seus “produtos”, principalmente dois dos quatro espetáculos, foram desenvolvidos com base em situações reais experienciadas por ela. Outros elementos, tais como: símbolos, rituais, metáforas, linguagens, comunicação e relações sociais serão abordados de forma mais detalhada na seção 5.2.6.1 e 5.1.3, respectivamente.

Por fim, entendo como importante destacar que, embora tenha sido possível perceber uma identificação em maior ou menor intensidade com a organização, de certa forma, todos os grupos investigados demonstraram se identificar com a Fundação e com o seu trabalho, entendendo como elementos distintivos e duradouros os seus valores de preservação da vida e educação para o trânsito. Dutton, Dukerich e Harquail (1994) colocam que quanto maior for a força da identificação com a organização, maior será a cooperação entre seus membros. Dessa forma, analisar os valores

institucionalizados, assim como a linguagem e os símbolos, contribuiu para que eu pudesse entender a cultura da organização (NORMANN, 1985, p. 230 *apud* WEICK; WESTLEY, 2004, p. 369).

### 5.1.3 Comunicação Organizacional e Relações Sociais: a informalidade, o jeito família e a linguagem

Entendendo que a construção da cultura e da identidade são configuradas também pela comunicação organizacional (CARDOSO, 2006), sendo que os processos de comunicação e as ações decorrentes deles formam a identidade cultural de uma organização, assim como projetam a sua imagem (GENELOT, 2001). Busquei acompanhar as rotinas de trabalho tanto dos profissionais da Fundação, ou seja, daqueles que estavam ligados a outros projetos que não aos espetáculos, mas também, e principalmente, dos sujeitos ligados ao **Projeto No Palco**.

A observação de campo revelou-me que a informalidade é uma constante na Fundação, principalmente no trabalho desenvolvido pelos membros ligados a seus espetáculos. Até mesmo as reuniões formais são conduzidas com informalidade quando se trata dos profissionais envolvidos com o teatro: há momentos de muita brincadeira, humor e diversão. Talvez esse comportamento direcionado aos atores e outros profissionais do teatro seja nesse formato em função da própria compreensão que a Fundação tem desse público. Em vários momentos ouvi relatos de que “Esse pessoal do teatro vive em outra *vibe*.” (informação verbal)<sup>57</sup>, “Realizam um trabalho mais sensível e precisam ser tratados de forma mais sensível” (informação verbal)<sup>58</sup>. Além disso, a ideia que se tem de teatro, como sendo uma atividade prazerosa, não engessada, que não exige uma postura mais formal, também contribui para a informalidade até mesmo nos momentos mais “formais”.

Percebe-se, também, que há institucionalizado um “jeito família”. Tanto os profissionais do teatro quanto dos outros departamentos da Fundação são tratados como filhos. Há uma postura paternalista, de proteção excessiva e compreensão de quase todas as justificativas. Um dos momentos em que isso emergiu de forma marcante foi na Reunião de Reinício de Temporada. Trago um trecho do meu diário de campo onde relato o que presenciei:

O Tomás separou os grupos e chamou as pessoas de cada elenco para agendarem horários de ensaios. Ele perguntava de um em um se podiam nos horários e dias que ele estava propondo. Pediu que cada um enviasse seus compromissos por e-mail para ele, de forma que ele pudesse se organizar e saber que dias cada um não poderia de jeito nenhum ensaiar. Ele também avisou que não quer que o pessoal pare a vida deles pela Fundação, mas que é

---

<sup>57</sup> Fala transcrita de Nair e Carmen de observações realizadas em diário de campo 16/06/2011 e 29/02/2012, respectivamente.

<sup>58</sup> Fala transcrita de Tomás de observações realizadas em diário de campo 23/02/2012.

importante que eles estejam disponíveis nesse período, porque seria preciso ter esse ‘jogo de cintura’, caso acontecesse uma coisa que fizesse com que ele tivesse que trocar os horários de ensaios. Achei uma delicadeza da parte dele em tentar conciliar os horários e não ‘atrapalhar’ os outros compromissos dos atores. Nessa questão eu pensei que ele poderia estar fazendo isso, justamente por ter empatia com o pessoal, já que ele já esteve no lugar deles, quando foi ator da Fundação. Além disso, percebi que a Carmen e o Tomás conduziam a reunião buscando tornar o trabalho e os ganhos bons para todos os envolvidos. Me pareceu um momento muito família, como se fosse aquele paizão (Tomás) e aquela mãezona (Carmen) tentando chegar em um acordo com os filhos, buscando agradar todos, mas ao mesmo tempo cobrar responsabilidade.<sup>59</sup>

O clima é familiar e amistoso, alguns membros da Fundação se tratam como irmãos, outros como “amigos de infância”. Embora o foco desse trabalho não seja analisar a questão da afetividade no trabalho, trago aqui o relato de uma situação que presenciei na Reunião de Reinício de Temporada, quando Tomás tentou resolver um impasse em relação aos elencos. Tal relato parece-me relevante, visto que permite vislumbrar o clima familiar e amistoso relatado.

A Tatiana me pareceu ter ficado bem sentida no início da reunião, quando o Tomás falou que tinha uma “proposta” para ela, o que, na verdade, foi uma “imposição bacana”. A “proposta” era de que ela deixasse de ser *stand-by* do **Exército** e passasse a trabalhar no **Jogo da Vida**, pois, assim, ela poderia receber um valor maior e trabalharia com mais frequência do que sendo *stand-by* do **Exército**. Ele foi sincero com ela, percebi o carinho e a preocupação dele, mas também tem o outro lado, deixaram a atriz numa “sinuca de bico”. A Tatiana ficou muito triste com a possibilidade de não atuar mais com seus amigos, disse que gostava muito de trabalhar nesse espetáculo e que eles eram praticamente irmãos. Depois de ouvir a proposta do **Jogo da Vida**, percebi que ela relaxou um pouco e aquela sensação ruim pareceu ter ido embora.<sup>60</sup>

Além disso, em muitos casos, há falta de compreensão por parte de alguns profissionais das suas responsabilidades com a Fundação: vários fazem o horário que querem, faltam quando querem, usam o horário de trabalho para resolverem questões pessoais repetidas vezes. Esse comportamento foi observado com maior frequência entre os integrantes dos outros projetos da Fundação; no entanto, pelos relatos dos atores sobre como ingressaram no **Vida Urgente No Palco** e pelo discurso de Tomás e de Carmen na reunião inicial de elenco, pude concluir que a falta ao trabalho também era recorrente entre os atores. Nessa reunião, Tomás e Carmen buscaram deixar claras as condições de trabalho para os atores, procurando enfatizar que estavam assumindo um compromisso com a Fundação e que deveriam primar por isso. Sobre essa questão, me lembrei das várias vezes em que eu soube que atores que faziam parte do elenco pediram para amigos os substituírem para que pudessem realizar outros trabalhos. Essas trocas de elenco, em função de compromissos de atores, geraram situações estressantes (como ter que achar um ator de última hora

---

<sup>59</sup> O relato deste parágrafo está transcrito nas anotações do diário de campo de 23/02/2012.

<sup>60</sup> O relato deste parágrafo está transcrito nas anotações do diário de campo de 23/02/2012.

e precisar ensaiar com ele toda a peça às pressas) e, por isso, quiseram evitar que essa situação se repetisse nesse ano. Abaixo trago uma fala de Tomás que permite visualizar a situação.

[...] eu acho que agora é o momento que a gente consegue a sinceridade de todo mundo, entendeu. Tem que tá todo mundo muito claro do que quer, e aí também tem isso, muita gente que entrou sem saber quantas vezes são e aí, quantas ia fazer, o que que ia fazer e... Agora tá tudo muito claro e eu quero falar com cada equipe agora e dizer: “olha é isso, isso e isso”, “Pode fazer? Não pode, não faz.” Se acha que vai ter um trabalho lá pelo meio do ano, daqui alguns meses, “não aceita”, sabe? Tem um, objetivamente falando, porque agora a gente ainda tem como conseguir atores e atrizes prá ocupar o lugar de todo mundo, vai ser um saco e a gente quer trabalhar com quem a gente já trabalha aqui, porque todo mundo aqui já fez em épocas que não eram tão legais como agora que a gente vai ter um monte de apresentação, entendeu? Mas é o que a gente tem que agora que se definir, não adianta também a gente querer abraçar todo mundo e a coisa não vai rolar. Então essa é mais ou menos a lógica. Fora aquilo que eu já falei [do trabalho de sensibilização] é também a gente ter uma coisa bem pontual, porque depois aí o que que acontece, a gente sabe disso, acontece que lá [mais adiante] começa a faltar gente, começa a falhar e aí eu não vou estar aqui também e aí eu vou deixar o Álvaro nessa, e aí vai ter que ficar ele tendo que ir atrás de pessoas e papapá papapá. Isso tudo na maior alegria, não quero pesar o clima, hahaha... (informação verbal)<sup>61</sup>

Esse “jeito família” se refere também a não compreensão sobre o que habitualmente se entende como o que pode e o que não pode ser feito em horário de trabalho. Presenciei por diversas vezes integrantes da Fundação em momentos de bate-papo ou em lanches prolongados; em outras situações os via lendo jornal ou acessando as redes sociais, sem que isso fosse uma atividade de trabalho. Não estou me referindo aos casos e profissionais em que a leitura do jornal faz parte de suas atribuições, como, por exemplo, os profissionais ligados à comunicação da organização, que precisam realizar *clipagem*<sup>62</sup>; ou os de nível gerencial que precisam estar informados sobre notícias relacionadas ao trânsito. Tampouco me refiro aos momentos e profissionais que precisam acessar as redes sociais para convocar voluntários ou se comunicar com a sociedade em nome da instituição. Falo das situações em que a leitura do jornal e o uso da internet são momentos de lazer, de descontração.

Sobre a linguagem, pude observar que comunicam-se muito com gestos, com o corpo, com as mãos e com o olhar, movimentam-se bastante, principalmente os profissionais ligados ao teatro. Muitas frases são incompletas, deixando para o ouvinte a missão de completar a frase. Há uso de várias linguagens, predominando a mais jovial do momento, por isso, há uso excessivo de gírias e de palavras habitualmente entendidas como não apropriadas para o ambiente de trabalho, ou seja, eles “não têm muitas favas na língua”, e usam rotineiramente o que vulgarmente chamamos de

<sup>61</sup> Fala transcrita de Tomás das observações realizadas em diário de campo 23/02/2012.

<sup>62</sup> Clipagem é a atividade que envolve selecionar notícias nos meios de comunicação impressos ou virtuais sobre uma instituição, pessoa ou órgão público.

“palavrões”. Sobre a linguagem própria, particular aos integrantes do **Projeto No Palco**, falarei mais detalhadamente sobre os códigos compartilhados no tópico 5.2.6.1.5.

Os profissionais ligados à gestão da organização e os mais velhos empregam algumas “gírias do momento”, mas entre eles predomina uma linguagem mais articulada. Já aqueles que representam a Fundação em questões institucionais tendem a variar a linguagem usada de acordo com o público e com o momento: se o público for de jovens, empregam uma linguagem mais jovial; se estão representando a Fundação em eventos ou reuniões, usam um discurso mais articulado e com um tom mais envolvente. O tom envolvente, emocionante, que por vezes causa um certo “choque de realidade”, está presente não só na linguagem falada, nas interações entre os membros da Fundação. Esse aspecto também pode ser percebido na própria decoração da Fundação, nos quadros, nas paredes, nos murais, no material publicitário, no material didático, no livro que conta a história do Thiago, nas propagandas, em praticamente tudo.

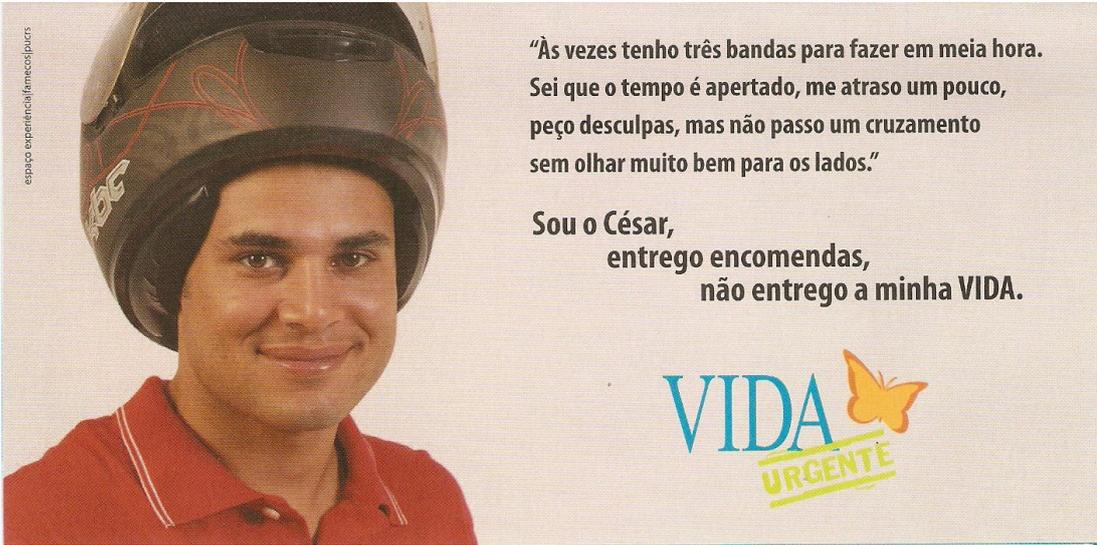
A afetividade, o discurso por vezes fervoroso, em outros em tom de pavor, é usado cotidianamente, já faz parte do que são. Na pesquisa documental que fiz, assisti a várias propagandas, a programas de televisão dos quais a Fundação fez parte, li o livro do Thiago, escutei *spots*, analisei *flyers*, *banners*, livretos, material didático, CD’s, enfim, busquei ter acesso e analisar variados documentos para entender um pouco de seus elementos culturais, principalmente: valores, linguagens e símbolos. A seguir coloco alguns destes materiais para que o leitor possa visualizar o que estou relatando (vide Figuras 18, 19, 20, 21 e 22).

Figura 18 – Anúncio “Rio Grande do Sul”



Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

Figura 19 – Flyer Motoboy pela Vida



espaço experiência | fmeccos/parts

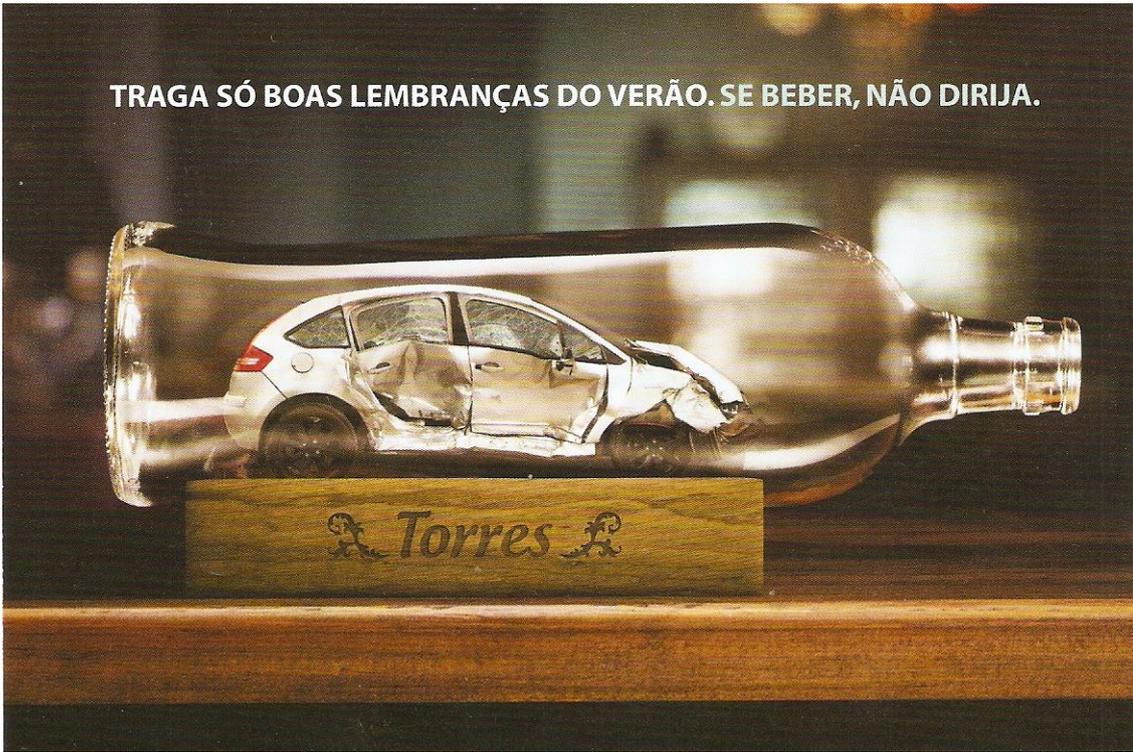
“Às vezes tenho três bandas para fazer em meia hora. Sei que o tempo é apertado, me atraso um pouco, peço desculpas, mas não passo um cruzamento sem olhar muito bem para os lados.”

Sou o César,  
entrego encomendas,  
não entrego a minha VIDA.

**VIDA**   
**URGENTE**

Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

Figura 20 – Flyer “Férias de Verão”

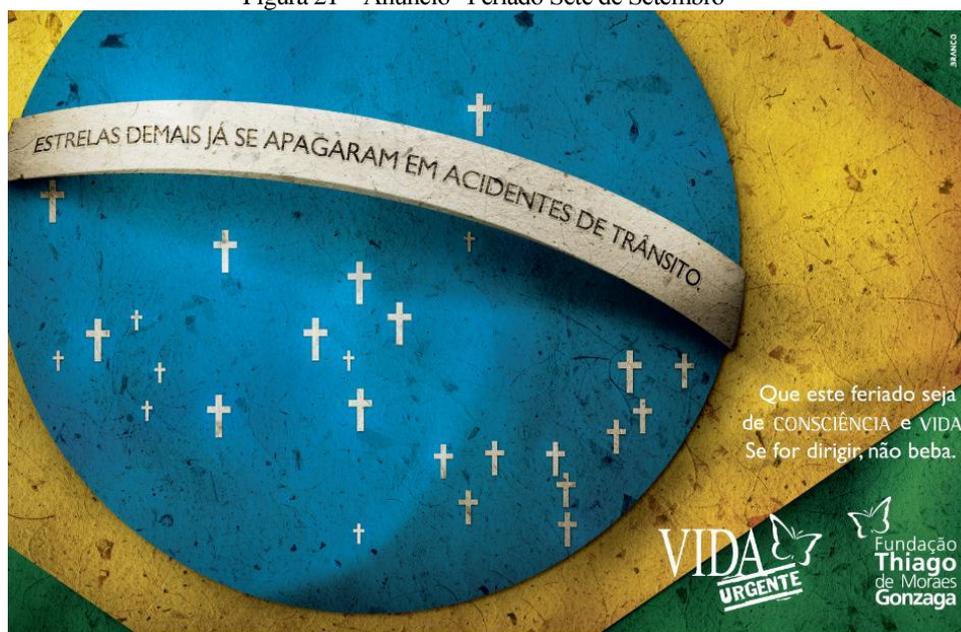


TRAGA SÓ BOAS LEMBRANÇAS DO VERÃO. SE BEBER, NÃO DIRIJA.

*Torres*

Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

Figura 21 – Anúncio “Feriado Sete de Setembro”



Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

Figura 22 – Anúncio “Direção e Bebida: uma dupla de morte”



Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

Outros elementos que podem ser associados à comunicação e às relações estabelecidas entre os membros do **Projeto No Palco** estão nas constantes brincadeiras e na expressão de pensamentos de forma direta e sem muitos filtros. Putnam (1982) diz que a realidade é construída e preservada através da interação entre os membros de uma organização, ou seja, a qual é propiciada por meio da comunicação organizacional. Se a cultura permite compreender, em boa parte, a aprendizagem nas

organizações, torna-se relevante dar atenção especial para as relações sociais e a comunicação organizacional, pois os processos de comunicação permitem que se desenvolvam inter-relações mais participativas e, conseqüentemente, mais engajadas, o que permite que as interações sociais aconteçam de forma mais facilitada e, portanto, proporcionem o compartilhamento de conhecimento (CARDOSO, 2006; WEICK; WESTLEY, 2004).

## 5.2 TRÊS ELENÇOS E UM SÓ PROJETO

Nesta seção apresento a temática Produção Teatral, abordando: o **Projeto Vida Urgente No Palco**; ingresso na arte, no teatro e na Fundação; produção teatral, produção cultural e produção artística; quais são e como são as práticas de produção teatral; o diferencial da Fundação em relação ao seu trabalho com o teatro; a estética e a cultura na produção teatral da Fundação. A Figura 23 a seguir traz as categorias e subcategorias dessa categoria temática.

Figura 23 – Categoria Temática da Pesquisa – Produção Teatral

<b>PRODUÇÃO TEATRAL</b> (Três elencos e um só projeto)					
O Projeto Vida Urgente No Palco	Ingresso na arte, no teatro e na Fundação	Produção teatral, produção cultural ou produção artística?	Quais são e como são as práticas de produção teatral?	O diferencial da Fundação em relação ao teatro	A estética e a cultura na Prod. Teatral da Fundação
<b>Exército:</b> Jovens a partir de 16 anos. 50min. Por contratação	Ingresso arte: adolescência/ juventude.	<i>Experts:</i> confusão entre os termos. 2 deles: diferenciaram bem (embora asso-ciando ao Produtor Teatral)	Os processos de produção em si, os sujeitos envolvidos e a divisão do trabalho	Crença de que não são um "grupo de teatro", mas elencos	<b>Os artefatos</b>
<b>Contadores:</b> Crianças de 2 a 8 anos. 30 min. Até 40 especta. 4apres. 3x/sem.	4 ingressaram pela dança, 1 TV e cinema, 6 pelo teatro	Profissionais da Fundação: não diferenciaram	<b>5 Etapas:</b> 1. Identificação de necessidade na sociedade; 2. Pesquisa de linguagem apropriada para o público; 3. Definições acerca do espetáculo; 4. Preparação para as apresentações; 5. Apresentações.	Contar com a estrutura e a organização de uma "empresa"  Contrato trabalho para um ano  Grande volume de apresentações por semana/ mês/ano	A arquitetura e o layout da Organização como artefato  O Corpo como artefato
<b>Últimos Dias:</b> Público entre 10 e 15 anos. 1h. Até 80 alunos. 2apres. 3x/sem.	2 Técnicos + Aux. Adm.: 1ª. Exp. Fundação. 2 fizeram curso com <i>expert</i>	Produção teatral = atividade do produtor (levantar recursos financeiros e materiais e cuidar da divulgação peça)	<b>Sujeitos e divisão do trabalho:</b> grupo de coordenação e auxiliares; grupo dos atores e grupo dos técnicos	Preocupação estética dentro de teatro-educação	Os objetos, materiais e as tecnologias como artefato e as sensações que causam
<b>Jogo da Vida:</b> Crianças entre 6 e 10 anos. Aprox. 40min. Até 60 alunos. 2apres. 2x/sem.	Ingresso na Fundação: por meio de teste, substituição, voluntariado e por convite.	Produtor teatral (como o caso da Fundação): deveria estar presente desde o início, entender de arte e ter sensibilidade	<b>Ações, práticas e experiências</b>  Pré-produção	Profissionalismo, espaço dado aos profissionais, respeito e reconhecimento  Processo de criação ("lasanha congelada")  Divisão de tarefas	Os rituais, os mitos, os símbolos, e as metáforas como artefato
		Criar = atividade artística e sensível. Produzir = atividade burocrática e adm. (deve entender de arte e política)	Produção (pré-temporada): pré-ensaios (2012), ensaios e período que antecede a estréia  Execução (temporada): apresentações (público)		A linguagem como artefato

Fonte: elaborado pela autora (2012).

### 5.2.1 O Projeto Vida Urgente No Palco

Um dos primeiros projetos da Fundação foi o **Vida Urgente No Palco**. Esse projeto sempre foi muito enfatizado pela Fundação, porque desde o início tinham como proposta utilizar o teatro como ferramenta para chegar até o público, para tocá-lo e sensibilizá-lo, e como forma de chamar atenção para a realidade do trânsito. O **Projeto Vida Urgente No Palco** envolve quatro espetáculos: **Contadores de Histórias**, **Jogo da Vida**, **Últimos Dias de Super Herói** e **Exército de Sonhos**.

O primeiro espetáculo realizado por esse projeto foi o **Exército de Sonhos**, lançado no segundo ano de existência da Fundação, em 1998, voltado para um público de ensino médio, universitário e adulto, com duração de 50 minutos. A proposta do projeto é oferecer, através do teatro, orientação e conscientização aos jovens e adultos em relação às questões ligadas aos acidentes de trânsito. Hoje esse espetáculo tem 13 anos de existência.

O **Exército de Sonhos** é direcionado para crianças e jovens a partir de 16 anos de idade, buscando trabalhar questões de segurança no trânsito com esse público que está se preparando para começar a dirigir (aos 18 anos). Outro ponto trabalhado na peça é a questão da “carona segura”. O espetáculo é inspirado na história do Thiago (filho da Presidente da Fundação, e motivo pelo qual a organização surgiu) e relata uma situação social contemporânea, onde quatro amigos se reúnem para fazer um “aquece”<sup>63</sup> antes de ir para a festa de aniversário da melhor amiga e a partir disso há um enredo relacionado ao trânsito e consequências de assumir comportamentos irresponsáveis (vide Figuras 24 e 25).

**Exército de Sonhos** é uma montagem baseada em fatos reais e tem sido um importante instrumento de conscientização da Fundação. A peça já percorreu diversos estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Distrito Federal, Mato Grosso e Espírito Santo, tendo sido assistida por mais de 500 mil pessoas. Esse espetáculo é itinerante e é realizado mediante contratação por escolas, eventos, empresas etc. Em função disso, não possui elenco fixo, sendo que os profissionais envolvidos na produção do teatro são contratados como prestadores de serviço. O elenco, formado principalmente por jovens, mudou muito no decorrer dos anos. Alguns atores fazem essa peça há treze anos, mas a maior parte dos profissionais envolvidos muda de um ano para outro.

---

<sup>63</sup> “Aquece” na linguagem jovem coloquial refere-se a um encontro que os jovens fazem na casa de algum amigo ou em algum bar antes de ir para uma festa, e normalmente envolve a ingestão de bebida alcoólica.

Figura 24 – Parte Externa do Encarte do Espetáculo **Exército de Sonhos**

Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

Figura 25 – Parte Interna do Encarte do Espetáculo **Exército de Sonhos**

**Exército de Sonhos**

No ano de 1998 implantamos o projeto Vida Urgente no Palco. Era mais uma iniciativa no sentido de oferecer, através do Teatro, orientação e conscientização aos jovens e adultos em relação às questões ligadas aos acidentes de trânsito.

**...e se FOR COM UM exÉRCITO, PODE SALVAR VIDAS!**

O espetáculo, que tem duração de 50 minutos, é indicado para jovens e adultos, a partir de 14 anos. Conta a história de quatro jovens amigos em suas situações cotidianas, seus sonhos, sua irreverência diante da vida e dos perigos que ela possa apresentar. Só que esta história não termina bem e eles não foram felizes para sempre.

"Exército de Sonhos" é um espetáculo impar, pois além de ser um forte e importante atrativo para os jovens, repercute de forma comovente na plateia, passando com muita eficácia a mensagem a que se propõe.

"Exército de Sonhos" é uma montagem baseada em fatos reais e tem sido um importante instrumento de conscientização da Fundação Thiago Gonzaga. A peça já percorreu diversos estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Distrito Federal, Mato Grosso e Espírito Santo; sendo assistida por mais de 500 mil pessoas. O espetáculo está disponível para apresentações em escolas, universidades, empresas e eventos.

Para mais informações sobre o Espetáculo "Exército de Sonhos":  
Fundação Thiago de Moraes Gonzaga  
Fone: (51) 3231.0893  
e-mail: [vidaurgente@vidaurgente.org.br](mailto:vidaurgente@vidaurgente.org.br)  
Acesse também:  
[www.vidaurgente.org.br](http://www.vidaurgente.org.br)

Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

O segundo espetáculo criado foi o **Contadores de Histórias**, o qual destina-se ao público infantil (crianças da faixa etária de dois a oito anos). Esse espetáculo é um projeto pedagógico narrado por dois jovens, os contadores, que contam a história da borboleta VIDA. Visa, principalmente, trabalhar comportamentos seguros no trânsito, de forma a promover a preservação da vida das crianças, tais como: o hábito de sempre andarem de mãos dadas com um adulto quando estiverem na rua; só brincarem em pátios, praças e lugares apropriados (jamais em calçadas e ruas); e, quando andarem de carro, sempre no banco de trás usando a cadeirinha ou cinto de segurança.

A Fundação acredita que as crianças terão estas orientações reforçadas pela conduta dos seus pais e pela dramatização, na qual buscam apresentar hábitos inseguros/inapropriados e hábitos seguros no trânsito, trabalhando com a criança a reflexão sobre como proceder de forma segura, por meio de exemplos e contraexemplos. As Figuras 26 e 27 a seguir trazem o material de divulgação desse espetáculo e as Figuras 28, 29, 30, 31, 32 e 33 permitem visualizar o material didático distribuído para os alunos, os professores e os pais no encerramento da apresentação da peça. Esses materiais são entregues com o intuito de dar continuidade ao trabalho iniciado na apresentação do espetáculo.

Figura 26 – Parte Externa do Encarte do Espetáculo **Contadores de Histórias**



Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

Figura 27 – Parte Interna do Encarte do Espetáculo **Contadores de Histórias**

**Quem conta um conto, transforma uma vida!**

A Fundação Thiago de Moraes Gonzaga acredita que é preciso investir pesado em atividades educativas que visem colocar a criança em uma posição adequada à sua condição de pedestre, ciclista, passageiro, skatista.

É preciso rever a paixão pelo automóvel que estimulamos, inconscientemente, em nossos filhos desde a infância. Esse "amor" provoca uma queima de etapas importantes no desenvolvimento de toda criança e adolescente, pois o aprendizado para conduzir veículos só deve acontecer a partir dos 18 anos.

"Contadores de Histórias" é um projeto pedagógico narrado por dois jovens, os contadores, que contam a história da borboleta VIDA. Ele visa, principalmente, implementar comportamentos importantes à preservação da vida dos pequenos como: o hábito de sempre andarem de mãos dadas com um adulto quando na rua, só brincarem em pátios, praças e lugares apropriados (jamais nas calçadas e ruas) e, quando andarem de carro, sempre no banco de trás usando a cadeirinha ou cinto de segurança.

Para que o projeto tenha continuidade nas salas de aula, as escolas participantes recebem a "revista do professor" e um CD com as músicas e a história. As crianças recebem o livro com a História "Conta Comigo" para que seus pais leiam para elas.

Os pais também fazem parte do público alvo, pois são os responsáveis pela vida dos seus filhos. Por isso, recebem um folheto explicativo sobre o trânsito e de como conduzir os pequenos em segurança.

Acreditamos que as crianças terão estas orientações reforçadas pela conduta dos seus pais ou assertivamente serão capazes de apontar hábitos que se distanciam do proposto, demonstrando que a dramatização é um grande recurso de aprendizado.

As apresentações são gratuitas para grupos de até 40 crianças de 2 a 8 anos.

**Dias:** Terças, Quartas e Quintas-feiras  
**Horários:** 9h, 10h30min, 14h30min e 16h  
**Local:** Fundação Thiago de Moraes Gonzaga  
 Rua Botafogo, 918 - Bairro Menino Deus  
**Para Agendar:**  
 (51) 3231.0893

**Mais de 1.300 apresentações e 40.000 crianças atendidas**

Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

Para que o projeto tenha continuidade nas salas de aula, as escolas participantes recebem a “revista do professor” e um CD com as músicas e a história. As crianças recebem o livro com a história **Conta Comigo** para que seus pais leiam para elas. Os pais recebem um folheto explicativo sobre o trânsito e contendo informações de como conduzir as crianças com segurança.

Figura 28 – CD do Espetáculo **Contadores de Histórias**– Entrega aos Professores



Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

Figura 29 – Parte Externa - Livro do Espetáculo **Contadores de Histórias** – Entregue aos Alunos



Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

Figura 30 – Parte Externa - Folheto Explicativo do Espetáculo **Contadores de Histórias** – Entregue aos Professores e aos Pais



Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

Figura 31 – Parte Interna 1 - Folheto Explicativo do Espetáculo **Contadores de Histórias** – Entregue aos Professores e aos Pais

## Contadores de Histórias

*Em 2001 fui convidada a transmitir uma mensagem às crianças da escola onde o Thiago tinha frequentado a pré-escola. Foi como uma viagem no tempo. Teria que transmitir uma mensagem de VIDA às essas crianças e optei por contar uma história, a história de um menino que quando cresceu virou uma linda borboleta que cuidava das crianças no trânsito.*

*Alguns dias depois, chegou na sede da fundação, uma foto onde pude realmente perceber a importância daquele momento, tamanha era a atenção dos pequenos. Nascia aí o projeto "Contadores de Histórias".*

*Passar a mensagem de valorização da VIDA é nosso objetivo. O carro, transformado em um grande jardim, seria do Thiago. Porém ele partiu sete dias após completar 18 anos e não teve tempo de circular com ele por aí. Hoje este carro serve de cenário para contar a história da lagarta "Vi" e da flor "Da", que com a ajuda do menino "Thiaguinho" dão origem à borboleta VIDA. VIDA que queremos preservar, transformando os pequenos em lindas flores que alegram o jardim da nossa existência. Flores que precisam ser cuidadas, regadas, protegidas e amadas.*

*A Fundação Thiago de Moraes Gonzaga começa a trabalhar com ações para o público infantil, disposta a escrever uma nova história. Uma história que assegure a vida da criança, tanto na rua como no carro. Uma história que nos permita mostrar para nossos filhos as belezas da VIDA, o seu valor e sua importância. E que é preciso cuidá-la, pois a Vida é Urgente.*

**Diza Gonzaga**  
Presidente da Fundação Thiago Gonzaga

## Contar histórias e construir o futuro

O trabalho da Fundação Thiago Gonzaga é uma referência nacional na área de educação para o trânsito, tanto quanto na geração de um movimento social consistente e responsável. Catalisando a energia e a espontaneidade da juventude, em prol de valores realmente construtivos, como o respeito à vida e a solidariedade, este grupo incansável produz conhecimento e ação, consciência e responsabilidade, mudando o paradigma das campanhas de mobilização e recrutamento de voluntários, pela segurança e paz no trânsito.

Por todas essas razões, a EPTC tem muito orgulho em apoiar o trabalho da Fundação Thiago Gonzaga destinado às crianças, através do projeto "Contadores de Histórias". A empresa cumpre assim uma de suas missões de educação para a civildade do trânsito, interagindo com a sociedade organizada para promover, de todas as formas possíveis, o conhecimento e o respeito às regras da mobilidade urbana.

A EPTC espera que o exemplo da Fundação Thiago Gonzaga frutifique, na forma de múltiplos grupos de apoio, estudo, trabalho, mobilização e consciência para a responsabilidade social de cada cidadão, motorista ou pedestre, ao exercer seu legítimo direito à mobilidade. E que em um futuro próximo as histórias contadas às crianças, de forma criativa e carinhosa, por esta equipe pioneira, possam constituir os sólidos marcos da educação dos futuros adultos que sejam protagonistas de um trânsito mais humano.

**Prefeitura Municipal de Porto Alegre**  
**Secretaria Municipal da Mobilidade Urbana**  
**EPTC – Empresa Pública de Transporte e Circulação**

Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

Figura 32 – Parte Interna 2 - Folheto Explicativo do Espetáculo **Contadores de Histórias** – Entregue aos Professores e aos Pais

## SEGURANÇA PASSO A PASSO

*Os cuidados com a segurança das crianças no trânsito começam antes mesmo do seu nascimento, no período da gestação. Cada período da vida da criança exige cuidados e equipamentos específicos. A vida dela está nas suas mãos. Portanto, fique atento:*

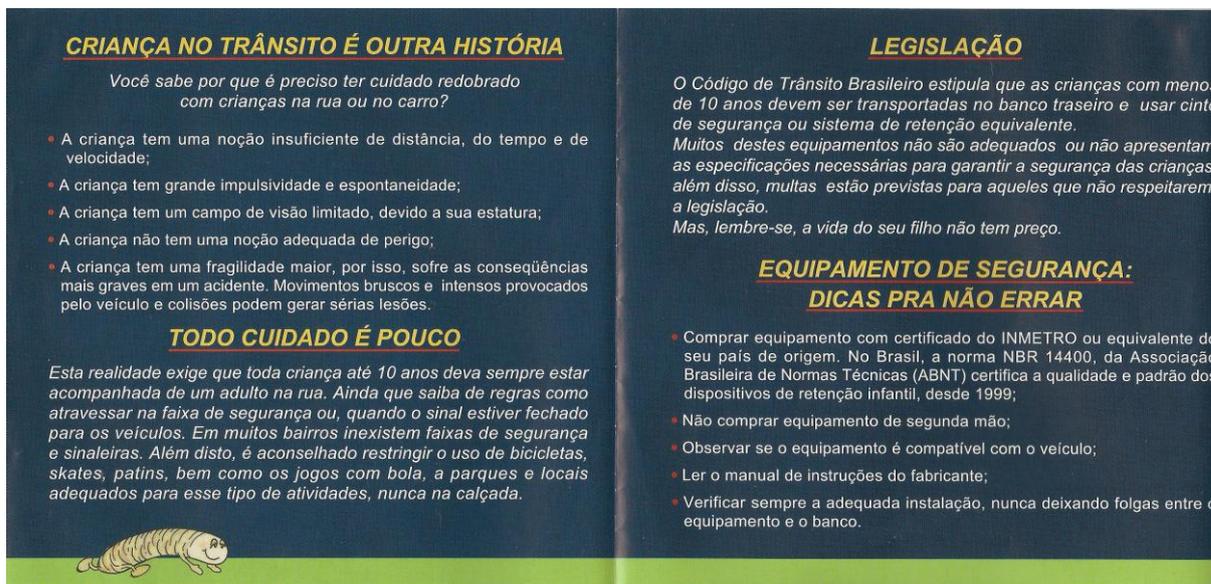
- Criança de 9 a 18 Kg sempre deve usar cadeirinha de segurança com o cinto preso e ajustado;
- Criança de 18 a 36 Kg deve usar suporte de segurança. Normalmente é uma fase na qual a cadeirinha não comporta mais a criança, mas ela não tem estatura suficiente para o uso do cinto. O suporte eleva a criança, permitindo o adequado posicionamento do cinto: sobre os quadris e acima das coxas, passando confortavelmente pelo ombro;
- Criança com mais de 36 Kg deve usar cinto de segurança de três pontos. A criança deve ter estatura suficiente para sentar-se e dobrar seus joelhos na borda do assento, sem deslizar.

## E NÃO ESQUEÇA...

- Numa colisão, um adulto não consegue segurar a criança no colo;
- Numa colisão, uma criança de 20Kg é projetada com o equivalente de 1 tonelada. Não leve criança no colo. Este mimo pode colocar a vida dela em jogo;
- Nunca usar almofada para ajustar a criança ao cinto, ela pode escapar e o cinto estrangular a criança;
- Nunca coloque duas crianças num mesmo cinto. Numa colisão uma pode esmagar a outra;
- Atrás de uma bola, sempre vem uma criança. Ela pode ser distraída, você não.

Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

Figura 33 – Parte Interna 3 - Folheto Explicativo do Espetáculo **Contadores de Histórias** – Entregue aos Professores e aos Pais



Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

As apresentações são para grupos de até 40 crianças, com duração de 30 minutos, ocorrendo três vezes por semana (terças, quartas e quintas-feiras) em quatro horários (9h, 10h30min, 14h30min e 16h) na sede da Fundação em Porto Alegre. Os profissionais desse espetáculo eram contratados com carteira assinada (até o ano de 2011) mas, no ano de 2012, passaram a ser prestadores de serviço, por meio do programa empreendedor individual.

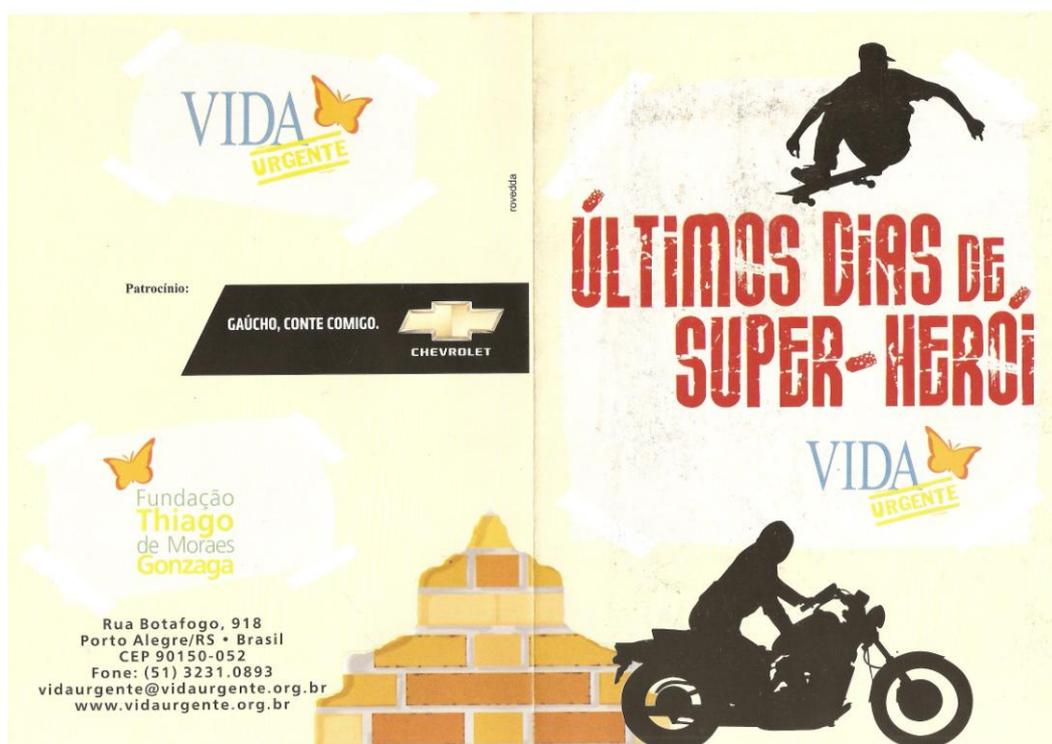
O terceiro espetáculo é **Últimos Dias de Super Herói**, voltado para um público de faixa etária entre 10 e 15 anos (a partir da quarta série até o nono ano do ensino fundamental), tem duração média de 1h. O espetáculo trata da realidade que esse público vive hoje enquanto pedestre, usuário de ônibus ou trem, ciclista, skatista, patinador, e no futuro, como motoristas (vide Figuras 34 e 35).

Esse espetáculo utiliza diferentes linguagens: teatro, cinema e música. A proposta da peça é aproveitar o espaço de maneira dinâmica e fazer com que o público precise se movimentar para acompanhar as cenas, que acontecem em diferentes pontos do teatro. Os objetivos dessa peça, segundo a Fundação são:

- a) desmistificar a cultura de herói, que diz respeito aos valores transmitidos e reproduzidos no ambiente social, desde a família, a mídia e jogos eletrônicos; pois estão instituídos no inconsciente coletivo. A figura do herói é caracterizada pela potência, velocidade, força, coragem, agressividade e competitividade, evidenciadas na impulsividade da pré-adolescência e adolescência;

- b) levar os alunos do ensino fundamental à reflexão sobre seu papel no trânsito enquanto pedestres, ciclistas, skatistas, usuários de transporte coletivo e futuros motoristas;
- c) compreender que as pessoas têm liberdade para realizar suas escolhas na vida e que estas devem ser feitas com responsabilidade, pois toda ação tem uma reação;
- d) refletir sobre a importância de valorizar a vida, encontrando comportamentos que garantam maior segurança para o próprio indivíduo e para os outros.

Figura 34 – Parte Externa do Encarte do Espetáculo **Últimos Dias de Super Herói**



Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

Figura 35 – Parte Interna do Encarte do Espetáculo **Últimos Dias de Super Herói**

**ÚLTIMOS DIAS DE SUPER-HERÓI**

Diante das estatísticas alarmantes, envolvendo jovens em acidentes de trânsito, sentimentos a necessidade de levar os alunos do Ensino Fundamental à reflexão sobre seu papel no trânsito. Hoje como pedestres, passageiros, ciclistas, skatistas e, no futuro, como motoristas. Entendendo que se não podemos de imediato modificar a sociedade, podemos transformar nossos hábitos e redobrar os cuidados com a nossa vida e com a vida dos outros. É a partir da mudança de comportamento de cada um que poderemos desmistificar essa cultura e ter um trânsito mais humano e seguro.

Para atingir uma geração multimídia, conectada ao mundo virtual, o espetáculo "ÚLTIMOS DIAS DE SUPER-HERÓI" utiliza diferentes linguagens: teatro, cinema e música; aproveitando o espaço de maneira dinâmica e fazendo com que o público precise se movimentar para acompanhar as cenas, que acontecem em diferentes pontos do teatro, tornando o espetáculo interativo e mantendo a atenção dos alunos.

**OBJETIVOS:**

- Desmistificar a cultura do herói, que diz respeito aos valores transmitidos e reproduzidos no ambiente social, desde a família, a mídia e jogos eletrônicos; pois estão instituídos no inconsciente coletivo. Esses valores passam à ideia de que somos imortais e que nada de ruim pode nos acontecer. A figura do herói é caracterizada pela potência, velocidade, força, coragem, agressividade e competitividade, evidenciadas na impulsividade da pré-adolescência e adolescência.
- Levar os alunos do Ensino Fundamental à reflexão sobre seu papel no trânsito enquanto pedestres, ciclistas, skatistas, usuários de transporte coletivo e futuros motoristas.
- Compreender que temos liberdade para realizar nossas escolhas na vida e que estas devem ser feitas com responsabilidade, pois toda ação tem uma reação.
- Refletir sobre a importância de valorizar a vida, encontrando comportamentos que garantam maior segurança para si e para os outros.

**INFORMAÇÕES:**

As apresentações acontecem para grupos de até 80 alunos de 10 a 15 anos (a partir da 4ª série), ficando a cargo da Escola o transporte dos estudantes até a sede da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga.

**Dias:** Terças, Quartas e Quintas-feiras

**Horários:** 9h30min e 15h.

**Local:** Espaço Vida Urgente - Educação, Cultura e Conscientização - Rua Gonçalves Dias, 473  
Bairro Menino Deus - Porto Alegre

\*As escolas interessadas em participar devem entrar em contato pelo telefone (51) 3231.0893 ou pelo site [www.vidaurgente.org.br](http://www.vidaurgente.org.br)

Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga

As apresentações acontecem para grupos de até 80 alunos de 10 a 15 anos, três vezes por semana (terças, quartas e quintas-feiras), em dois horários (9h30min e 15h), na sede da Fundação em Porto Alegre. Esse espetáculo também possuía profissionais contratados com carteira assinada até o ano de 2011 e estes passaram a ser prestadores de serviço em 2012, por meio do programa empreendedor individual.

Em Porto Alegre, a Fundação mantinha, até o ano de 2011, esses três espetáculos acontecendo, deixando uma lacuna de peça pedagógica entre o espetáculo **Contadores de Histórias** e **Últimos dias de Super Herói**, ou seja, não havia um espetáculo direcionado para crianças entre 6 e 10 anos de idade. A partir de 2012, a organização, passou a apresentar também um espetáculo voltado para esse público que estava descoberto (alunos da primeira a quinta séries do ensino fundamental), chamado **Jogo da Vida**; que, anteriormente, era apresentado apenas no Espírito Santo. A proposta trata-se de um jogo interativo entre meninos e meninas falando sobre questões de trânsito, para incentivar a valorização e preservação da vida. As apresentações acontecem de forma itinerante, nas escolas municipais em Porto Alegre, nas terças e quartas-feiras em dois horários (10h e 15h).

Com esses quatro espetáculos, a Fundação fecha o ciclo da sua proposta de atingir todas as faixas etárias desde a infância até a fase adulta, sendo que cada peça foi montada pensando no processo de desenvolvimento social do indivíduo, levando em consideração também o contexto em que vivem. Assim, os formatos são diferenciados se a peça está voltada para espectadores de cidades do interior ou da capital, pois as vivências são diferentes nesses ambientes. A proposta é buscar questionamento, reflexão e construção de uma visão mais ampla em relação ao comportamento no trânsito. Em Porto Alegre, por questões de orçamento, esse quarto espetáculo foi implementado somente no ano de 2012.

As apresentações dos grupos **Contadores de Histórias, Jogo da Vida e Últimos Dias de Super Herói** são gratuitas e abertas ao público. Os profissionais dos espetáculos **Contadores de Histórias, Jogo da Vida e Últimos Dias de Super Herói** se reúnem para ensaiar no período de férias com a direção artística, e em momentos que julgarem necessário durante o período de apresentações. Os profissionais do espetáculo **Exército de Sonhos** se reúnem para ensaiar quando há contratação da peça por alguma escola, empresa ou evento.

### 5.2.2 Ingresso na Arte, no Teatro e na Fundação

O ingresso na arte, de forma mais ampla, ocorreu, para a maioria dos atores, em sua fase de adolescência e juventude, quando vivenciaram as primeiras experiências teatrais no colégio (Ensino Fundamental ou Médio). Apenas Lucas relatou ter tido as primeiras experiências na infância, sendo, portanto, o mais experiente em termos de tempo de envolvimento com o teatro (30 anos de experiência). Aliás, a maioria dos atores, apesar de bem jovens, possuem bastante experiência na função (média 700 apresentações). Alguns sequer conseguem contabilizar quantas peças e apresentações participaram.

Interessante que entre os atores, quatro são oriundos do segmento da dança: Raquel, Lucas, Mateus e Maurício. Lucas, além de ter trabalhado como bailarino, também é coreógrafo, biblioteconomista, contador de histórias e, obviamente, ator. Raquel chegou a ser professora de dança, formou-se em letras e agora está cursando graduação em dança. Raquel não tem capacitação formal em teatro, sua formação deu-se pela prática e por meio de cursos de formação em teatro. Maurício dançava em CTG e começou na área da atuação, fazendo comerciais de televisão. Mateus iniciou sua atuação no teatro amador, na escola, depois passou a trabalhar com dança contemporânea, participou de curtas (de cinema) e, a partir disso, ingressou no teatro.

Já Gabriel iniciou sua experiência com a arte participando de comerciais e trabalhando com cinema. Tomás, Álvaro, Liliana, Amanda, Rubens e Débora ingressaram na arte pelo teatro mesmo.

Dentre eles, Débora e Mateus são graduados em teatro, Liliana, Amanda e Álvaro estão cursando artes cênicas. Gabriel, Rubens e Raquel fizeram cursos profissionalizantes e/ou oficinas em teatro.

Os técnicos das peças **Últimos Dias de Super Herói** e **Contadores de Histórias** iniciaram sua experiência profissional na própria Fundação. Esse foi o mesmo caso de Bernardo, que hoje trabalha como Auxiliar Administrativo do **No Palco**, mas ingressou na Fundação como técnico de um dos espetáculos itinerantes, o **Exército de Sonhos**. Bernardo e Eduardo chegaram a realizar cursos na área técnica de iluminação e sonorização. Carmen, a Coordenadora do **Projeto No Palco**, é formada em psicologia e especializada em psicologia clínica, tendo a maior parte de sua experiência profissional em clínica de consultório de psicologia.

A experiência profissional dos membros do **Projeto No Palco** são bem variadas. Álvaro, Maurício, Liliana, Amanda, Raquel e Rubens participaram de oito a 14 peças; Lucas, Débora e Mateus de 30 a 45 peças e Tomás e Gabriel não tem noção de quantas peças já participaram. Bernardo, Eduardo, Ramiro e Daniela trabalharam em 2 a 4 peças. Em relação à quantas apresentações cada um já realizou, a variação chega a ser ainda maior, variando de 100 apresentações até mais de 2 mil. Esses dados refletem a experiência desses profissionais com a arte que, como dito anteriormente, apesar de serem jovens, possuem uma grande experiência nessa área.

Quanto ao ingresso na Fundação, este ocorreu por três formas predominantes: por meio de teste (audiência); substituindo outro ator/atriz nas peças; pelo voluntariado. A substituição de atores ficou bem evidenciada no trabalho de campo. Rubens, Amanda, Tatiana e Álvaro já haviam substituído amigos que trabalhavam nos espetáculos do **No Palco** antes de realizarem processo seletivo e formalizarem seus contratos com a Fundação.

Eu, eu entrei, eu entrei em maio, que foi quando eu entrei pra fica de *stand-by* do Duda, e eu fiquei de *stand-by* alternando, ele fazendo, acho que eu fazia de manhã e ele a tarde, não me lembro e..., eu oficializei mesmo em julho, que daí eu entrei mesmo, assim no papel, acho que era julho... (informação verbal)<sup>64</sup>

Eduardo e Ramiro foram convidados pela presidente; Carmen e Bernardo iniciaram como voluntários e acabaram, posteriormente, sendo chamados para trabalhar como funcionários. Aliás, essa é uma característica da organização, pois vários dos atuais funcionários começaram como voluntários e foram ficando. Percebi essa particularidade na Fundação, pois há uma tendência a

---

<sup>64</sup> Fala transcrita de Rubens de grupo focal realizado em 08/03/2012.

convidar para trabalhar na organização um voluntário que se destacou em ações de *blitz* ou nas atividades do Grupo de Apoio aos Pais.

Os relatos acerca do ingresso dos integrantes da Fundação estão em consonância com a forma mais mencionada por eles acerca de como aprenderam a realizar seus trabalhos atuais, relacionados à produção teatral: aprenderam fazendo, na prática. Além disso, o teatro não exige uma qualificação formal em especial, normalmente os trabalhadores ingressam como amadores e, a medida que ganham experiência e possuem comprovação de apresentações, podem solicitar o Registro Profissional de ator. Para os técnicos há menos exigência ainda quando à formação, pois não há a necessidade de ter realizado cursos específicos de qualificação profissional de iluminação ou sonorização, por exemplo, para poder trabalhar na área. Boa parte dos profissionais acaba aprendendo com pessoas mais experientes (aprendizagem informal/com *experts*/observando) e vão lapidando o conhecimento na prática. Abordo mais detalhadamente os diferentes processos de aprender na seção 5.3.1.

### 5.2.3 Produção Teatral, Produção Cultural ou Produção Artística?

A partir da coleta de dados na fase inicial, etapa exploratória dessa pesquisa, pôde-se compreender que alguns entrevistados (uma diretora de teatro, dois atores e um professor) confundiam os diferentes tipos de produção (produção teatral/produção cultural/produção artística) e não conseguiam especificar o que era cada uma delas. Outros (um diretor de teatro e um professor) tinham um entendimento mais apurado das diferenças entre essas terminologias, conforme pode ser constatado na fala do Professor Paulo<sup>65</sup>:

Acredito que os termos “produção cultural” e “produção artística” sejam diferentes. Na minha visão, a cultura é tudo aquilo produzido pelo homem, concreto (objetos, etc) ou não concreto. Assim, necessariamente nem toda produção cultural é artística. A comida típica de uma região é cultura, mas não é arte. Percebe a diferença? Como tu estarás lidando com um grupo de teatro, portanto produtor de arte, acho que o termo produção cultural é demasiado amplo. O que posso te dizer sobre produção artística, onde se insere a produção teatral, é que a figura do produtor teatral é aquele que disponibiliza os meios para a criação artística propriamente dita. O produtor não é um artista, pois não lida com criação. Ele é, como tu, um administrador [...] (informação verbal)<sup>66</sup>

Essa compreensão mais clara sobre as diferenças entre os tipos de produção, embora ainda limitando a produção teatral ao produtor, não foi identificado entre os integrantes da Fundação. A

---

<sup>65</sup> Nome fictício, utilizado para preservar a identidade do entrevistado.

<sup>66</sup> Entrevista concedida por Paulo à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 25/03/2011.

maioria associou a produção teatral à figura do produtor, entendendo que a “produção teatral” seria algo fragmentado e associado às atividades de levantar recursos financeiros e materiais necessários à concretização dos espetáculos, além de cuidar de sua divulgação. Além disso, durante toda a discussão que tivemos no grupo focal, ao falarem sobre a produção teatral, confundiam-na com produção cultural e produção artística.

Boa parte da confusão pode ser decorrente da própria experiência que possuem com construção de espetáculos e, também, por ser um conceito novo, academicamente falando. O próprio pensar “o que é produção teatral” é algo que não faz parte do cotidiano desses profissionais. Sobre esses aspectos coloco abaixo uma fala de Tomás que retrata a pouca clareza sobre o assunto.

Eu acho até na verdade que... talvez não seja tão cotidiano. Um pouco por aquilo que a gente tava conversando lá, por essa relação que a gente tem tanto de produção como um trabalho, aliás, tão dos atores e tão esfumado dentro das produções, que às vezes a gente não consegue parar para pensar muito realmente no papel de um produtor ou de uma organização também, sabe? É tudo tão feito por todo mundo, que acaba que às vezes parar para pensar nisso também não é tão natural assim. [...] A Fundação é diferente nesse sentido. Eu digo em outros trabalhos... que tu concebe o cenário e tu parte para a execução do cenário. Nesse sentido que eu falo que os atores às vezes são muito produtores também das suas obras, porque tu tá, não é só esse trabalho de tá mergulhado criando, é o trabalho de conseguir o apoio, é o trabalho de conseguir mais barato é o trabalho sabe, é pápápá, sabe? Me dá o desconto e não sei o quê e tu tá criando e recebendo telefonema e... sabe? [ele faz movimentos fortes com as mãos e os braços, indicando agitação, como se fosse uma atividade bem conturbada, como algo que assoberbasse quem faz]. Que eu acho que é a diferença aqui da Fundação, mesmo nos trabalhos, quando eles foram concebidos, a gente nunca passou por esse, por essa etapa... Assim, a gente [ator] tinha o, a construção do trabalho como tarefa. (informação verbal)<sup>67</sup>

Retomando o que é produção teatral, conforme o referencial utilizado nesse estudo, posso depreender que, em certa parte, o relato de Tomás está de acordo com o que colocam os autores: a produção é realmente um trabalho também dos atores. No entanto, nesse caso, pensa-se na produção teatral como a construção de um espetáculo como um todo, desde o texto até o público e, não apenas, em como levantar recursos e divulgar o espetáculo. Essa visão dos profissionais do **Projeto No Palco da Fundação** encontra suporte nas colocações de Pavis (2005), que indica uma diferenciação na definição de produção teatral no Brasil e no exterior: no inglês produção seria entendida como encenação e realização cênica, associando à produção do sentido ou à produtividade da cena, procurando indicar a atividade que é realizada conjuntamente pelos executores dos espetáculos (do autor ao ator) e do público (recepção), já,

---

<sup>67</sup> Fala transcrita de Tomás de grupo focal realizado em 08/03/2012.

No Brasil, o termo *produção teatral* engloba todos os procedimentos adotados para o levantamento *material* do espetáculo, abrangendo custos (a produção propriamente dita) e a operacionalização da encenação (contratação e administração de pessoal artístico e técnico, aquisição de materiais etc.) (PAVIS, 2005, p. 307, grifos do autor).

Assim, entendendo que a produção teatral seria toda a atividade realizada para a construção do espetáculo (PALLIN, 2005; BOND, 1997; BROWN, 1997; CARVER, 2009; FAZIO, 2000; FOREMAN, 2009; FREAKLEY, 1996; IONAZZI, 1992; KOUDELA, 2008; RODGERS; RODGERS, 1995; SILVA; CARDOSO, 2004; SILVA; ROUBINE, 1998), desde o pensar o tema da peça, construir ou escolher um texto, construir cenários, figurinos e adereços, preparar a iluminação, a trilha sonora, criar personagens, pensar em agenda de apresentações, conseguir patrocínios, encontrar local para realizar as apresentações, divulgar a peça, vender ingressos, receber o público, apresentar a peça, até o se despedir dos espectadores e desmontar o que foi construído (cenários, estrutura de iluminação e som etc.). Tomás não está equivocado quando diz que essa atividade é “tão dos atores”, porque realmente envolve os atores, mas eles não são os únicos, são sim mais um elemento da produção teatral.

Pensando no produtor, não como encenador, diretor teatral, ou responsável primeiro pela encenação, ou seja, como o profissional que deve orquestrar todo o trabalho de construção do espetáculo, desde o texto escrito até sua apresentação ao espectador (PALLIN, 2005; BOND, 1997; FAZIO, 2000; GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006; IONAZZI, 1992; MICHALSKI, 1998; RODGERS; RODGERS, 1995; ROUBINE, 1998), mas sim no entendimento brasileiro sobre o tema, segundo Pavis (2005), trago as falas de Liliana e Débora que retratam o que se espera de um produtor.

É por isso também que a produção tá desde o início da criação assim, em vários espetáculos, tem uma coisa também acho que, que, daí, voltamos ao dinheiro, que..., muitas vezes, os grupos de, de teatro, assim, não tem condições de pagar um produtor desde o início do processo de trabalho, né. Então só vão pegar o produtor nos últimos meses, assim. Que é quando tem que colar cartaz, sabe, tem que divulgar o espetáculo, tem que reservar espaço, tem que ligar pra lugares, então, acaba que a pessoa não acompanha o processo inteiro. Então ele não sabe das necessidades reais que o espetáculo quer [exige], ou que..., e acaba acontecendo a coisa de produtor colando cartaz, não acompanhando [...] (informação verbal)<sup>68</sup>.

Se eu fosse desenhar um ‘ideal’ de um produtor, né. Vou pensar no trabalho que eu to fazendo como atriz, sem, sem diretor, e tem desde o início um produtor. O ideal, bom, a gente vai submeter esse projeto ao FUMPROARTE<sup>69</sup>, por exemplo. Então, o produtor tá desde o início. O produtor ajudou em toda a construção do projeto, pensa coisas pra viabilizar, não, mas então isso aqui vai custar tanto, então a gente tem que ver se isso é viável ou não... O produtor estaria presente desde esse momento, tá. ... e

<sup>68</sup> Fala transcrita de Liliana de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>69</sup> FUMPROARTE: Fundo Municipal de Apoio à Produção Artística e Cultural de Porto Alegre.

aí, a partir do momento em que o projeto é aprovado, o produtor vai fazer todas as coisas que o diretor e o ator não [fazem]. É todo o resto do trabalho. Então, contatos, divulgação, pensar em ... todas as ferramentas pra que a coisa aconteça. O Figurinista vai lá e vai dizer qual é o material, “ó, preciso de tecido, tanto de não sei o que, tanto de não sei o que”. Quem vai atrás dessas coisas é o produtor, entende? O dinheiro, os contatos, o lugar... isso, no meu ponto de vista, seria o ideal se fosse, claro, um trabalho como o Tomás falou, que é uma coisa que... aonde realmente que cada um tá desempenhando um papel. Porque às vezes quando é um trabalho meu, dependendo como eu tô fazendo, eu realmente vou fazer questão de ir lá e escolher o tecido do meu figurino, fazer o corte e, claro que eu vou querer fazer questão, porque é uma outra coisa. Mas se for nesse formato de cada um tendo uma função, é... eu idealizaria um produtor assim, né. Desde o início, com... e, assim, com todas essas funções de... mas é um horror de trabalho, né? (informação verbal)<sup>70</sup>.

No relato de Débora percebe-se que o “ideal de um produtor” foi pensado associando a um formato de trabalho similar ao da Fundação, ou seja, com divisão clara de tarefas e cada um responsável por etapas e atividades distintas do processo. Segundo Tomás, Rubens, Débora, Gabriel e Liliana, o formato de trabalho dos grupos de teatro no Rio Grande do Sul, e em boa parte dos estados brasileiros, é normalmente o de compartilhar atividades entre todos, entendendo que “criar” um espetáculo é uma atividade mais artística e sensível e “produzir” o espetáculo é cuidar da parte mais burocrática e administrativa das peças. Nesse sentido, a ideia da importância do “produtor teatral” entender de arte, de questões políticas e governamentais também está presente na fala de Tomás.

[...] muitas vezes a gente tem produtores que são, que não entendem de arte, né. São simplesmente pessoas que executam a produção. E eu acho que, muitas vezes, por isso que, as pessoas que tão dentro das obras se colocam também a fazer, porque é melhor tu fazer do que tu colocar ... alguém pra trabalhar que não tenha a mínima ideia de arte, de concepção, de nada... não é simplesmente uma pessoa que vai fazer contato, não é isso. É cansativo, mas também eu acho que é exigir pouco de uma pessoa, né. Eu acho que se tu pensa num ideal de um produtor, aí eu volto a falar da formação. Eu acho que se uma pessoa que, eu acho que isso, na verdade, a questão de um produtor ela é, ela é, principalmente, falando em arte no Brasil, é uma articulação muito política também, sabe. É uma maneira de tu conseguir inserir uma obra, e o entendimento, onde estão os espaços pras obras? [...] E aqui no Brasil, a relação que se tem com empresa privada dando dinheiro pra arte é uma relação muito organizada nos grandes centros, atores de novela, ou grandes bailarinos, e de grandes companhias, então, a articulação ela é muito vinculada a questões governamentais, né. Então tu tá sempre tendo que lidar com Ministério da Cultura, prefeitura, Estado... e isso é uma articulação que necessita de uma pessoa que saiba de arte, sabe, que entenda as especificidades de fazer uma produção pra arte, que não é que nem tu produzir um evento, monta um estande que aí assim, é fica ali, e nem sei qual é a especificidade de montar um estande, entendeu, mas que é diferente a relação que é, (...) tu é um artista que eu acho que, um produtor eu acho que, também tem que ser, ele tem que se colocar... tem que ser colocado, tem que ser pensado como um artista (informação verbal)<sup>71</sup>.

<sup>70</sup> Fala transcrita de Débora de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>71</sup> Fala transcrita de Tomás de grupo focal realizado em 08/03/2012.

Esse relato de Tomás, na realidade poderia ser associado mais à figura de um produtor cultural do que à de um produtor teatral. Embora também seja necessário ao produtor teatral entender de arte, ter sensibilidade, conhecimento de questões e articulações políticas, o trabalho de buscar desenvolver um projeto que se encaixe em programas governamentais de apoio à cultura é uma responsabilidade atribuída normalmente ao produtor ou gestor cultural e não ao produtor teatral.

#### 5.2.4 Quais São e Como São as Práticas de Produção Teatral?

A subseção ‘Produção teatral’, desenvolvida no capítulo (2) do referencial teórico, apresentou estudos que abordavam as atividades de produção teatral, detalhando as etapas e os profissionais envolvidos em cada uma delas. Para compreender as práticas de produção teatral da Fundação, busquei investigar junto aos profissionais envolvidos com o **Projeto No Palco** como era o processo de produção em si, quais os sujeitos envolvidos e como ocorria a divisão do trabalho, tentando compreender as responsabilidades, funções e atribuições de cada um. Em função do entendimento nebuloso que a maioria dos profissionais ligados aos espetáculos da Fundação têm acerca da produção teatral, usei outra expressão para levantar dados sobre essa prática: “construção do espetáculo”. Dessa forma, a coleta de dados tornou-se mais frutífera.

As informações levantadas na parte teórica desse estudo, permitiram-me compreender que teatros diferentes dedicam tempos distintos para cada etapa da produção teatral (FOREMAN, 2009), havendo múltiplas visões sobre quais seriam as fases envolvidas na construção de um espetáculo (PALLIN, 2005; BOND, 1997; CARVER, 2009; FAZIO, 2000; FOREMAN, 2009; IONAZZI, 1992; RODGERS; RODGERS, 1995). Da mesma forma, dependendo do tempo que o grupo de teatro trabalha junto no mesmo espetáculo, etapas poderão ser puladas ou encurtadas.

No caso de duas das três peças que acompanhei o trabalho (**Últimos Dias de Super Herói e Contadores de Histórias**), essa foi a situação encontrada. Apenas o **Jogo da Vida** estava sendo montado pela primeira vez em Porto Alegre. Além disso, os espetáculos **Últimos Dias** e **Contadores** aconteciam na sede da Fundação e, por isso, não exigiam a etapa de desmontar cenário e recolher demais equipamentos; já o **Jogo da Vida** é uma peça itinerante, que conta com apresentações em escolas da rede municipal da grande Porto Alegre, por isso, em suas etapas, há também o momento da “saída” com o desmontar cenário, remover todas as luzes, o equipamento de som e adereços.

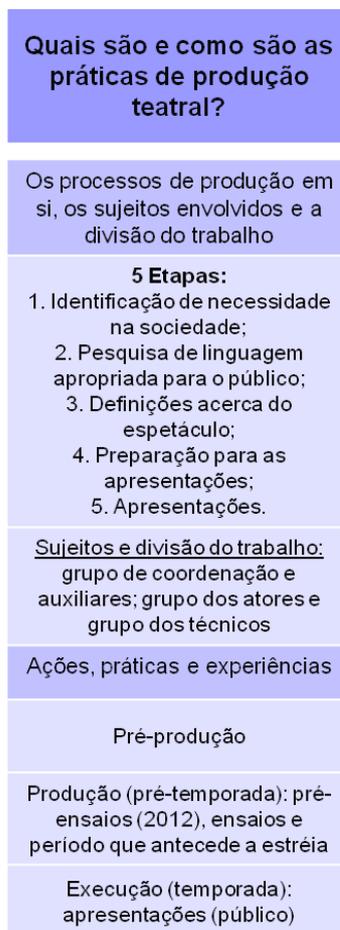
Em função dessas diferenciações, não só minhas impressões sobre as etapas e processos de produção da Fundação foram distintas ao analisar essas duas situações, como também o relato dos participantes em cada uma delas foi igualmente distinto. Desse modo, parece-me importante primeiro relatar os dois processos que presenciei.

Em relação ao **Últimos Dias de Super Herói** e ao **Contadores de Histórias**, em que o cenário, figurino, adereços, atores e técnicos puderam ser mantidos. Observei o período de “produção”, denominado por eles de “pré-temporada”, no qual realizaram-se pré-ensaios, ensaios, agendamentos de apresentações, gravação dos vídeos que são usados durante as peças e aquisição de novos figurinos, e, acompanhei também o período de “execução”, denominado por eles de “temporada”, o qual envolveu preparar o palco, posicionar os adereços, chamar os atores e os espectadores, operar o som e a iluminação e, por fim, as apresentações da peça.

Já no trabalho desenvolvido com o **Jogo da Vida**, acompanhei a “produção”/“pré-temporada”, período em que houve a construção de cenários; a confecção de adereços e a aquisição de figurinos; a “preparação técnica”, que envolveu a revisão dos teipes de som; e a “cenotécnica”, que envolveu montagem de cenário e do sistema de som; os ensaios e os agendamentos das apresentações. Também presenciei a “execução”/“temporada”, a qual envolveu preparar o palco, posicionar os adereços, chamar os atores e os espectadores, operar o som e, por fim, as apresentações da peça; e a “saída”, que envolveu remover o equipamento de som, o cenário e adereços.

Na seção “Perspectiva Cultural e Aprendizagem nas Organizações”, desenvolvida no capítulo 3, busquei discorrer sobre as contribuições da perspectiva cultural para os estudos sobre aprendizagem nas organizações. Dentre os aspectos ali tratados, apresentei uma das proposições que os autores dessa perspectiva (ALCADIPANI; CRUBELLATE, 2003; COOK; YANOW, 1996) fazem a respeito de como investigar a aprendizagem nas organizações: estudá-la a partir das ações, práticas, experiências, graus de habilidade e domínio. Assim, a partir da conjunção entre referencial teórico e informações levantadas em campo, foi possível construir duas categorias que se apresentaram relevantes na configuração dos processos de produção teatral da organização estudada. A Figura 36 traz as microcategorias que compõem a subcategoria “Quais são e como são as práticas de produção teatral”.

Figura 36 – Subcategoria Práticas de Produção Teatral



Fonte: elaborado pela autora (2012).

#### 5.2.4.1 Os Processos de Produção em Si, Os Sujeitos Envolvidos e a Divisão do Trabalho

O referencial teórico deste trabalho foi construído com base em autores que argumentam que a aprendizagem nas organizações e o conhecimento são propiciados pelas práticas, por serem fenômenos eminentemente sociais e culturais (ANTONELLO; GODOY, 2010; 2011; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; NORMANN, 1985; SCHOMMER; SANTOS, 2008; WEICK; WESTLEY, 2004). Nesse estudo, entende-se prática como: “Um conjunto de atos e interações envolvendo linguagem e objetos repetidos ao longo do tempo, com padrões e variações e concluindo que, por trás, uma cultura existe.” (YANOW, 2000, p. 249). Assim, a observação das ações ou práticas de uma organização permitem visualizar direta e/ou indiretamente o aprender e o conhecer. Em função disso, acompanhar a rotina de trabalho do **Projeto No Palco**, com foco nos processos de produção teatral, revelou-se uma fonte rica de dados, os quais relato a seguir. Para complementar as observações, procurei também questionar nas entrevistas e nos grupos focais a

percepção que tinham sobre a construção dos espetáculos na Fundação. Tais achados são apresentados nesta subsecção.

A partir dos relatos nos grupos focais e nas entrevistas pude compreender que a criação do espetáculo na Fundação inicia quando se percebe uma necessidade na sociedade referente a trabalhar aspectos sobre comportamento no trânsito de um público específico. Como pode ser constatado na fala de Bernardo e de Tomás:

Na Fundação, na verdade, o espetáculo começa quando a gente, quando a Fundação detecta uma necessidade na sociedade de atingir um certo público específico. Aí começa a criação do espetáculo, uma pesquisa de linguagem pra atingir aquele grupo específico, aí a partir disso começa a surgir a idéia de que tipo de espetáculo a gente vai criar. Assim como foi o **Exército de Sonhos**, pra ensino médio, depois do **Exército** foi aparecendo a necessidade de atingir outras idades também. Eu acho que aí é que começa a criação de um espetáculo aqui na Fundação (informação verbal)<sup>72</sup>.

Por que que as pessoas vem aqui? Porque existe uma necessidade, né, existe um trabalho das escolas, principal, as escolas tão abrindo os olhos porque se precisa falar de educação no trânsito desde que se é muito jovem, porque eles tão morrendo muito jovens, eles tão morrendo com 15, 14, então, e aí, então, de que maneira eu consigo pegar? Pela sensibilidade, né? É através de um outro lugar que não é chegar na aula e dizer ‘galera isso aqui é uma placa de trânsito, tá, para aqui...’ Não, aonde tu conecta alguma coisa que é sensação, né? (informação verbal)<sup>73</sup>.

A partir da detecção da necessidade, realiza-se uma pesquisa de linguagem apropriada para aquele grupo e, com base nessa pesquisa, pensa-se no tipo de espetáculo, constrói-se o texto e o cenário, são escolhidos os acessórios cênicos e os figurinos, elabora-se a trilha sonora, o jogo de luzes. E, no caso do espetáculo **Últimos Dias de Super-Herói**, também produziu-se os vídeos que seriam projetados durante a peça. Esse processo inicial ocorreu com todas os espetáculos, a diferença mais marcante está na construção dos roteiros do **Exército de Sonhos** e do **Contadores de Histórias**, os quais foram baseados em histórias reais vividas pela Diza, como se pode verificar no trecho a seguir da entrevista inicial que realizei com a Diretora Institucional da Fundação.

O primeiro espetáculo foi o **Exército de Sonhos** que esse ano faz 13 anos, que é pro público de ensino médio, universitário, adulto, e focado pra quem tem 16, 17, 18 anos pra cima, relata um citação social contemporânea, onde os amigos se reúnem pra fazer um ‘aquece’ antes de ir pra festa de aniversário da melhor amiga e aí desenrola toda a história. Depois, o segundo espetáculo que foi criado foi o de educação infantil, ... em 2005. Foi inspirado também em uma citação de vida da Diza quando ela foi convidada para ir falar sobre a Fundação na escola onde o Thiago estudou, na creche onde o Thiago estudou, quando ele tinha 3 anos. Daí ela pensou ‘meu Deus! Como é que vou falar isso com crianças?’ Daí ela foi lá, pegou um álbum de fotografias dele que identificava o local e começou a contar histórias pras crianças ‘naquela escolinha também estudou um menino e que esse menino brincava naquele balanço, quando esse menino cresceu ele se tornou uma

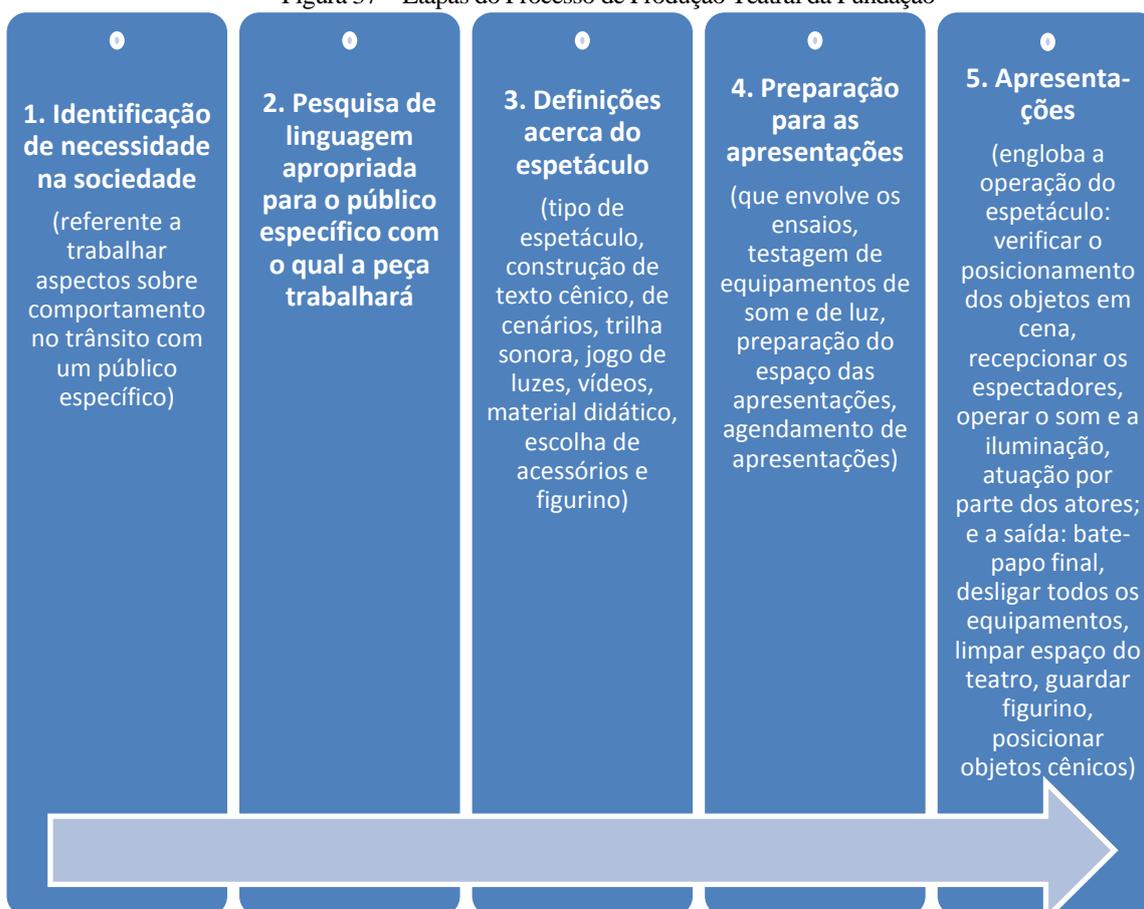
<sup>72</sup> Fala transcrita de Bernardo de grupo focal realizado em 22/03/2012.

<sup>73</sup> Fala transcrita de Tomás de grupo focal realizado em 08/03/2012.

boa boleta’... Os professores devem ter ficado apavorados ‘o que essa mulher ta falando?’, ‘ele se tornou uma borboleta e hoje ele voa pra lembrar que as crianças tem que cuidar da vida, principalmente quando tiver no trânsito, andando de bicicleta, no carro com o papai e mamãe tem que sentar no banco de trás na cadeirinha’... Aí se criou, se passou e *briefing* pro pessoal de criação e eles criaram os **Contadores de Histórias** com a história **Conta Comigo**. E o terceiro espetáculo que aconteceu e que foi estreado, foi **Os Últimos Dias de Super-Herói**, que daí é pra um publico que tem a faixa etária de 10 a 15 anos. A gente sempre pensou em fazer uma coisa de continuidade, tratar a realidade que esse público vive, como pedestre, usuário de ônibus, estão começando ir de ônibus sozinhos pra escola, que tem que andar de skate, patins em lugar seguro, que não temos 7 vidas, então esse espetáculo é pra essa faixa etária. (informação vernal)<sup>74</sup>

Como o meu ingresso no campo ocorreu no incício do ano de 2011, não tive oportunidade de presenciar esse processo inicial, pois todos os espetáculos apresentados naquele ano e também em 2012 já haviam passado pelo processo descrito anteriormente. Para tornar mais fácil para o leitor a compreensão da sistemática de produção teatral, apresento uma Figura 37 a seguir, que busca representar o processo da Fundação, sem pretensões de colocá-lo em “caixinhas esquemáticas”, apenas para fins didáticos.

Figura 37 – Etapas do Processo de Produção Teatral da Fundação



Fonte: elaborado pela autora (2012)

<sup>74</sup> Entrevista concedida por Patrícia à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 05/04/ 2011.

Pude acompanhar no ano de 2011 o período que chamo nesse trabalho de **apresentações**, e no ano de 2012, os períodos de **preparação para as apresentações** e **as apresentações**. O mesmo ocorreu com a maioria dos atores envolvidos nas três peças que foram investigadas nesse estudo. Assim, constatei que apenas três profissionais da Fundação (Diza, Tomás e Bernardo) tinham vivenciado a construção das peças desde o início. Além disso, o espetáculo **Jogo da Vida**, apesar de ter passado por um período de ensaios no ano de 2011, não teve continuidade naquele ano, por motivos financeiros, e passou a ser apresentado somente no ano 2012. Assim, alguns atores desligaram-se do elenco e novos precisaram ser contratados, por isso, enquanto uma parte dos atores entrevistados também teve uma experiência com a Diretora Teatral de 2011, Nair, outros tiveram apenas a experiência com o Coordenador Artístico desse ano, Tomás. Essas informações são relevantes para compreender a visão que os atores têm sobre o processo de produção teatral e sobre o seu trabalho enquanto atores da Fundação, pois foram momentos bem distintos de preparação para as apresentações.

No ano de 2011, os profissionais envolvidos diretamente com os espetáculos podiam ser divididos em três grupos distintos de trabalho:

- a) os envolvidos com a coordenação dos espetáculos (coordenando ou auxiliando a coordenação);
- b) os atores; e
- c) os técnicos (como pode ser visto na Figura 38 a seguir).

Assim, no **Grupo de Coordenação** estavam:

- a) a Coordenadora Administrativa e de Projetos: responsável por firmar alianças e acompanhar o andamento do **Projeto No Palco**;
- b) a Diretora Teatral: responsável por dirigir os espetáculos, coordenar ensaios, acertar ritmos, personagens, troca de figurinos, acertos de luz, reposição de objetos de cena, maquiagem, substituição de atores, cuidar da trilha sonora, dos vídeos e preparar os atores para o debate que ocorre no final das apresentações;
- c) o Auxiliar Administrativo: que cuidava das agendas e itinerários de apresentações do espetáculo **Exército de Sonhos**, preenchia relatórios e também realizava trabalho de produtor.

Já no **Grupo de Atores** estavam:

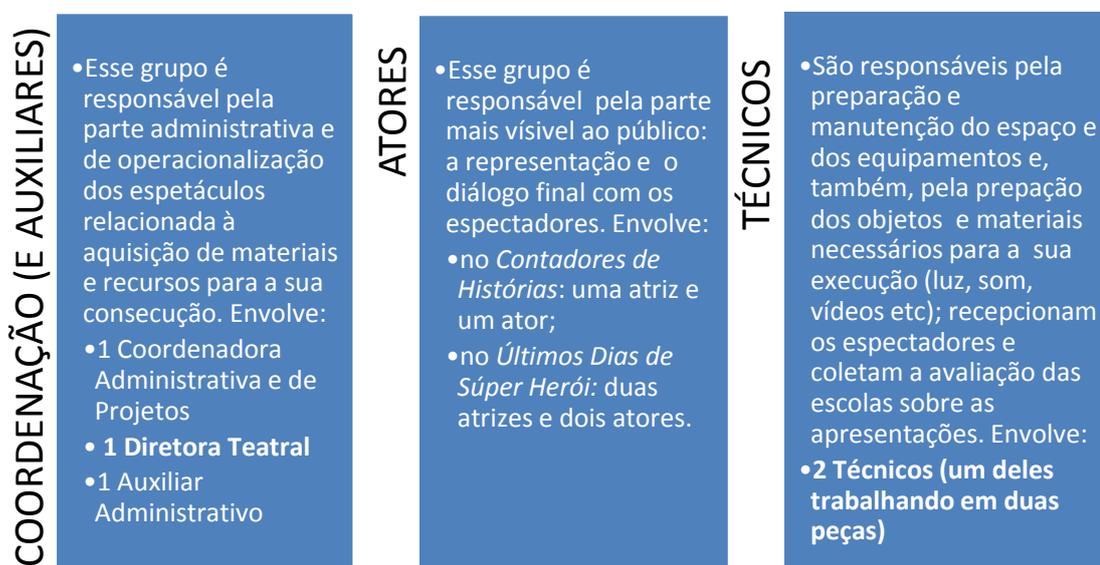
- a) os atores ligados ao espetáculo **Últimos Dias de Super Herói** são responsáveis por atuar, cuidar do figurino e da maquiagem e conduzir o bate-papo no final da peça;

- b) os atores ligados ao **Contadores de Histórias**, além de terem as mesmas responsabilidades que os atores do **Últimos Dias de Super Herói**, também precisam recepcionar as crianças em frente à Fundação, atravessar na faixa de segurança com elas, servir suco e entregar presentes no final da peça e, após, levar as crianças para o ônibus, usando novamente a faixa de segurança.

E, por fim, no **Grupo dos Técnicos** estavam: os técnicos de som e iluminação: o Ramiro, responsável pela iluminação e som dos espetáculos e pela limpeza e manutenção do teatro; e o Eduardo, responsável por receber os espectadores, projetar os vídeos, entregar a ficha de avaliação e outros materiais didáticos, além de também cuidar da limpeza e manutenção do teatro.

Indiretamente, havia o suporte da Fundação com a parte financeira (o Gerente Financeiro e sua Auxiliar que cuidavam dos recursos financeiros, administrando os patrocínios e apoios que recebiam através dos convênios), com a Comunicação (que registrava e divulgava as apresentações por meio de mídia impressa e eletrônica), a Recepção (que cuidava da agenda de apresentações dos espetáculos que aconteciam na sede e era responsável por avisar os atores quando teriam ou não apresentações para as escolas), a Direção Institucional (responsável por representar a Fundação como um todo, inclusive o **Projeto No Palco**) e a Presidência.

Figura 38 – Grupos e profissionais envolvidos diretamente na Produção Teatral em 2011



Fonte: elaborado pela autora (2012).

Em 2012 ocorreram algumas mudanças que, segundo Diza, Carmen e Patrícia, foram propostas com o intuito de profissionalizar e aumentar ainda mais a qualidade dos espetáculos. Em 2012, buscando melhor atender às demandas dos atores, profissionalizar e qualificar ainda mais o

trabalho do **Projeto No Palco**, a Fundação trouxe um Coordenador Artístico e um Produtor com experiência na função. Tal mudança é relatada pela Coordenadora Administrativa e de Projetos na Reunião de Reinício de Temporada (**23 de fevereiro de 2012**), conforme trecho transcrito abaixo e também pode ser identificada a estrutura do **Projeto No Palco** na Figura 39.

Esse ano a gente vai ter um produtor geral do **No Palco**, que é o Álvaro, que é a pessoa que vai estar aqui e que tem experiência. Ele juntamente com o Bernardo, que vocês já devem conhecer, o Bernardo é auxiliar administrativo, ele tava numa função, exercendo uma função que não era dele, que ele fazia um pouco de produção e tal. Então a gente chamou um produtor que é, que conhece produção, que é ator, que tem conhecimento dessa função e, por isso, que a gente chamou ele, então ele vai fazer essa produção geral e contar com o Bernardo como auxiliar, porque a gente precisa de um auxiliar pros relatórios e outras coisas [...]. Acompanhar mesmo toda a execução do No Palco. (...) Então vai funcionar dessa forma, nessa estrutura, então sempre interligados [vide Figura 39 abaixo] e, vinculados ao, de início, ao Tomás que faz a Coordenação artística do No Palco. O Tomás vai ficar como um Consultor, então, ele vai trabalhar intensamente agora nesse primeiro mês, depois ele vai pra Argentina, porque ele tá fazendo um curso né Tomás, e volta provavelmente daqui dois meses ou quando a gente precisar ou quando for necessário, enfim, ele vai fazer essa parte mais artística, preparar vocês para a estreia e tudo mais. O resto é com a gente aqui e eu como Coordenadora Administrativa. Então assim, só pra vocês entenderem a estrutura e dizer que não é uma coisa que vocês vão trabalhar direto, mas só pra vocês entenderem a estrutura, a quem vocês vão recorrer se acontecer alguma coisa ou se tiver um problema. Vocês vão ter uma equipe, que vai tá aqui de resguardo para qualquer coisa que vocês precisem, tá. (informação verbal)<sup>75</sup>.

Figura 39 – Estruturação do No Palco em 2012



Fonte: elaborado pela autora (2012).

<sup>75</sup> Fala transcrita de Carmen das observações realizadas em diário de campo 23/02/2012.

Embora o Projeto No Palco envolva quatro espetáculos, saliento aqui apenas as mudanças relacionadas aos três espetáculos que acompanhei (**Últimos Dias de Super Herói**, **Contadores de Histórias** e **Jogo da Vida**). Ou seja, não falarei das mudanças que ocorreram com o espetáculo **Exército de Sonhos**, visto que não constituíram objeto de pesquisa dessa dissertação.

Assim, no **Grupo dos Atores**:

- a) os atores que faziam parte dos espetáculos **Últimos Dias de Super Herói** e **Contadores de Histórias** permaneceram os mesmos;
- b) ingressaram também os atores do **Jogo da Vida**: os quais possuem funções similares aos do espetáculo **Últimos Dias de Super Herói**, com exceção do bate-papo no final da peça, que não ocorre no **Jogo da Vida**.

No **Grupo dos Técnicos**:

- a) ingressou um novo profissional para trabalhar exclusivamente na peça **Jogo da Vida**;
- b) Ramiro ficou exclusivo do **Últimos Dias de Super Herói** e Eduardo exclusivo do **Contadores de Histórias**. Isso foi possível em função de uma adaptação providenciada pela Fundação: antes, o Eduardo precisava trabalhar no **Últimos Dias de Super Herói**, porque haviam partes do espetáculo que eram contadas por meio de projeções passadas na tela do palco. Como o projetor ficava posicionado no solo do teatro, não havia como Ramiro acumular mais essa função, visto que, para operar a mesa de luz e de som ele precisava ficar na cabine técnica, a qual fica em local acima do palco. Em 2012, a coordenação providenciou a mudança desse projetor para a cabine técnica, possibilitando que Ramiro pudesse também operar esse equipamento e liberando Eduardo para trabalhar somente no **Contadores de Histórias**.

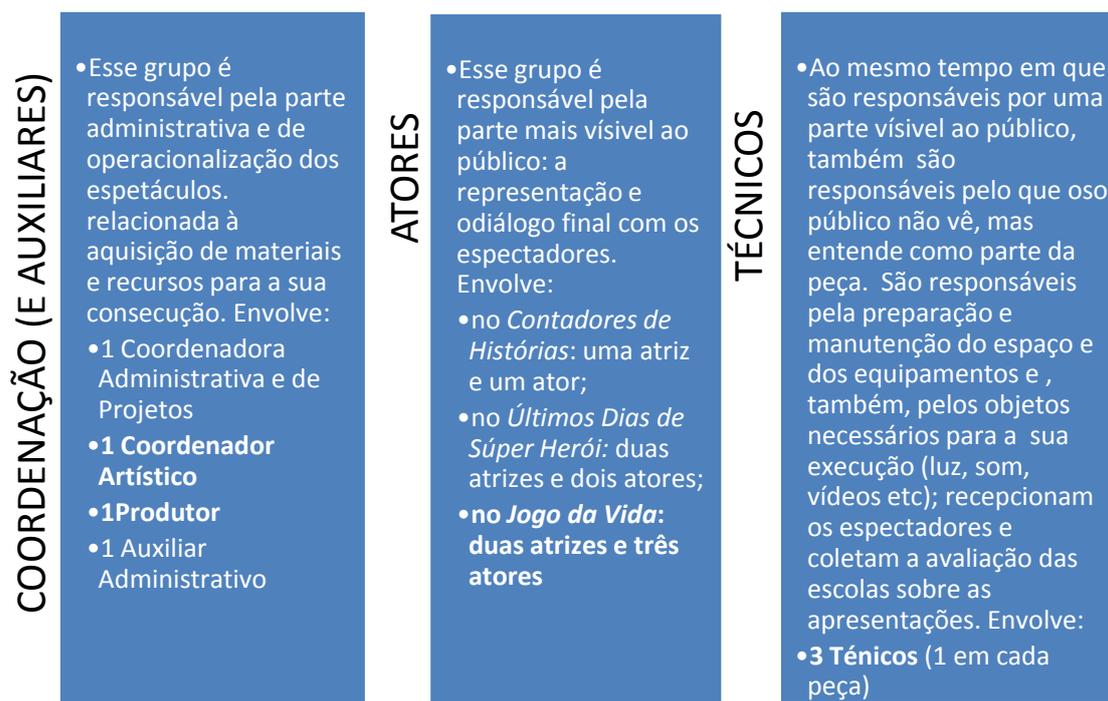
Em relação ao **Grupo de Coordenação**:

- a) a Coordenadora Administrativa e de Projetos permaneceu a mesma;
- b) o Auxiliar Administrativo também permaneceu o mesmo, no entanto este deixou de realizar as atividades de produtor, pois a Fundação contratou um profissional para cuidar especificamente da produção;
- c) um Produtor: responsável pelos recursos materiais, financeiros e humanos do espetáculo: fazer agendamentos de apresentações, ver figurino, comprar material de cena, coordenar a equipe quanto a horário, material, organização do espaço etc.;
- d) um Consultor para trabalhar como Coordenador Artístico de todos os espetáculos do **Projeto Vida Urgente No Palco**, que se responsabilizou não só pela parte intrínseca

ao seu trabalho (de direção artística, orientação da equipe, cuidar da parte burocrática e administrativa, dirigir ensaios, gerenciar compra de figurinos, troca e conserto de materiais etc), mas que, principalmente, trouxe outro enfoque para o **No Palco**: trabalhar a sensibilidade, buscar um caminho para que os atores pudessem ter prazer no trabalho e encontrassem uma forma de não ficarem tão saturados em função da quantidade alta de apresentações que precisam realizar durante o ano.

Além disso, cabe colocar que o suporte dos outros profissionais da Fundação em relação à parte financeira, à comunicação, à recepção (que deixou de cuidar da agenda de apresentações dos espetáculos que aconteciam na sede, pois passou a ser responsabilidade do Produtor), à Direção Institucional e à Presidência manteve-se. A Figura 40 abaixo traz os grupos envolvidos na produção teatral da Fundação, destacando em negrito as mudanças em relação ao ano de 2011.

Figura 40 – Grupos e profissionais envolvidos diretamente na Produção Teatral em 2012



Fonte: elaborado pela autora (2012).

Quando questionei aos profissionais do **Projeto No Palco** sobre como ocorre a construção dos espetáculos na Fundação, partindo da experiência que cada um teve nesse processo, obtive duas visões diferentes dos atores do espetáculo **Últimos Dias de Super Herói**, pois Gabriel, Débora e Liliana ingressaram na mesma época, no início de 2011, e Rubens ingressou na metade daquele ano,

com a peça já acontecendo. Assim, Gabriel relatou que ele, Débora e Liliana primeiro assistiram uma apresentação do elenco anterior, depois leram o texto e, por fim, ensaiaram a peça. Nos ensaios passavam as cenas, faziam pequenas modificações, marcavam as cenas, liam novamente o texto e repassavam as cenas. Segundo Gabriel, tiveram um pequeno processo de criação, como pode ser constatado no relato abaixo.

[...] primeiro eles pegaram, nos deram o texto... não, primeiro a gente veio pra cá e viu uma apresentação do pessoal que fazia antes, daí depois disso eles nos deram o texto e aí a gente ensaiou com a Nair que foi, que tava ensaiando ano passado e daí depois a gente começou a ensaiar ali. Pegava as cenas, passava, lia todos, daí depois ‘tá, vamo trabalhar’. Daí tinha um processozinho assim de criação que a Nair pegava e fazia com a gente, mas era bem pequeno e daí o Duda que era quem, quem fazia o Tatu antes, ele já conhecia a peça e ele que ajudou ela um pouco assim, sabe, ‘ah não as marcas são essas e essas’ e ela trabalhou um pouco em cima disso, trabalhou um pouco de cada personagem assim, a gente chegou a trabalhar um pouco e é isso (informação verbal)<sup>76</sup>.

Débora concorda com Gabriel, mas na sua visão, apesar de terem tido uma experimentação, o processo foi basicamente “aprender a peça”, partindo de algo que já estava pronto, ou seja, repetindo o formato já existente, porém modificando pequenas coisas. Segundo eles, não houve muito espaço para criação quando entraram na Fundação, em 2011, conforme pode ser constatado no trecho a seguir.

[...] na verdade a gente teve isso que o Gabriel falou, a gente teve um pouco sim de experimentação, em relação ao que era e algumas cenas que a gente propôs alguma coisa, mas a gente principalmente teve que aprender a peça, que era basicamente isso, né. Existia uma peça já... ‘são esses personagens, essa forma, essa é assim, essa é desse jeito, essa é desse jeito, a marcação pelo espaço é mais ou menos essa’ e a gente foi repetindo a maior parte das coisas. Claro que muitas coisas foram, sendo modificadas na época porque a Nair, que era quem nos dirigia, foi propondo algumas mudanças. Então, a partir do que a gente aprendia e do que já era, ia se fazendo algumas modificações. Mas foi basicamente ‘aprender a peça’ [...], repetindo a coisa... E aí com esse espaço de alguém que tava chegando nova, porque a Nair começou a trabalhar na Fundação e propôs coisas e a gente também, seguiu um pouco, algumas modificações através do que ela achava que poderia acrescentar... (informação verbal)<sup>77</sup>

Liliana parece ter sentido uma sensação de estar substituindo alguém, o que para ela não era muito confortável. O próprio vídeo que era usado nas projeções durante a peça ajudava a tornar mais evidente essa sensação, pois diversas vezes os espectadores questionaram aos atores no final da apresentação “Quem são os atores que aparecem na tela?” (informação verbal)<sup>78</sup>. Débora e Liliana disseram que não houve um “trabalho de criação” como costumam vivenciar em outras experiências

<sup>76</sup> Fala transcrita de Gabriel de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>77</sup> Fala transcrita de Débora de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>78</sup> Diversas anotações – diário de campo – 2011.

teatrais, embora tenham tido algumas experimentações e tenham feito algumas adaptações na peça, porque a criação de personagem estaria mais ligada a um processo de pesquisa, de laboratório, de improvisações para descobrir no ator o personagem, o que não ocorreu no ano de 2011. Para permitir ao leitor compreender melhor essa diferença trago os relatos de Tatiana e Amanda, que explicam o grande diferencial entre a Fundação e outros trabalhos teatrais no quesito criação. Nesse aspecto, Amanda, acredita que há uma certa liberdade na Fundação para os atores imprimirem a sua marca no personagem.

Tem uma coisa que aqui [...], por exemplo, eu tô fazendo um trabalho agora que se chama *Rock Hamlet*, vai ser uma mistura de alguns clássicos do rock com textos do *Hamlet* do Heiner Muller, então não existe nada, só existe essa idéia. A gente vai pra sala lá e fica louqueteando em cima de performance, em cima de estilo, em cima de texto. Aqui tu já tem um roteiro, é isso, a gente vai montar assim, o cenário é esse. Lá eu não sei nada, é tudo criação, é bem diferente. Então é diferente, assim, as pessoas com quem se trabalha são outras, é outro tipo de direção também. [...] Então é diferente, assim. É outro processo. [...] O lance, assim, é que aqui, não querendo ofender, é “lasanha congelada”, entendeu? É pronto, bota lá e leva assim, tu entende? O processo de criação em um outro tipo de trabalho é diferente. [...] Como tem outros tipos de trabalhar. A gente quer montar o *Vestido de Noiva* do Nelson Rodrigues. O roteiro também tá ali, entendeu? É uma peça que já existiu, que já foi montada 537 mil vezes, mas tu quer montar, enquanto diretor, a peça, do teu jeito. Tu vai pegar aquele texto e vai trabalhar em cima daquele texto do jeito que tu quer, enfim. (informação verbal)<sup>79</sup>.

Mas são tendências, né, cada vez mais, se tu for observar o que se faz em teatro de grupo aqui em Porto Alegre, é isso, tu pode até pegar uma idéia que sempre parte de algum lugar, mas está se tornando muito mais interessante e usável essa questão de tu pegar a idéia, em cima disso viajar, adaptar e fazer. E aí é como a Manu falou, é “lasanha congelada”. Tá, ali dentro tu vai procurar o teu espaço, mas o interessante não é essa procura, esse processo, acho que no grupo o processo de criação é mais importante do que o texto final, acho que é isso. Como dentro desse projeto a gente trabalha a nossa arte de ator, dramaturgia de ator, acho que pra um resultado final é legal tu ter uma energia junto. [...] Aqui não é isso, mas por uma questão de objetividade e proposta, mesmo, que é outra coisa mas que ao mesmo tempo a gente tem uma certa liberdade, também, pra imprimir a nossa marca. (informação verbal)<sup>80</sup>.

Além do processo criativo ser diferente, Débora, Liliana, Gabriel, Tomás e Rubens também apontaram outros aspectos como: a influência da Fundação; o crivo da Diza e dos outros membros da organização; cada personagem ter um molde, um título, uma mensagem a passar; o processo ser coletivo e colaborativo, embora o diálogo fosse no sentido de encontrar uma forma de realizar o trabalho dentro do que era permitido; a possibilidade de fazer pequenas alterações no decorrer das apresentações (algumas coisas eram modificadas ou incorporadas em função dos diferentes públicos, normalmente isso era associado a pequenas mudanças, como acrescentar uma piada, usar

<sup>79</sup> Fala transcrita de Tatiana de grupo focal realizado em 22/03/2012.

<sup>80</sup> Fala transcrita de Amanda de grupo focal realizado em 22/03/2012.

um caco<sup>81</sup> que funcionou com um determinado público etc.); o elevado número de apresentações que tinham que realizar durante o ano, entre outros aspectos. Alguns destes aspectos podem ser encontrados na fala da Liliana e de Débora que apresento a seguir.

É uma coisa que, parece que sempre vai..., mesmo que tu seja, o próximo ator e tal, tu vai tá sempre substituindo o Tomás, entendeu, foi ele que começou o espetáculo. Então, na verdade, o processo criativo, ele é um pouco diferente assim, não é um processo criativo de CRIAÇÃO, porque eu não estou criando um espetáculo... porque, na verdade, eu não tô... é processo que eu digo mais ou menos, porque claro é o meu corpo fazendo, mas é difícil assim quando uma coisa já existe há muito tempo, assim. E também, o lado da Fundação que eu acredito assim que é..., é aquela mensagem que tem que ser passada assim, então é uma coisa um pouco, às vezes, fechada também pra aquilo que a gente quer dizer, pra aquilo que tem que ser dito pro público naquele momento, sabe? Então eu acho que é uma coisa um pouco... não é TÃO CRIAÇÃO loucamente, mas é um tipo de criação diferente... (informação verbal)<sup>82</sup>.

Tu vai descobrir como é isso no teu jeito de fazer... no teu corpo... na tua energia, mas, mas, tem isso, é um molde mesmo, tu tem um título, e aí tu tem que te colocar naquilo, descobrir como tu faz aquilo. Eeee, por não ter esse pro... essa coisa de pesquisa, pelo menos não teve, né, ano passado e agora também a gente tá trabalhando coisas, mas que não tem esse tempo ‘ah, vamos pesquisar como é um adolescente de 14 anos, um vocalista de uma banda de rock, não tem né, tu já entra fazendo a coisa. Ah, eu senti que eu fui descobrindo o que era isso fazendo, eu fui descobrindo o que era ser uma adolescente de 14 anos roqueira fazendo. (informação verbal)<sup>83</sup>.

Rubens vivenciou um processo um pouco diferente, porque ingressou para substituir um dos atores que precisaria se ausentar por um determinado período. Em função disso, teve apenas duas semanas para se preparar para o espetáculo e, como era um período muito curto, não teve o recurso de ler o texto, ensaiar mais pausadamente, repetir as cenas etc. Então, primeiro assistiu algumas apresentações e, depois, com base em um DVD, anotou as *marcas*<sup>84</sup> e os *cacos* que o Duda (ator que foi substituído) utilizava. Essa preocupação de Rubens em anotar os *cacos* decorreu do entendimento de que os outros atores já estavam acostumados com eles e poderiam se perder durante as cenas. Apesar dessa experiência distinta, Rubens tinha a mesma visão dos demais atores:

[...] eu acho que os personagens, todos, de todos os espetáculos, eles tem um molde, né, tu acaba se ENCAIXANDO... é totalmente diferente dum, dum outro teatro que tem um processo de criação tua... que tu vai criar, vai pesquisar, que tu vai pegar corpos, vezes

<sup>81</sup> Cacos são falas que não estão no texto e que o ator coloca durante as apresentações. Alguns cacos com o tempo acabam virando uma marca, porque já estão estruturados dentro do espetáculo.

<sup>82</sup> Fala transcrita de Liliana de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>83</sup> Fala transcrita de Déborade grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>84</sup> Marcas é um termo usado pelos atores com o mesmo significado de marcações: são as indicações aos artistas de qual lugar do palco eles precisam ocupar e como devem se deslocar nos momentos em que estão em cena. Parte do hábito de reservar o centro do palco para o protagonista. Já “marcar” (verbo), significa efetuar as marcações (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006).

diferentes, que tu vai colocar... não, isso ele já é pronto, né, o Tatu tem uma mensagem, a Dedé tem uma mensagem, o Guiga tem uma mensagem, a Alice tem uma mensagem dentro desse espetáculo eu falo, e não de outro (informação verbal)<sup>85</sup>.

Tomás, como já relatado anteriormente, foi o único dentre os atuais atores que, quando trabalhou na Fundação como ator, vivenciou o processo de produção desde o início. Assim, ele participou efetivamente de todas as etapas de criação do espetáculo criando o personagem, concebendo cenário, vídeos etc.

A minha diferença é de que criei o espetáculo, então, eu tive no caso um processo... eu não entrei substituindo ninguém, eu criei esse personagem, né, então a gente teve três meses, a gente concebeu cenário, a gente concebeu os vídeos, foi tudo uma concepção da gente, essa é a grande diferença. (informação verbal)<sup>86</sup>.

Tatiana e Amanda, integrantes do **Jogo da Vida**, também tiveram suas primeiras experiências na Fundação substituindo atrizes dos espetáculos **Exército de Sonhos** e **Contadores de Histórias**, respectivamente, que precisaram se ausentar em função de contratempos. Mais tarde, as duas regressaram para a Fundação no espetáculo **Jogo da Vida**, vivenciando um processo distinto do experimentado primeiramente, como pode ser constatado na fala de Tatiana:

[...] eu tive duas experiências. Eu fazia, no ano passado, o Exército de Sonhos, que é a peça itinerante da Fundação e esse ano eu entrei pro **Jogo da Vida** e foram dois processos bem distintos porque o Exército foi em um momento em que uma pessoa teve que sair por um problema repentino e eu tinha que entrar, assim, agora. A apresentação era tipo... hoje é terça, a apresentação era no sábado. Então não teve processo nenhum, foi tipo “vai e vamos lá!”. Foi assim, “pega o desafio, gincana, bora, anda de perna de pau, faz e arrasa”. E o **Jogo da Vida** está sendo diferente, porque aí a gente teve um processo com exercícios de criação, com uma atenção maior com o personagem, mas tudo porque teve esse tempo hábil pra se fazer isso, mas as duas formas são bem interessante, se aprende muito. Essa coisa meio imediatista de ter que pegar esse choque, tu também aprende algumas coisas com isso, de se virar do jeito que der. E esse lance de ter mais criação, assim, é legal, porque tu vai descobrindo coisas que tu não sabe de onde sai, vem de ti. É isso. Comigo foi isso. (informação verbal)<sup>87</sup>.

Do relato de Tatiana depreende-se que no trabalho realizado esse ano houve um processo de criação, o que não ocorreu em sua primeira experiência na Fundação. Sobre esse aspecto, como já relatado anteriormente, as visões dos atores são muito variadas, pois entraram em situações distintas e trabalharam com profissionais na direção teatral/artística com posicionamentos bem diferentes. Tatiana chegou a relatar que tiveram momentos de improvisação e realizaram exercícios de criação

---

<sup>85</sup> Fala transcrita de Rubens de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>86</sup> Fala transcrita de Tomás de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>87</sup> Fala transcrita de Tatiana de grupo focal realizado em 22/03/2012.

de personagem, sendo na visão dela, um processo coletivo e compartilhado por todos. Os demais atores do **Jogo da Vida**, Tales, Mateus e Amanda concordaram com a visão da colega.

Eu acho que no caso do **Jogo da Vida** foi um processo bem coletivo, assim. Com participação de todo mundo. Até com os exercícios de criação de personagem, as motivações que o Tomás dava pra a gente improvisar histórias, cada um cuidando do seu personagem, era sempre “Agora o Dudu falou pra Vivi que atirou uma pedra num gato. Como é que a Vivi reage em relação a isso?”. Então tudo sempre muito assim, em grupo. Tanto que ontem a gente passou a peça uma vez e ele chamou a atenção, nossa, assim, nesse aspecto. Ele disse “vocês têm que respirar juntos. Às vezes falta que vocês respirem juntos, então pensem nisso”. Eu, assim, acho que até pra peça funcionar legal, é bom que o trabalho seja em grupo, que o grupo esteja afinado pra ter força pra atingir aquele monte de criança. Eu não achei, assim, um processo muito individualista, nesse caso. Tem casos de outras peças, de outros trabalhos, que até é uma coisa mais individual de tu achar e depois exteriorizar, mas nesse caso acho que é bem de grupo. (informação verbal )<sup>88</sup>.

Maurício e Amanda, por exemplo, participaram dos ensaios do **Jogo da Vida** no ano de 2011, os quais foram dirigidos por Nair e contaram com a participação do autor da peça. Segundo Amanda, a presença do autor da história gerou uma preocupação na equipe em corresponder com suas expectativas, fazendo com que todos deixassem a criação de lado. A própria Diretora Teatral acabou não encontrando muito espaço para trabalhar o processo criativo do ator, o que só pode ser vivenciado quando o autor da peça se ausentou dos ensaios. Essa experiência foi para Amanda muito improdutiva, porque os atores ficavam presos nos apontamentos que o autor tinha feito. O processo não era colaborativo, e sim algo imposto, no qual o criador do texto cênico dizia o que deveria ser feito, gerando um certo estranhamento.

Esse projeto do **Jogo da Vida** começou, ano passado. E eram outras pessoas. De lá permaneceu eu e um outro menino que não tá aqui, o Maurício. O processo foi outro, foi um pouco diferente porque num primeiro momento a gente não teve essa autonomia de criar. A gente teve meio que... a pessoa que escreveu, que concebeu a história, disse pra gente o que ela queria, a gente tinha que ir meio fazendo o que ela tava querendo. Quando essa pessoa se ausentou, aí, sim, a diretora mesmo conseguiu buscar um pouco dessa coisa. Mas eu acho que nesse ano eu noto uma diferença enorme mais por essa questão de trabalho de criação. Por mais que o tempo seja menor, eu acho que existe uma preocupação maior na criação. Por mais que às vezes tenham indicações que tem que ser em função do nosso tempo, eu acho que a gente tem a possibilidade de criar. Eu sinto que o que difere um pouco das coisas que eu faço fora é a questão de uma preocupação com o texto. Tem coisas que tem que ser muito claras e muito específicas. A gente não pode viajar muito, inventar muita coisa, porque a gente tem um outro enfoque. [...] O Marcos Verze, quem escreveu a peça junto com uma outra pessoa, ele estava presente nos primeiros dias, nas primeiras semanas, ele tava ali, “eu quero que seja assim”. Isso acabou deixando todo mundo muito... a gente ficou muito preocupado em corresponder e não em criar. Quando ele se afastou, a própria diretora viu que ela tinha espaço pra daí, de repente... mas ainda assim, mesmo com isso, eu acho que a gente ter tido esse primeiro impacto foi muito ruim, foi muito improdutivo porque ainda assim a gente ficava meio preso naquilo. É ruim começar de cima, ainda mais num momento em que a gente vive esse processo colaborativo.

---

<sup>88</sup> Fala transcrita de Tatiana de grupo focal realizado em 22/03/2012.

Principalmente agora, assim, aqui no Rio Grande do Sul também, do processo colaborativo, onde tudo se cria junto, se constrói. Às vezes tu já vem... tem um texto que vem de fora, junto a gente pode trabalhar esse texto, mas aí vem uma visão de cima dizendo o que tem que fazer. Eu acho que a gente não tá acostumado com isso, assim. Eu, pelo menos, não tava. Então é ruim, porque tu fica... parecia uma coisa meio TV e cinema, era tudo menor... era muito estranho, eu não tinha tido essa experiência. É válido, né. (informação verbal)<sup>89</sup>.

Interessante observar na fala de Amanda a menção a distintos processos de aprendizagem, em função das diferentes experiências, o que também confirma o já colocado por Antonello e Godoy (2009; 2011), de que nem todo aprendizado trará resultados positivos para a organização. No caso de Amanda, que disse primeiramente apenas julgar válida tal vivência, depois explicou que, mesmo em experiências não tão produtivas, sempre se aprende algo; segundo ela, no mínimo se aprende que formato de trabalho não se quer mais fazer ou participar (vide relato a seguir).

Qualquer coisa que seja diferente vem a agregar. Se tu for inteligente, mesmo que seja uma experiência que não tenha sido tão produtiva, alguma coisa tu aprende, pelo menos como tu não quer mais trabalhar. “Não quero mais trabalhar assim”. Mas não acho que foi isso que aconteceu. Acho que se mantiveram coisas, a gente conseguiu manter coisas do trabalho de antes, mas foram agregadas muitas coisas novas. Até porque são outras pessoas, outros atores. Talvez com os mesmos atores a diferença não fosse tão grande, mas então não tem como. Tu tem que estar aberto a isso. Eu acho que são duas linhas de trabalho, pelo que eu pude observar nesse período de tempo, um tanto quanto diferentes. A Nair era mais experiente, vem de uma outra leva de diretores aqui em porto alegre. O Tomás é dessa galera nova. Então acho que isso tudo foi muito perceptível pra mim e foi também muito produtivo os dois tipos de trabalho. (informação verbal)<sup>90</sup>.

Lucas e Raquel, atores do **Contadores de Histórias**, apesar de terem vivenciado o período de ensaios somente com a Diretora Teatral de 2011, acreditam que o processo foi bastante coletivo e dialogado, contando com modificações dentro do formato já estipulado pela Fundação, conforme relatos a seguir. Raquel comentou que, a seu ver, teve uma boa abertura para remodelar os personagens e o formato do espetáculo, incluindo acrescentar coreografias de danças na peça.

A Fundação já tem um formato pronto. Dentro deste formato, nós fomos trabalhando as partituras, marcações, o texto, a composição do personagem... Foi um processo bem dialogado e participativo. Nós íamos vendo o que ficava bem e o que não ficava. Às vezes não precisava ser dito nada, o corpo fala. Um olhar já dizia tudo. A Nair colocava o que ela queria... Ela tinha uma proposta de fazer uma releitura da peça, veio com outra concepção. (informação verbal)<sup>91</sup>.

Bom o espetáculo é muito anterior a nossa entrada do elenco do ano passado, minha e do Lucas. Então, quando a Nair veio o ano passado, entrou junto com a gente, ela deixou

---

<sup>89</sup> Fala transcrita de Amanda de grupo focal realizado em 22/03/2012.

<sup>90</sup> *Id.*

<sup>91</sup> Entrevista concedida por Lucas à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 29/03/2012.

sempre uma proposta muito aberta de espetáculo, porque ela não queria que daqui a pouco ficasse sempre como... como sempre foi... durante oito anos, então tem sido uma coisa diferente. Então, a gente teve uma participação bem tranquila, porque... tanto eu e o Lucas tínhamos experiência com dança, ‘Vamos [colocar] dança então! Que tal vocês criarem uma coreografia pro espetáculo?’ Daí a gente pode criar todo o personagem, o personagem novo. Até então o Bento era mais brabo, assim sabe, então a gente pode construir essa parte que a gente diz que é uma questão psicológica do personagem, com muita abertura. Enquanto ao cenário e aos elementos de cena, quanto a isso a gente não teve muita liberdade, porque eles já existiam e eram necessários pra contar a história. E aí o figurino também foi passado pela diretora. Mas a nossa parte enquanto a atuação, a gente teve uma boa liberdade pra construir mesmo, pra construir a peça como ela tá hoje. Tinham músicas, alguns atores, faziam umas dançinhas, dois e dois. Daí a gente não, ‘a gente vai fazer uma coreografia, uma coisa diferente’. Então não tinha, era bem mais *light*, assim. (informação verbal)<sup>92</sup>.

Alguns atores ressaltaram que, apesar de terem que repetir o formato de outras temporadas, só o fato de seu corpo<sup>93</sup> ser diferente, este já era um fazer diferente o personagem e, conseqüentemente, a peça, como pode ser constatado na fala de Lucas: “[...] não que eu seja melhor que alguém, não é isso, mas o Bento que eu faço, só eu sei fazer, porque é o meu corpo, a minha voz, a minha experiência.... É o meu corpo fazendo. Esse Bento, só eu faço”. (informação verbal)<sup>94</sup>. Destaco que a questão do corpo do ator será abordada e discutida na seção 5.2.6.1.2 com maior profundidade.

Em síntese, posso considerar que apesar das distintas visões, todos entendem que alguns elementos estão presentes nas três peças analisadas, tais como: a preocupação em transmitir a mensagem, a maneira tradicional de pensar uma montagem de teatro (ou seja, vinculada ao texto); não haver muito espaço para criação de personagem (pensando em pesquisa, jogos de improvisação, laboratório, etc); e de ser um processo coletivo e colaborativo. A preocupação em transmitir a mensagem pode ser entendida, em função do propósito da Fundação ser o de promover mudança na sociedade, por meio de sua atuação social, utilizando o teatro como forma de se aproximar das crianças, jovens e adolescentes (TYSZLER, 2007).

Em relação ao foco no texto cênico, como apontado na Revisão da Literatura, é algo comumente utilizado na construção dos espetáculos. Embora haja uma abertura e o texto não venha mais assumindo papel central nas produções teatrais (ICLE, 2002; KOUDELA, 2008; DESGRANGES, 2006), ainda ocupa, em muitas produções, um lugar privilegiado (MOTTA, 2009; CARVER, 2009; FOREMAN, 2009), sendo o elemento que informa a criação sonora, visual, linguística e gestual. Já, em se tratando de ser um processo coletivo e colaborativo, muitos são os

---

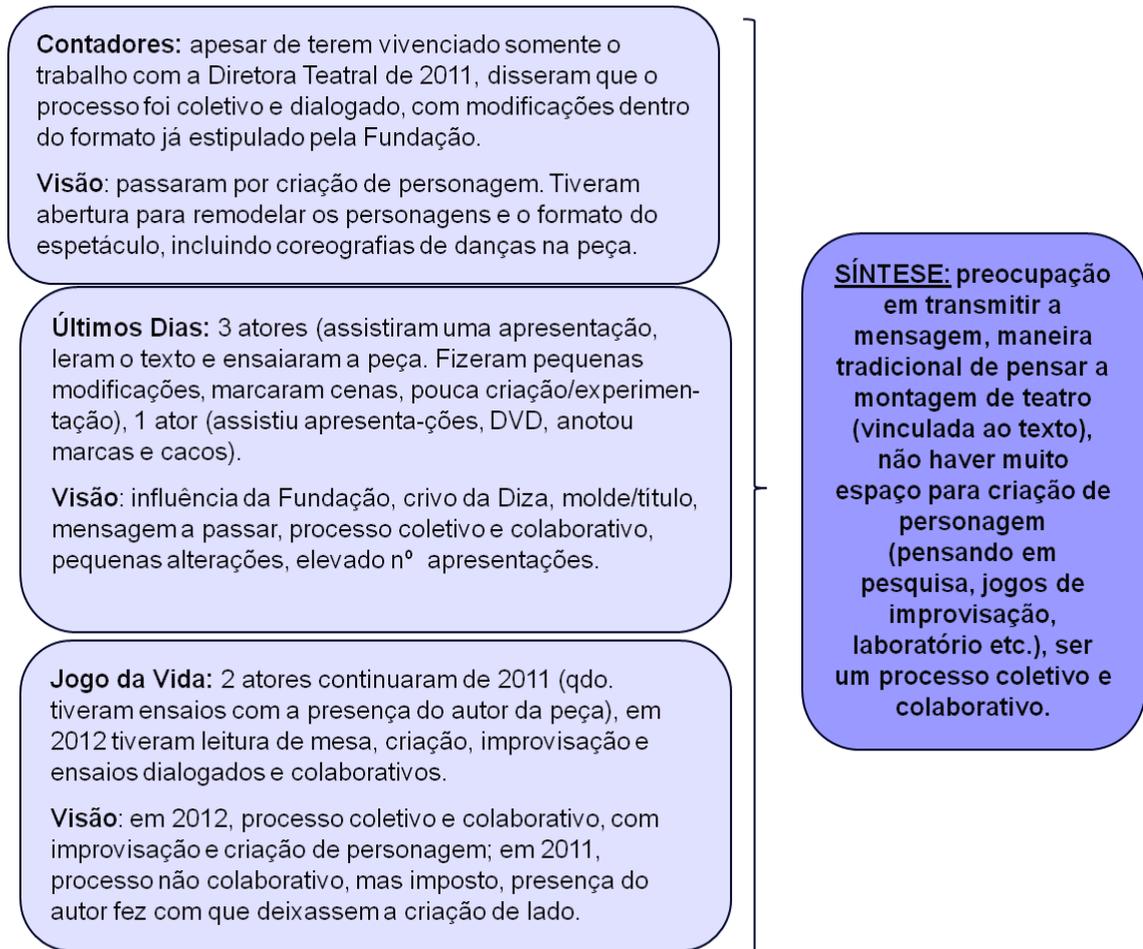
<sup>92</sup> Entrevista concedida por Raquel à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 10/04/2012.

<sup>93</sup> Aqui se entende “corpo” como a aparência física, as expressões corporais, faciais, os tons de voz, a emoção, a experiência de vida que permite encontrar elementos do personagem em si, o que certamente é muito distinto em cada um.

<sup>94</sup> Entrevista concedida por Lucas à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 29/03/2012.

autores que salientam essa característica do fazer teatral (CARVER, 2009; DESGRANGES, 2006; DUBATTI, 2005; FOREMAN, 2009; ICLE, 2002; KOUDELA, 2008; PAVIS, 1999; PUPO, 2006; ROUBINE, 1998; SERPA, 2006). A Figura 41 traz uma síntese dos diferentes momentos e visões dos atores de cada espetáculo, levando em conta suas experiências na Fundação.

Figura 41 – Síntese das distintas visões acerca da produção teatral na Fundação



Fonte: elaborado pela autora(2012).

#### 5.2.4.2 Ações, Práticas, Experiências

Segundo relatos dos membros do **Projeto No Palco**, as práticas de produção teatral da Fundação, apesar das mudanças de equipe, buscam seguir um padrão de trabalho. Por isso, no período de férias escolares, os atores e técnicos envolvidos com os espetáculos são liberados, retomando as atividades aproximadamente um mês antes das apresentações iniciarem. Nesse período de pré-temporada costuma-se ensaiar as peças, rever figurino, cenário, equipamentos e materiais usados para operacionalizar as apresentações. Durante o período escolar, realizam-se as

apresentações (temporada), com duas exibições, três vezes por semana no espetáculo **Últimos Dias de Super Herói** e quatro exibições, três vezes por semana no **Contadores de Histórias**. Nesse período, a rotina dos membros do **No Palco** era chegar cerca de uma hora ou 30 minutos antes da peça iniciar para que pudessem se preparar (no caso dos atores, alongar, aquecer voz, preparar maquiagem e vestir figurino; no caso dos técnicos, checar se todos os equipamentos estão em ordem e funcionando e, também, posicionar os objetos cênicos e verificar a limpeza do local). Após as apresentações, há um momento de discussão com o público e quando esse momento termina, os atores devem guardar acessórios cênicos e o figurino, ficando liberados assim que essas atividades são realizadas. Os técnicos precisam checar se está tudo organizado e desligado, cuidando para que o ambiente permaneça limpo e em ordem.

Essa rotina não foi alterada no ano de 2012, no entanto, um diferencial significativo nesse ano, envolvendo as práticas de produção teatral, foi o período de pré-ensaios, no qual a coordenação artística buscou desenvolver um trabalho de sensibilização e integração da equipe. Essa prática, pelas conversas e entrevistas que realizei com os atores, Coordenação Artística e Administrativa, revelou-se uma inovação no trabalho de produção em função do projeto ter conseguido nesse ano incluir uma “verba de cachê”<sup>95</sup> para ensaios. Esse é outro elemento importante e que impacta no trabalho de produção teatral: os recursos financeiros provindos dos convênios desenvolvidos com apoiadores/patrocinadores. Como a Fundação tem seus projetos financiados por empresas patrocinadoras ou órgãos governamentais que apoiam os projetos, muitas atividades não podem ser realizadas porque não estão previstas nos convênios, ou seja, não foram aprovadas pelos apoiadores/patrocinadores. Nos trechos a seguir evidencia-se este fato e, ainda, pode-se identificar a posição da Fundação sobre a importância do trabalho dos atores e a necessidade de integrá-los à organização.

[...] nós assim, que trabalhamos na parte administrativa e burocrática, a gente quer agregar mais a equipe. [...]A gente precisa de vocês agregados, conhecendo a Fundação, a gente quer ter um momento que a gente faça reunião com todo mundo de novo, pra poder passar informações sobre a Fundação que a gente acha importante também. [...] Então é muito legal a gente ter esse tempo [...], além de vocês terem a oportunidade de atuar, vocês tão levando também a nossa missão, né? Trabalhando pela preservação da vida, que eu acho que é tão importante quanto o Salva Vidas, quanto os Voluntários, todos os profissionais que passam por aqui. Então, isso assim é importante da gente agregar o trabalho de vocês, também, estar mais presentes. Então, com a vinda do Tomás, a gente quer também mexer nisso. Poder dar uma oportunidade de vocês poderem trabalhar outras coisas... (informação verbal)<sup>96</sup>.

---

<sup>95</sup> Termo usado diversas vezes por variados membros da Fundação durante a coleta de dados.

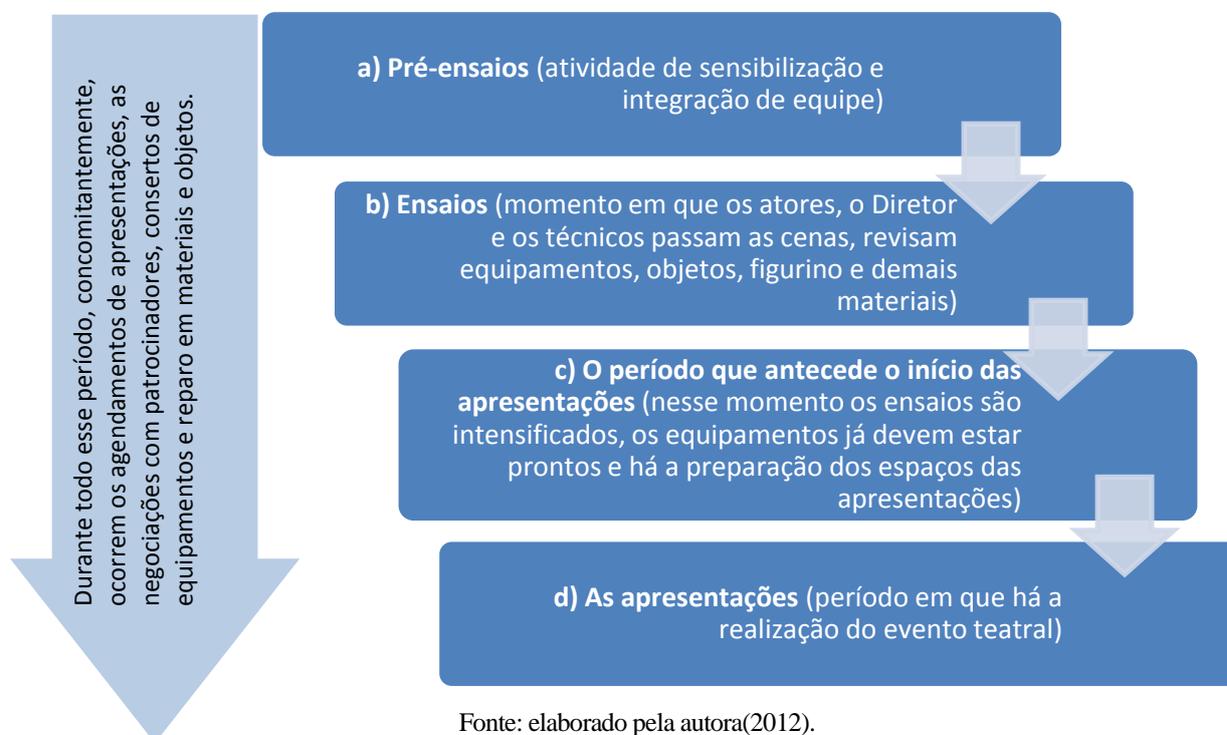
<sup>96</sup> Fala transcrita de Carmen das observações realizadas em diário de campo 23/02/2012.

Eu gostaria muito de, por mais que a gente tenha pouco tempo, eu gostaria de, na primeira semana de trabalho, fazer uma atividade com todo mundo, pra trabalhar outras questões que não tem nada a ver com os espetáculos. De a gente pensar que, de dança, que somos todos atores, artistas, valorizar mais esse tipo de coisa, né? (informação verbal)<sup>97</sup>.

A questão da integração pareceu-me bem pertinente pois, por diversas vezes, no ano de 2011, tive a impressão de que o teatro era um “mundo à parte” da Fundação. Os próprios atores sentiam essa distância. Alguns por vezes relataram que acreditavam que os gestores da organização sequer deveriam saber os seus nomes, tamanha era a sensação de distanciamento. Isso é um paradoxo, porque, ao mesmo tempo em que percebiam a Fundação como uma extensão de suas casas e famílias, sentiam-se escanteados. Depreende-se disso, que a sensação de família era atribuída aos colegas de trabalho mais próximos (os colegas de elenco) e, talvez, compartilhada com algumas pessoas de outros projetos da Fundação.

Dessa forma, busquei acompanhar os três momentos de produção: os pré-ensaios, os ensaios e as apresentações no ano de 2012. Em 2011 eu tinha observado apenas as apresentações, em função de meu ingresso no campo ter ocorrido após o período de ensaios. Tais momentos são relatados a seguir e podem ser identificados na Figura 42.

Figura 42 – Ações, práticas e experiências presenciadas em 2012



<sup>97</sup> Fala transcrita de Tomás das observações realizadas em diário de campo 23/02/2012.

#### 5.2.4.2.1 Os Pré-ensaios – atividade de sensibilização

Durante a última semana de fevereiro deste ano (2012), ocorreram os pré-ensaios, nos quais o Tomás procurou trabalhar exercícios de sensibilização e proporcionar uma maior integração entre os membros do **Projeto No Palco**. As atividades ocorreram em local fora da Fundação, em função de não haver dentro da organização um local adequado para realizar atividades de solo (exercícios típicos desenvolvidos em oficinas de teatro). No primeiro dia de encontro, Tomás procurou explicar o trabalho que realizaria com o grupo. Sempre buscando dialogar, demonstrando humildade e colocando-se à disposição de todos, propôs realizar exercícios que teriam como base uma técnica que ele vem estudando na Argentina: a técnica Alexander.

Antes de iniciarem os exercícios práticos, Tomás explicou de forma breve os principais princípios dessa técnica e porque ele queria realizar essas atividades com o grupo. Durante as explicações apresentou como proposta buscarem frear um primeiro impulso, se observarem e entenderem como o corpo reage, compreenderem de que maneira “fazem o que fazem” e de que maneira podem optar em “não fazer”, possibilitando que coisas novas surgissem. Esses questionamentos foram lançados como tentativas de refletirem sobre o quanto conseguem se aprofundar em uma coisa, evitando uma “fazeção”<sup>98</sup>, evitando o montar um “universo de coisas” que eram desnecessárias. Além disso, o Tomás sugeriu que tentassem identificar se sentiam algum incômodo ao realizar as atividades e que procurassem entender por que há esse incômodo.

Em suas colocações percebi uma fala segura, mas sem pretensão de ser o dono da verdade. A própria forma de falar evidenciava tal interpretação, ele costumava deixar claro que era uma visão dele, que haviam outras possibilidades de se ver as mesmas coisas. Acerca disso, encontrei o seguinte registro:

Interessante ele ter frisado tanto que era o que “ele achava”, me pareceu que queria dizer: “Vocês podem não concordar, assim como outras pessoas podem não concordar, mas humildemente, essa é a minha visão. Não é a visão da técnica Alexander, mas sim uma visão que eu construí a partir disso, portanto, não sou e nem tenho pretensão de ser o dono da verdade” (informação verbal)<sup>99</sup>.

Esse posicionamento de Tomás e minha interpretação acerca dele pode ser comprovado em outros momentos de observação dos pré-ensaios e ensaios. Tomás costumava se colocar sempre de forma humilde, como alguém que compartilha, sugere, propõe, e não

---

<sup>98</sup> ‘Fazeção’ = são movimentos exagerados, por vezes descontrolados, não necessários à apresentação. Seria o fazer mais do que é necessário para que o espectador entenda a cena.

<sup>99</sup> Anotações do diário de campo em 27/02/2012.

impõe ou determina. Tal comportamento criava uma atmosfera de colaboração muito grande entre os profissionais, contribuindo para que as trocas, interações e diálogos fluíssem naturalmente e de forma produtiva.

Assim, como primeiro exercício, Tomás propôs que se reunissem em duplas e realizassem uma atividade onde um conduziria o outro pelo toque na cabeça. As duplas foram trocadas, fizeram outras atividades e, no final, discutiram o que haviam sentido e o que essas atividades provocaram neles. Anotei algumas falas de Tomás que refletem bem a intenção das atividades do dia:

A proposta é sair do automatismo. [...]. Perceber o corpo; se concentrar nos estímulos de toque e tentar perceber se alguma coisa muda no corpo. [...]. Não precisa fazer coisas o tempo todo. [...]. Não precisa fazer alguma coisa para o outro. [...]. Às vezes, não precisa fazer nada mesmo. [...]. O interessante é ver como o meu corpo pode se relacionar com isso [com o não fazer nada]. [...]. Vejam o que vocês estão fazendo, não é uma alucinação, uma experimentação assim, não é... Vamos sair dessa exploração que entra pra dentro e se perde no interno e acaba não acontecendo mais nada. É uma relação todo o tempo: a gente tá dentro e tá fora e, principalmente, o que o espaço tá me dando. [...]. Não precisa mudar a forma, mas a intenção da ação. [...]. A proposta é refletir onde eu estou fazendo algo que é para “mostrar para alguém” (porque há uma plateia), por querer “aparecer”, ou fazer, porque é natural, é necessário, é a sequência do movimento? (informação verbal)<sup>100</sup>

Durante a técnica, o grupo fez tudo o que Tomás havia proposto. Todos aderiram sem questionar. As pessoas estavam com feições sérias, demonstrando estarem concentradas. O silêncio só não era total em função do barulho da rua e da fala do Tomás, que estava explicando como a atividade deveria ser executada. Ao observar essas atividades e também as pessoas envolvidas nessa prática, percebi que a proposta de Tomás era trabalhar algo que fazia parte do cotidiano desses profissionais. Talvez pela própria natureza do trabalho (atuar pressupõe fazer algo para alguém ver, pressupõe expor-se, movimentar-se, estar em evidência) e pela exigência na quantidade de apresentações semanais que os espetáculos demandam, o que provoca um “entrar no automático”, no “*play*”<sup>101</sup>, a proposta desse trabalho fosse justamente proporcionar que encontrassem um caminho para experimentar outras possibilidades e ressignificar a sua prática de trabalho: descobrir um caminho do “não fazer”, como possibilidade de movimento, como possibilidade de atuação; buscar prestar atenção ao corpo, às sensações; trabalhar o estar presente de corpo e mente, e não apenas só de corpo, como pressupõe-se acontecer nos casos de “entrar no *play*”.

---

<sup>100</sup> Discurso de Tomás, anotações do diário de campo da pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki, Porto Alegre em 27/02/2012).

<sup>101</sup> Entrar no “*play*” seria fazer de forma automática, mecanizada.

Observei que Tomás tem o hábito de falar frases incompletas (em termos de uso de palavras), fechando a frase com gestos e interjeições. Verifiquei em meu diário de campo as anotações do dia e encontrei uma nota sobre esse aspecto:

Não sei se o pessoal entende o que ele quer dizer, mas eu que não sou da área do teatro fico, às vezes, sem entender o que ele quis dizer... Porque, pela expressão facial, gesto e interjeição usada, há uma dupla, tripla, quádrupla ou sei lá quantas interpretações possíveis. Preciso checar se o resto do pessoal pensa o mesmo, ou se essa impressão é só minha. Também preciso checar se isso é “padrão” do comportamento dele ou se foi só nesse dia que isso aconteceu” (SAWITZKI, 2012)<sup>102</sup>

Mais tarde, pude comprovar minhas primeiras impressões. Além dessa atividade, acompanhei também os exercícios de sensibilização desenvolvidos no dia 1º de março. Nesse dia, Tomás propôs que fizessem três atividades: uma individual (do feto); outra em grupo (o movimento) e uma última também em grupo, na qual se trabalhou composição e improvisação. A proposta era similar à do dia 27 de fevereiro: “[...] tornar consciente, pensar no que se faz, não tornar cego, pensar enquanto eu faço. Por que pensar que o meu espectador precisa ser entretido o tempo todo? Por que sempre tem que se fazer movimentos (essa coisa da ‘fazeção’)?” (informação verbal)<sup>103</sup>. A essa indagação, Débora colocou que: “[...] para não ter essa ‘fazeção’ que acontece pelo desespero de ter que fazer algo, talvez tenha que se voltar ao centro, voltar ao mote inicial, ligar cabeça e cóccix [como foi proposto no primeiro dia de sensibilização]” (informação verbal)<sup>104</sup>.

O acompanhamento dessas atividades possibilitou observar o caráter sensível do trabalho do ator, a necessidade que tinham de preparar o corpo e usá-lo no seu trabalho. Pude também me aproximar mais dos atores, observá-los em outro espaço que não a Fundação, compreender que seus comportamentos em relação ao próprio corpo, aos colegas, ao fazer seu trabalho, a linguagem que usavam, o seu jeito de se vestir e ornamentar, as relações sociais etc., tudo isso era muito similar ao comportamento que assumiam na Fundação. Uma diferença que foi perceptível se trata da concentração, pois, nessas atividades, eles estavam até mais concentrados do que normalmente estão na Fundação, principalmente por que as atividades eram novas para eles (em se tratando do tipo de trabalho que desenvolvem na Fundação), e isso demandava uma atenção maior.

---

<sup>102</sup> Observação realizada pela pesquisadora e anotada em seu diário de campo em 27/02/2012.

<sup>103</sup> Discurso de Tomás, observação anotada no diário de campo da pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki, Porto Alegre (01/03/2012).

<sup>104</sup> Discurso de Débora, observação anotada no diário de campo da pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki, Porto Alegre (01/03/2012).

Além disso, as atividades de pré-ensaios possibilitaram aos atores ressignificarem suas percepções sobre o fazer teatral na Fundação e permitiram que se sentissem mais integrados, criando também um sentido de pertença. Após a semana de pré-ensaios, os elencos entraram no período de ensaios, que relato a seguir.

Durante o período de pré-ensaios, enquanto os atores desenvolviam essa atividade de sensibilização no período da manhã, os técnicos trabalhavam na Fundação, tanto na parte da manhã quanto na parte da tarde. Eu procurei acompanhar as atividades de sensibilização pela manhã e o trabalho dos técnicos na Fundação no período da tarde. Entre as atividades que os técnicos desenvolveram naquela semana esteve: testar aparelhos (equipamentos e mesa de som, guitarras, baixos, equipamentos de luz, DVDs, microfones etc.), afinar guitarras, verificar posicionamento das arquibancadas no teatro e fazer reparos no chão e nas paredes do teatro. Em alguns momentos, eles ficavam na cabine técnica testando o som e a iluminação; em outros, ficavam pelo teatro, verificando cada detalhe.

Perguntei ao Álvaro o que eles fariam naquela semana, e ele me disse que checariam tudo (equipamentos, aparelhos, materiais, objetos, o espaço do teatro) e verificariam o que estava funcionando e o que precisava ser arrumado. Muitos equipamentos tinham vindo do Espírito Santo, da sede da Fundação que fechou e, como agora eles teriam três espetáculos que precisam de uma aparelhagem de som e luz, precisariam dividir o material (os espetáculos que precisam de uma aparelhagem mais elaborada são: **Exército de Sonhos**, **Últimos Dias de Super Herói** e **Jogo da Vida**). O **Contadores de Histórias** não precisa de equipamentos mais potentes da parte técnica; por isso, o material seria dividido entre esses três espetáculos (**Exército de Sonhos**, **Últimos Dias de Super Herói** e **Jogo da Vida**).

O clima costumava ser descontraído e a presença de música era uma constante. O espaço do teatro era muito quente, gerando um certo desconforto. Além disso, o trabalho que os técnicos faziam exigia, em algumas situações, bastante esforço físico. Em outras vezes, exigia ouvido, tato e olhar aguçado, nos casos de afinar os instrumentos (exigia ouvido aguçado), quando precisavam consertar equipamentos (o que exigia muita concentração mental e um tato aguçado, ou melhor, destreza manual, pois precisavam mexer em diversas placas, botões e pinos que necessitavam ser delicadamente movidos, e encontrar a posição correta não era tão simples) ou, ainda, quando precisavam testar as luzes e verificar as paredes e o chão do teatro para saber o que requeria reparos (atividade que exigia o olhar aguçado).

Durante essa semana, muitas pessoas circularam pelo teatro, além dos técnicos. Tomás esteve por lá várias vezes para conferir o trabalho dos técnicos e combinar algumas atividades com eles e com Álvaro. Diza e Carmen também visitaram algumas vezes o teatro para apresentar o

espaço a patrocinadores/apoiadores ou visitantes. Álvaro foi o que mais esteve presente, principalmente pela função que exerce (de produtor de palco), o que pressupõe cuidar para que todos os recursos materiais estejam funcionando e em ordem. Bernardo foi várias vezes chamado para ensinar os técnicos a afinar e operar equipamentos.

Percebi que o Ramiro e o Eduardo eram mais atentos à dinâmica como um todo do que seus colegas de trabalho poderiam imaginar. Além da preocupação habitual que tinham em fazer bem o seu trabalho, eles se preocupavam em deixar o local mais apresentável e como o público se sentia nas apresentações. Por exemplo, no dia 27 de fevereiro de 2012, anotei em meu diário de campo a seguinte situação que presenciei:

Quando Tomás chegou no teatro, foi diretamente verificar com “os meninos” (Ramiro e Eduardo) “como as coisas estavam andando”. Ele combinou com Ramiro dele ir para casa, ver um vídeo e fazer umas anotações. Tomás disse para ele que ia ver se tinha “grana” para fazer umas “externas” e que precisava dessas anotações para isso. Ramiro disse que faria isso e aproveitou o momento para falar que já havia “tapado” um buraco no pilar do teatro por conta própria. Ele também disse que teria que se repensar uma das arquibancadas, porque o público reclama de não conseguir ver o espetáculo todo (já que a peça acontece em espaços diferentes dentro do teatro e, dependendo do lugar onde estão os atores e do lugar onde estão os expectadores, não dá para ver a cena). Tomás falou que a proposta é que os espectadores não vejam tudo mesmo. Isso faz parte da proposta do espetáculo. Algumas partes eles podem imaginar, não precisam ver tudo. Nisso, Eduardo e Ramiro foram mostrar para ele uma parte da arquibancada que estava causando problemas. Eles começaram a testar uma das arquibancadas, pegaram um martelo e estouraram uns azulejos para tirar uns parafusos que, algumas vezes, machucaram pessoas na plateia. (SAWITZKI, 2012)<sup>105</sup>.

Para finalizar esse tópico, o que pude perceber do trabalho dos técnicos e dos atores é que muito do que eles fazem não há como ser descrito e colocado de forma simples e compreensível em manuais, pois precisa ser sentido, ouvido, visto e vivenciado. Como descrever como um som está “bom” ou se ele está com “chiado”? Como descrever o que é um chiado? E como dizer o quanto de chiado é aceitável? Pelo que pude perceber do trabalho dos técnicos, essa identificação (se o som está bom ou não, se está com chiado ou não) só pode ser realizada ouvindo o som. Ou mesmo uma imagem de vídeo, como colocar em um manual de forma escrita, ou mesmo como descrever para os colegas sem mostrar a imagem, qual a qualidade requerida de uma imagem? Como descrever apenas falando ou escrevendo como é uma “boa” imagem? Parece-me que para ter esse discernimento é preciso ver a imagem ou ouvir o som, e a prática de trabalho permite identificar um “bom” som e uma “boa” imagem. Pelos próprios relatos dos profissionais do **No Palco**, todas essas questões foram aprendidas

---

<sup>105</sup> Observação realizada pela pesquisadora e anotada em seu diário de campo em 27/02/2012

na prática, pela experiência de fazer e refazer, pelo ver e pelo ouvir, afinando a visão e os ouvidos, percebendo novas nuances, novos tons, novas escalas de som, novas cores, formas etc. Esse entendimento encontra suporte no trabalho de Lampel, Lant e Shamsie (2009), que comentam que é difícil estabelecer padrões de qualidade na área das artes, e boa parte disso decorre da questão subjetiva que envolve a experiência. Os autores ainda acrescentam que o conhecimento codificado, apesar de ter um caráter de utilidade para lidar com problemas, é limitado, sendo o mais importante, nessa área, o conhecimento tácito.

#### 5.2.4.2.2 Os Ensaios

Os ensaios ocorreram no ano de 2012 durante todo o mês de março. Acompanhei os ensaios dos espetáculos **Últimos Dias de Super Herói**, **Jogo da Vida** e **Exército de Sonhos**. O espetáculo **Contadores de Histórias** não teve período de ensaios em função de não terem tido aprovação por parte dos apoiadores/patrocinadores a tempo de conseguirem recursos financeiros para pagar os cachês de ensaio. Sobre esse caso, tive uma conversa com Carmen no dia 29 de março, na qual falamos sobre minha pesquisa, a equipe de trabalho e essa situação vivenciada por eles (não ter o recurso e, por isso, ficarem impossibilitados de pagar o cachê para os atores do espetáculo **Contadores**).

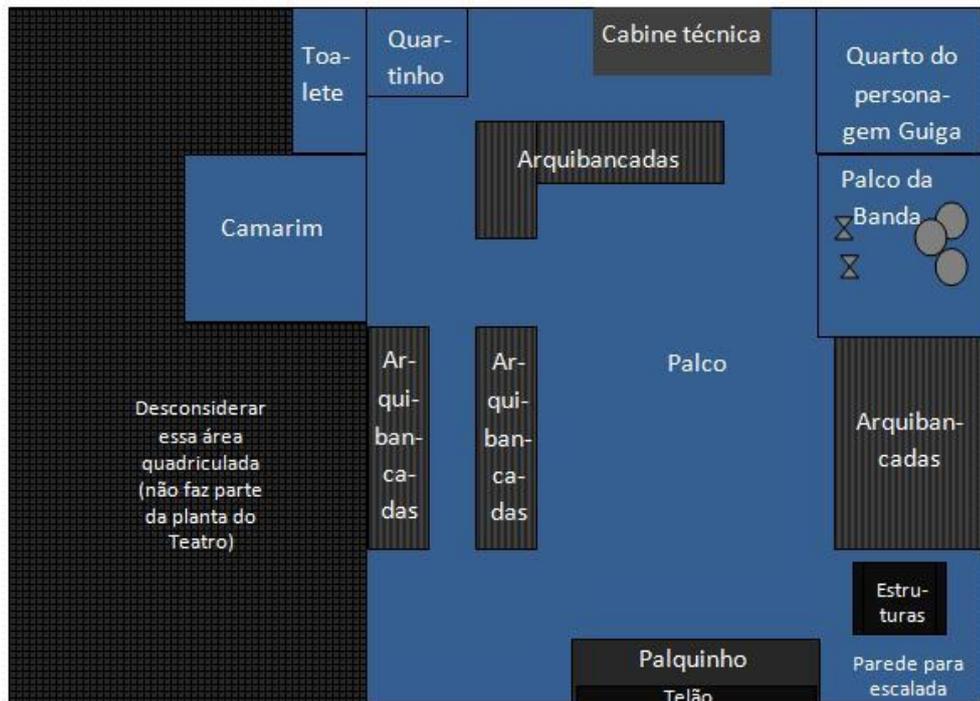
Na primeira reunião de elenco, em 23 de fevereiro de 2012, Carmen e Tomás comentaram que a Fundação conseguiria pagar nesse ano um valor pelos ensaios para todos os atores/atrizes de cada um dos espetáculos. No entanto, o apoiador financeiro de **Contadores de Histórias** não liberou o recurso na data acordada e, em função de questões burocráticas envolvendo os apoiadores/patrocinadores, esse valor só chegaria meses depois e não poderia ser usado para o ensaio. Pela conversa que tivemos, entendi que o apoiador não aprovou remunerar os atores pelos ensaios. Então, a Carmen teve que chamar os atores de **Contadores de Histórias** e explicar sobre o que aconteceu, avisar que não teria como pagá-los e que, por isso, liberaria os dois nesse período de março para que fizessem outras atividades e tentassem conseguir recursos financeiros de outra forma. No relato, ela demonstrou ter ficado muito incomodada com essa situação: “Isso foi superchato, me senti péssima, porque nós tínhamos nos comprometido com eles. Eles têm contas para pagar e estavam contando com essa grana. Mas eu não tive muita escolha, não tinha o que fazer...” (informação verbal)<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> Discurso de Carmen, observação anotada no diário de campo da pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki, Porto Alegre (01/03/2012).

Assim, não houve período de ensaios de **Contadores de Histórias**, e eu não tive oportunidade de acompanhá-los em função desse contratempo. Por isso, relatarei apenas minhas impressões sobre os ensaios dos outros grupos. Tais atividades ocorreram sempre no espaço do teatro, onde acontecem as apresentações do espetáculo **Últimos Dias de Super Herói**. A Figura 43 a seguir mostra um esboço da planta do teatro.

Figura 43 – Esboço da Planta do Teatro (espaço das apresentações do **Últimos Dias de Super-Herói**)



Fonte: elaborado pela autora (2012).

O espaço do teatro fica nos fundos da casa onde se situa a sede atual da Fundação, como já relatado na seção em que descrevo minha primeira visita ao campo. O espaço é grande e escuro. Durante o período de ensaios, encontrei o espaço predominantemente sujo e desorganizado. Havia cadeiras empilhadas na entrada (ensacadas), as quais Eduardo e Ramiro disseram que guardariam no “quartinho”. As roupas e pertences do pessoal do elenco (atores) estavam espalhados pelas arquibancadas (plateia). Havia um colchonete (estilo “colchão de cadeira de praia”) e uma escada em cima dele, nas arquibancadas laterais da direita de quem entra no teatro. Também uma pá de recolher poeira escorada em um pilar, em frente à arquibancada lateral direita, e uma caixa em cima. Atrás dessa arquibancada da direita, tinha um tripé (em cima da arquibancada do fundo, à direita do teatro).

Na outra arquibancada lateral (à esquerda de quem entra no teatro) havia uma vassoura, dois aparelhos de som, textos, uma garrafinha de água e um óculos. No fundo do teatro, na lateral direita

havia uma estrutura de ferro com várias caixas empilhadas, escada, pneus, parte do cenário de **Contadores de Histórias** e de **Exército de Sonhos**, estruturas de iluminação, fios, cabos, plataformas de som etc. Viam-se copos espalhados por todo teatro.

No cenário de **Últimos Dias de Super Herói**, no quarto de Guiga (personagem), havia um *skate* em cima do colchão, uma mochila, controles de *videogame*, aparelho de som e dois bonequinhos. O chão manteve-se empoeirado na maior parte do período de ensaios. No lado da entrada (lado direito), estavam empilheiradas umas estruturas de **Exército de Sonhos** e o cenário da peça. Ao lado direito da entrada, tinha um bebedouro e uma mesa com várias materiais e objetos em cima: aparelho de som, várias caixas de “ferramentas de construção” (coisas para, provavelmente, cobrir os buracos do chão e das paredes do teatro que são normalmente feitas de cimento e que o Ramiro e o Eduardo costumam arrumar). Aliás, a organização e limpeza da mesa e do “quartinho da bagunça” foram duas das tarefas que assumi durante o período de ensaios.

Durante os ensaios, o clima normalmente era descontraído, com muitas brincadeiras e bastante humor. Os atores costumavam ensaiar com roupas bem confortáveis, principalmente nos dias mais quentes de verão, pois o calor dentro do teatro era quase insuportável. Geralmente ficávamos no espaço do teatro eu, o Tomás, os atores da peça, os técnicos e, algumas vezes, o Álvaro. Havia dias em que recebíamos visitas do pessoal da Comunicação, que vinham tirar fotos para colocar no *site* da Fundação, ou a Diza e a Carmen, que levavam os apoiadores/parceiros (atuais ou potenciais) para conhecerem o trabalho que estava sendo realizado e o espaço do teatro. O Bernardo também aparecia por ali quando era requisitado (o que normalmente ocorria em função dos equipamentos de som e de iluminação, sobre os quais ele tinha um conhecimento profundo, tornando-o o *expert*, a referência, o mestre no assunto).

A dinâmica dos ensaios era um pouco diferente nos três grupos em função de:

- a) o elenco dos **Últimos Dias de Super Herói** já estar trabalhando junto há um ano;
- b) o pessoal de **Jogo da Vida** estar iniciando o trabalho nesse ano (pelo menos, com esse elenco);
- c) o envolvimento do Tomás com os atores de **Exército de Sonhos** ser grande, em função de ele já os conhecer há bastante tempo.

No entanto, apesar de algumas pequenas diferenças, normalmente costumavam passar cena por cena e, à medida em que iam passando, o Tomás ia parando as cenas e pontuando a posição dos atores no palco (de forma a ocupar melhor o espaço e se comunicar com o público), as posições dos objetos, as expressões faciais, expressão corporal, entonações de voz, certos gestos que são comuns para esse tipo de público (jovem), mudanças no texto ou um “relembrar o texto” (voltar à origem, ao

texto original, manter a proposta do espetáculo e algumas falas importantes). Algumas coisas que deram “certo” em outras edições (em outras temporadas) eram lembradas e incorporadas ao formato da edição atual.

O grupo testava várias coisas (vozes, gestos, posições no espaço, entonações, frases etc) e decidiam coletivamente o que ficava mais apropriado. A maioria das sugestões e ideias vinha do Tomás, que conduzia as mudanças (no sentido de inovar ou preservar), o que acontecia até pelo seu tempo de envolvimento (catorze anos) e do seu conhecimento acerca da Fundação e das peças (trabalhou em todas elas como ator, desenvolveu atividades de Diretor Teatral e de Produtor na Fundação em outros momentos).

Os ensaios de **Últimos Dias de Super Herói** e de **Exército de Sonhos** costumavam durar em torno de duas horas, duas hora e meia, com raras exceções. Já os ensaios de **Jogo da Vida** costumavam durar mais de três horas. Os atores de **Jogo da Vida** sempre se alongavam antes da peça, principalmente as mulheres; o mesmo acontecia com o elenco de **Exército de Sonhos**. Já o pessoal de **Últimos Dias de Super Herói** não tinha isso como padrão, ou, se alongavam-se, o faziam no camarim, pois foram poucas as vezes que os vi se alongando. Como a peça **Jogo da Vida** tem um tapete no cenário, delimitando o espaço de palco, os atores normalmente ensaiavam descalços. Essa opção não era possível para os atores de **Últimos Dias de Super Herói**, já que eles ocupavam boa parte do espaço do teatro para realizar a peça e, como o teatro normalmente estava sujo, não teriam como ficar descalços.

Alguns atores às vezes se atrasavam, mas isso não chegava a gerar um desconforto no restante do elenco. No entanto, o Tomás sempre lembrava no final dos ensaios: “Pessoal, não cheguem atrasados, isso atrapalha o início do trabalho.”(informação verbal)<sup>107</sup>. O clima costumava ser sempre leve, colaborativo, informal e amistoso. O ritmo de ensaios foi bastante intenso, principalmente em função do pouco tempo que tinham para isso. Eu acompanhei quase todos os dias de ensaio de todos os espetáculos que passaram por essa atividade e pude observar o empenho, a dedicação e, conseqüentemente, o cansaço do Tomás em conduzir esse trabalho. Era visível a sua paixão e prazer pela atividade, apesar de estar focado em outro tipo de trabalho nos últimos tempos (ele vinha trabalhando mais com *performance*, com dança, não com teatro). Sobre isso, Tomás comentou várias vezes que pelo envolvimento com a Fundação, pelo carinho, pela afetividade, ele se permite realizar esse tipo de trabalho (dirigir os espetáculos), o qual estava muito distante de seus gostos e interesses profissionais no momento.

---

<sup>107</sup> Fala de Tomás, observação anotada no diário de campo da pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki, Porto Alegre em 14/03/2012.

No teatro, não há como falar em “ciclos” bem definidos como, por exemplo, em uma fábrica, porque um “ciclo” dependerá de uma série de questões — das falas dos atores ou dos momentos dos atores em cena (em se tratando das apresentações). Nos ensaios, torna-se ainda mais difícil, pois “o ciclo” dura o tempo de uma “fala” pronunciada corretamente e, sobre as marcações, depende da forma indicada no texto cênico ou que o Diretor julgar que esteticamente está bonito. Assim, em alguns momentos nos ensaios, os atores sequer fechavam o “seu ciclo” (ou melhor, sequer terminam a sua “fala” ou o seu momento em cena) e já eram interrompidos pelo Tomás. Ou seja, as correções costumavam ser pontuais e aconteciam no mesmo momento em que o erro era “gerado”. Algumas questões que envolviam relacionamento entre os personagens ou decorar texto, por exemplo, eram tratadas no final do ensaio.

Havia pouca documentação em papéis dessas atividades: o texto cênico e algumas anotações em rascunhos do que Tomás identificou como “erro”. No entanto, essas anotações não eram arquivadas e, por isso, se perdiam. O registro ocorria, de forma mais indireta, por meio de artefatos. Apesar dos “ciclos” por vezes curtos nos ensaios, a interação e o diálogo constante, o pensar a obra (o espetáculo) de forma coletiva, organicamente e em sua completude, possibilitava mais oportunidades de aprendizagem pessoal.

Durante os ensaios, presenciei vários momentos de troca de conhecimento tácito, interações salutares, construtivas e repletas de afetividade e bom humor. Havia um sentido de coletividade muito grande, e eles costumavam trabalhar em equipe. As sugestões e críticas faziam parte de um processo fluído, de construção da peça, sendo bem aceitas, discutidas quando necessário, e decidia-se, às vezes, em conjunto, o que ficaria melhor nas cenas ensaiadas, ou, em alguns momentos, até pelo pouco tempo que tinham e pelo conhecimento que o Tomás acumulava das peças e dos gostos da Diza, ele indicava o que ficaria melhor. No entanto, suas colocações eram sempre sugeridas, nunca impostas. Os mais experientes dividiam seus conhecimentos com os iniciantes (principalmente na parte técnica do espetáculo). Sendo que, em vários momentos, as informações eram repassadas com o uso dos sentidos (visão, tato e audição). Os não humanos (som, cadeira de rodas, banco, *skate*, tapete, patins, microfone, bateria, baixo, guitarra, iluminação, vídeos, borboleta etc.) sempre estavam presentes e participavam da construção do espetáculo.

No final dos ensaios, Tomás costumava apontar o que precisava ser melhor trabalhado e o que estava bom e poderia ser mantido. Em alguns momentos, ele chamava a atenção do pessoal para pontos que estavam atrapalhando os ensaios, como: decorar texto, chegar no horário, equipamentos que precisavam ser consertados (o que deveria ser tratado agora com o Álvaro, o novo produtor, e não mais com o Bernardo, o auxiliar administrativo que antes também cuidava de questões de produção), a questão de estarem cientes que assumiram um compromisso com a Fundação e que,

por isso, precisariam se organizar para estarem disponíveis durante o período de contrato e nos dias acordados.

As trocas eram sempre feitas com bom humor e permeadas por brincadeiras; em alguns casos, o *feedback* era mais geral e, em outros, mais específico. A seguir, apresento uma anotação que fiz no diário de campo do *feedback* final, que ocorreu no ensaio do dia 14 de março de 2012, de **Jogo da Vida**, quando Tomás chama atenção para decorar o texto, mas deixa claro que está gostando do resultado do trabalho, o que é associado à categoria estética da beleza.

O Tomás fala: “*tá, olha só, tá, tem um pedaço que, que é que eu mais gostei, que é o início, que tá bem legal, aí depois começa a ficar esquisito... mas isso é tranquilo, a gente tem tempo pra resolver... A única coisa que eu preciso que vocês decorem é o texto, porque isso tá dificultando agora, começa a ficar difícil, porque eu quero começar a ver questões mais de atuação, de tempo e com o texto, sem saber, inseguros, não dá, então, se puxem nisso, tá? Áhhh... é isso, tá ficando legal, tá ficando boniinho*”. Nesse momento, o Tales brinca: “*miau*”, e depois grita: “*uhuu!!!*”; a Amanda brinca “*que massa, meu!!!!*” (falando com a voz e o estilo da personagem dela, a Tina). Por fim, o Tomás agradece: “*é isso, gracias*”. Acabado o ensaio, o pessoal fica conversando, o Tales canta uma das músicas da peça, e eles vão se arrumando (trocando de roupa) para ir embora. (SAWITZKI, 2012)<sup>108</sup>.

Já no final do ensaio de **Últimos Dias de Super Herói** do dia 06 de março de 2012, o *feedback* foi mais detalhado, no qual o Tomás abordou questões de relacionamento durante a peça e uso do espaço. Sobre as relações entre os personagens, Tomás apontou que a relação do Tatu com a Alice (personagens) estava “legal”<sup>109</sup>; já a relação entre a Alice e a Dedé (personagens) estava “estranha”<sup>110</sup>. As meninas não pareciam amigas de catorze anos — “nessa idade, as meninas se tratam como ‘amigas da vida’, tipo, ‘amigas forever’” (informação verbal).<sup>111</sup> O uso do espaço e algumas marcações também não estavam “legais”, na visão dele. Também discutiram algumas falas, e Tomás questionou por que as tinham alterado ou retirado. Liliana explicou que não se sentia confortável com algumas falas e, por isso, modificaram-nas. Débora, Gabriel e Rubens disseram que as mudanças também ocorreram, porque algumas falas soavam “estranho”. A seguir, é apresentada uma imagem (Figura 44), de forma a ilustrar as práticas de ensaio dos espetáculos **Jogo da Vida** e **Últimos Dias de Super Herói**.

<sup>108</sup> Observação realizada pela pesquisadora e anotada em seu diário de campo em 14/03/2012.

<sup>109</sup> Instruções de Tomás no ensaio, observação realizada pela pesquisadora e anotada em seu diário de campo em 06/03/2012.

<sup>110</sup> *Id.*

<sup>111</sup> *Id.*

Figura 44 – Ensaio do Espetáculo **Jogo da Vida**

Fonte: foto de Sawitzki (2012).

Quanto ao trabalho dos técnicos, pude acompanhar atividades similares às desenvolvidas durante os pré-ensaios: momentos em que afinavam as guitarras, verificavam os equipamentos, checavam se todos estavam funcionando, averiguavam o que precisava ser consertado, arrumavam o espaço do teatro, entre outras funções. Essas atividades eram realizadas, normalmente, coletivamente e de forma dialogada, sempre que possível com presença de música. O clima era predominantemente descontraído, informal e bem humorado. Em alguns momentos, os mais experientes ensinavam os novatos; em outros, a descoberta de como fazer determinada tarefa era feita em conjunto (sem diferenciar *experts* de novatos).

Um entre tantos exemplos a ser descrito, trata-se de uma situação presenciada por mim, na qual Bernardo ensinou Álvaro a operar a mesa de som e iluminação. Isso ocorreu durante o ensaio do espetáculo **Jogo da Vida** do dia 15 de março de 2012. Nesse dia, Bernardo mostrou passo a passo o que precisava ser feito para que todos os equipamentos que Álvaro precisava (e queria) operar naquele momento funcionassem. Um aspecto que me chamou atenção era que havia uma boa vontade em ensinar por parte de Bernardo, e uma humildade em aprender por parte de Álvaro.

Havia muitos aparelhos e equipamentos na cabine técnica, todos com muitos botões e, em alguns casos, como eram aparelhos mais antigos, as indicações sobre qual botão liga, desliga etc. já estavam apagadas. Ou seja, somente os que mexiam rotineiramente naqueles aparelhos (Bernardo e Ramiro) sabiam como operá-los. Outro aspecto importante é que, em alguns casos, para ligar um determinado aparelho era preciso fazer uma manobra com os demais, ou havia tomadas que funcionavam com um aparelho e não com os outros. Enfim, detalhes de operação não faltavam, e

todas essas informações faziam parte de um conhecimento que não estava descrito em manuais, mas que fazia parte de um conhecimento pessoal construído na prática, vinculado a um determinado contexto, e que somente podia ser compartilhado pela socialização. Como coloca Polanyi (1983 *apud* ANTONELLO; RUAS, 2005, p. 46): “Conhecimento tácito é o componente de conhecimento que não é facilmente relatado, à medida que está profundamente vinculado à ação e implicado num contexto específico.”.

Assim, o acompanhamento dessas atividades me permitiu presenciar práticas coletivas, momentos de compartilhamento de conhecimento tácito, o aprender com colegas e observando. Além disso, eram detalhes da operação que não poderiam ser escritos em um manual, pois não teria como se precisar o tipo de som que era o adequado, nem todos os detalhes que precisariam ser checados com os olhos, ouvidos e tato. Era um conhecimento que para ser compartilhado precisava da interação entre os envolvidos. Todos esses aspectos podem ser relacionados à perspectiva cultural e à teoria da estética organizacional, que enfatizam que os processos de aprendizagem decorrem das interações (ANTONELLO; GODOY, 2010; WEICK; ROBERTS, 1993; WEICK; WESTLEY, 2004; YANOW, 2000), que ocorrem na rotina de trabalho organizacional (ELKJAER, 2004; GHERARDI, 2001; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003), acontecendo continuamente (ANTONELLO; GODOY, 2010; NICOLINI; MEZNAR, 1995).

#### 5.2.4.2.3 O período que antecede o início das apresentações

No período que antecedeu as apresentações do ano de 2012, houve uma intensificação de ensaios do espetáculo **Jogo da Vida** e também a preparação dos espaços onde as peças **Últimos Dias de Super Herói** e **Contadores de Histórias** ocorrem. Houve também a gravação de *videotapes* que são projetados durante a apresentação de **Últimos Dias de Super Herói**. Outro momento que pude acompanhar foi a construção de parte do cenário de **Jogo da Vida**, pois uma parte do cenário e alguns adereços também precisaram ser providenciados. Por isso, além do trabalho dos atores, de Tomás, de Bernardo, de Álvaro (pertencentes ao grupo de coordenação) e dos técnicos durante os ensaios, também acompanhei as atividades de Tomás, de Bernardo, de Álvaro e dos técnicos fora dos ensaios (ou seja, desenvolvendo atividades mais administrativas).

Sobre os ensaios, apesar de terem sido mais frequentes nos dias que antecederam a estreia, não tiveram sua dinâmica alterada, seguindo o mesmo estilo de trabalho relatado no tópico anterior. A diferença foi relacionada às conversas que Tomás estabeleceu com a equipe, no sentido de orientá-los, e de uma atividade que desenvolveu com os atores, como forma de acalmá-los para

a estreia, já que esse período que antecedia o início das apresentações gerava bastante ansiedade, principalmente nos principiantes.

Assim, na semana anterior à estreia, Tomás buscou passar os detalhes das apresentações com os atores de **Jogo da Vida**: horários das apresentações, horário de chegar na Fundação, onde almoçar e sobre o cuidado de dormirem cedo no dia anterior. Além disso, perguntou qual a visão do grupo sobre o resultado do trabalho que tiveram com a peça (o espetáculo no formato que estava), se estavam gostando e se achavam que deveriam mudar alguma coisa. Os atores disseram que estavam gostando de fazer esse trabalho, que era divertido e prazeroso, e também ressaltaram que precisariam primeiro apresentar, ver como a peça trancorreria na presença do público, para, então, pensarem se algo precisaria ou não ser mudado. Sem esse retorno, analisando apenas os ensaios, disseram que o trabalho estava bonito e gostoso de fazer. Tomás disse que ficava evidente que eles estavam se divertindo, principalmente pela leveza, identificação e envolvimento que estavam tendo com a peça e com os personagens. O espetáculo parecia ter vida, estava bem “bonitinho” da forma como estava, mas que precisavam redobrar as atenções na parte das perguntas e respostas do jogo (cena da peça), principalmente o Mateus (ator).

Depois desse bate-papo, Tomás propôs que eles fizessem a peça seguindo vários estilos de interpretação distintos: Musical, Chekov, Infantil, Mudo, Dramático, Experimental, Becket, Cinema, Dança Contemporânea. Em algumas cenas, ele propunha que cada ator usasse um estilo de interpretação diferente; em outras, a proposta era de que cada dois usassem o mesmo estilo, porém distinto dos demais. Teve momentos em que propôs que todos fizessem as cenas usando o mesmo estilo. Foi um momento muito engraçado e interessante. Percebi que os atores também se divertiram bastante fazendo essa atividade. Como coloca Coser (1959, p. 175 *apud* WEICK; WESTLEY, 2004, p. 379): “A ansiedade sobre o *self*, a submissão à rigidez da autoridade e o ajustamento a uma rotina rigorosa [...]” são as condições mais favoráveis para o humor nos grupos. No caso desse grupo, o humor foi usado como forma de suportar a rotina de ensaios e a ansiedade frente a estreia que se aproximava.

Sobre as atividades dos técnicos, dentre outros, registrei em meu diário de campo o que observei no dia 19 de março de 2012:

Quando cheguei lá, vi o teatro totalmente diferente em termos de organização e limpeza. Estava limpinho e pintado (com o chão e as paredes pintadas). Algumas coisas estavam diferentes (para melhor!). As arquibancadas (a maioria) estavam deslocadas do seu lugar habitual (acho que foram movidas para que se pudesse pintar o chão e as paredes). Como o chão foi pintado, as coisas (bateria, cadeiras, patins, pernas de pau, escadas, caixas,

*skates*, microfones, guitarras etc) estavam sobre as arquibancadas. (SAWITZKI, 2012)<sup>112</sup>.

Além do dia 19 de março, Ramiro e Eduardo também trabalharam na manutenção e limpeza do local nos dias que se seguiram. Busquei acompanhar o trabalho que os técnicos realizaram de preparação dos espaços, inclusive contribuindo com a limpeza e organização desses lugares. Assim, na parte da tarde do dia 20 de março, fui até a Fundação especificamente para acompanhar o trabalho deles.

Quando cheguei no teatro, Eduardo e Ramiro estavam arrumando o espaço, pintando o palco e a cama do Guiga (personagem de **Últimos Dias de Super Herói**), tinham que tirar todas as coisas de dentro do quartinho do canto (“quartinho da bagunça”), arrumá-lo, limpá-lo e depois colocar as caixas que estavam no canto final do teatro ali dentro novamente. Eu propus ajudá-los a limpar o quartinho e arrumar tudo o que fosse necessário. Eduardo e Ramiro disseram que tudo bem. Então, pedi que me dissessem onde eu poderia pegar material de limpeza. Eduardo e Ramiro falaram-me para perguntar para a Rosane (receptionista) ou para a “menina da limpeza”. Eu fui até a Rosane e perguntei onde eu pegava o material. Ela disse que era para eu deixar que os “meninos” (Ramiro e Eduardo) fizessem ou que a “menina da limpeza” cuidasse disso. Eu disse que eu mesma faria, que isso seria importante para o meu trabalho. Eu precisava participar e essa era uma boa oportunidade para saber como era o trabalho dos técnicos.

Como Rosane não conseguiu me convencer a não fazer o trabalho, viu-se “obrigada” a dizer-me onde estavam os materiais de limpeza, balde, pano etc. Ela acabou emprestando-me um chinelo para fazer a limpeza, porque eu estava de salto alto naquele dia (havia dado aula de manhã e depois fui direto para a Fundação fazer o segundo grupo focal, o qual acabou às 14h, almocei rapidamente e voltei para a Fundação às 14h30). Rosane até brincou comigo: “A Roberta, toda no salto, fazendo limpeza. Nunca vi disso, (risos)... mas é muito chique mesmo (risos)...”. (informação verbal)<sup>113</sup>. Eu falei.: “Que é isso, eu faço faxina em casa também. Acha que é quem que limpa a minha casa? Sou eu mesma! Não tem ninguém que faça isso por mim, não (risos)...” (informação verbal)<sup>114</sup>.

Rosane mostrou-me onde estava o desinfetante na cozinha; depois, levou-me até um espaço (no prédio da Capacitação) para pegar balde e esfregão e, por fim, indicou onde eu

<sup>112</sup> Observação realizada pela pesquisadora e anotada em seu diário de campo em 19/03/2012.

<sup>113</sup> Fala de Rosane, em observação realizada pela pesquisadora e anotada em seu diário de campo em 20/03/2012.

<sup>114</sup> Fala de Roberta, em observação realizada pela pesquisadora e anotada em seu diário de campo em 20/03/2012.

poderia pegar água. Segui para o local indicado, coloquei água até a metade do balde e me dirigi para o teatro para fazer a limpeza. Primeiro, retirei tudo de dentro do quartinho. Enquanto eu movimentava o material, o Álvaro veio até o teatro, viu-me fazendo isso e ficou indignado, disse que isso não era serviço para mim: “Isso não é serviço de mulher delicada [...], os guris são muito deitados” (informação verbal)<sup>115</sup>. Quando Álvaro falou que esse tipo de atividade “não era serviço de mulher” referiu-se aos materiais e equipamentos pesados que estavam no quartinho e que eu, por ser mulher e delicada, não deveria carregar coisas pesadas. Sobre a parte “os guris são muito deitados”, Álvaro referiu-se a Ramiro e Eduardo, sugerindo que os técnicos estariam aproveitando-se de minha boa vontade. Eu novamente falei que precisava fazer isso, que era importante para a minha pesquisa. Álvaro disse que eu podia participar, mas não assim. Eu insisti até que ele aceitou. Álvaro até ajudou-me a tirar algumas coisas mais pesadas do quartinho, demonstrando preocupação comigo por eu estar fazendo esse trabalho. Achei muito delicado da parte dele tamanha preocupação.

Tanto o comportamento de Rosane quanto o de Álvaro fizeram-me pensar sobre a concepção que poderiam ter a respeito de minha presença na Fundação e, talvez, até mesmo sobre uma pesquisadora não poder fazer um trabalho braçal, ou ainda, uma “pré-concepção” do que eu poderia ou não fazer em função de meus traços físicos e comportamentais. Se por um lado Rosane e Álvaro não entenderam muito bem a minha proposta, pelo menos não de início, Ramiro e Eduardo receberam muito bem minha ajuda. Acredito que pelo maior tempo de contato que eu tive com os dois e pela intimidade que pudemos desenvolver, eles não me viam como alguém distante (“a pesquisadora”), mas como alguém “de casa”, como muitos da Fundação costumavam falar (“você já é de casa”).

Enquanto eu limpava o quartinho e os “meninos” pintavam o teatro, íamos escutando música (aliás, pude constatar que a presença de música no espaço do teatro era uma constante, principalmente nos dias em que estavam somente os técnicos trabalhando). O dia estava quente, o serviço era pesado, mas o clima de trabalho era ótimo. Enquanto eu ficava limpando o lugar, aproveitava para pensar em várias questões: no quanto era interessante eu estar participando dessa atividade, em como era para os técnicos ter que fazer isso, na riqueza de informações que eu teria dessas participações e tantas outras coisas. Quando terminei de fazer a limpeza do quartinho, procurei também organizar a mesa lateral, a que fica ao lado esquerdo do quartinho e ao lado direito da entrada. Havia muitas coisas em cima dela e que estavam

---

<sup>115</sup> Fala de Álvaro, em observação realizada pela pesquisadora e anotada em seu diário de campo em 20/03/2012.

bem bagunçadas e sujas: caixas de ferramentas, aparelhos de som etc. Estava tudo completamente desorganizado e empoeirado. Eu estava vendo aquilo há semanas e chegava a “me dar uma coceira na mão para arrumar”, ou seja, fiquei bastante impaciente e desconfortável vendo aquela bagunça e sujeira, por isso procurei organizar e limpar também a mesa lateral nesse dia.

Apesar de estarmos cada um trabalhando em uma parte do teatro, na limpeza, organização e manutenção, parecendo ser um trabalho totalmente individualizado, as trocas de informação aconteciam entre nós durante esse trabalho. Íamos perguntado um para o outro como estava ficando a aparência do serviço, se era assim que deveria ser feito, dávamos dicas um para o outro de como fazer para evitar retrabalho e deixar o espaço esteticamente bonito. Álvaro, às vezes, aparecia no teatro para sugerir outras formas de fazer, pois muitas atividades que nós estávamos realizando já tinham sido feitas por Álvaro em outros locais fora da Fundação; ou seja, ele tinha bastante conhecimento prático sobre aquelas atividades. Assim, pude perceber que até mesmo esse trabalho, que poderia ser visto como algo mais individualizado, era feito coletivamente.

Depois de limpar o quartinho e arrumar a mesa lateral, perguntei para os técnicos onde eu colocava a água suja do balde fora. Eles foram comigo até o local. Guardei os materiais nos seus lugares e voltei para o teatro. Filmei os “meninos” trabalhando, tirei fotos (vide Figura 45 a seguir), coloquei meus sapatos novamente, e me despedi deles.

Figura 45 – Trabalho dos técnicos



Fonte: foto de Sawitzki (2012).

No dia seguinte, conversei com os dois, perguntei que horas tinham ido embora, se estavam muito cansados e se tinham conseguido finalizar o trabalho com êxito. Eles confessaram que sim, mas que para isso precisaram ficar até mais tarde e que, em função do serviço pesado e puxado, estavam “descadeirados”, “podres de cansados”, “tudo doía” (informação verbal) <sup>116</sup>. Quando ouvi isso, lembrei-me da entrevista inicial que eu havia feito com os dois, quando perguntei como era o trabalho deles, se precisavam carregar peso, fazer muito esforço físico, entre outras coisas, e os dois responderam que eram “pau para toda obra”, mas que não tinham que carregar muito peso. No decorrer de meu trabalho de campo, pude perceber o grande envolvimento dos dois com a Fundação e com a causa, talvez, por isso, só conseguiam lembrar da parte “boa” do trabalho. Nas oportunidades em que conversei com eles informalmente ou nas entrevistas, precisava questionar bastante até esgotar o assunto para conseguir deles informações sobre sensações de desconforto ou incômodo com o trabalho. Como colocam Easterby-Smith e Araújo (2001), a forma como as pessoas atribuem significado às suas vivências e práticas de trabalho pode derivar de “informações organizadas e disponibilizadas pela empresa” (KINAST DE CAMILLIS, ANTONELLO, 2010, p. 7-8), dentre elas das crenças compartilhadas. Assim, se os funcionários compartilham a crença de que a Fundação é um bom lugar para trabalhar, uma segunda casa, uma família, expressar descontentamentos ou incômodos pode não ser algo bem visto pela organização. Talvez, por isso, Ramiro e Eduardo não consigam expressar com facilidade situações que geraram desconforto.

Além do trabalho dos técnicos, também acompanhei as atividades de Tomás, Bernardo e Álvaro fora dos ensaios. Nesse período, eles trabalharam intensamente para conseguir todos os objetos cênicos que estavam faltando, buscaram dublês para fazer cenas dos *videotapes* de **Últimos Dias de Super Herói**, recursos financeiros e locais para fazer essas gravações, compraram figurino (o que só foi possível com um novo apoio financeiro que conseguiram neste ano de 2012), agendaram apresentações, organizaram itinerário de apresentações, solicitaram orçamentos, montaram alguns objetos cênicos, entre outras atividades. Eu pude não só acompanhá-los, mas também participar dessas atividades. Ajudei a encontrar pessoal para gravar os *videotapes*, consegui objetos que seriam usados nas gravações, fiz orçamentos de *rack* que seria adquirido e adaptado para compor a mesa da busina *giroflex* de **Jogo da Vida**, comprei a

---

<sup>116</sup> Informações anotadas no diário de campo de 21/02/2012.

borboleta da personagem Vivi de **Jogo da Vida**, participei da montagem de itinerário de apresentações do espetáculo **Exército de Sonhos**, entre outras atividades.

A maioria dessas atividades ocorreu na sala do Projeto Transportadora da Vida, que também é usada por Bernardo e Álvaro e também por Tomás, no período em que Tomás estava no Brasil. Normalmente eles trabalhavam com presença de música, conversavam bastante e faziam as atividades de forma dialogada e compartilhada. As decisões eram tomadas coletivamente, e conjuntamente resolviam os impasses, encontravam soluções e até mesmo improvisavam a resolução de problemas, impasses ou dificuldades que surgiam. O que observei nessas atividades pode ser associado ao que coloca Antonello (2004, p. 7): “A participação em processos, em situações do dia a dia de trabalho das e nas organizações é também fonte de aprendizagem.”. Percebi que buscavam refletir sobre outras situações já vivenciadas, usavam o conhecimento acumulado pela experiência, interagiam o tempo todo, assimilavam novos conhecimentos e desenvolviam novas habilidades (LAVE; WENGER, 1991).

#### 5.2.4.2.4 As Apresentações

Como já abordei no tópico **O Projeto Vida Urgente No Palco**, as apresentações ocorrem em quantidades e dias distintos para cada espetáculo. A faixa etária e a quantidade de público também é variada. **Últimos Dias de Super Herói**, peça destinada ao público de faixa etária entre dez e quinze anos, tem apresentações duas vezes por dia em três dias da semana (terças, quartas e quintas-feiras) para grupos de até oitenta alunos, com duração de aproximadamente uma hora cada, e ocorre em dois horários (9h30min e 15h). **Contadores de Histórias**, destinado ao público infantil (crianças da faixa etária de dois a oito anos), tem apresentações para grupos de até quarenta crianças, com duração de trinta minutos cada, três vezes por semana (terças, quartas e quintas-feiras) em quatro horários (9h, 10h30min, 14h30min e 16h). Esses dois espetáculos (**Últimos Dias de Super Herói** e **Contadores de Histórias**) ocorrem na sede da Fundação, em Porto Alegre.

Já o **Jogo da Vida**, que é direcionado para crianças entre seis e dez anos de idade, tem apresentações duas vezes por semana (terças e quartas-feiras) em dois horários (10h e 15h), as quais acontecem de forma itinerante em escolas municipais de Porto Alegre. Há uma limitação de até sessenta crianças assistindo, principalmente pela dinâmica da peça, pois há um momento em que se realiza um jogo de disputa entre meninos e meninas e que envolve os espectadores; por isso, não há como apresentar a peça para um número maior de crianças. Esses elementos de tipo de público, duração da peça, quantidade e local das apresentações são importantes, pois influenciam o comportamento e a visão que os atores têm de seu trabalho.

Acompanhei várias apresentações presencialmente, assisti a outras gravadas e tive acesso ao texto cênico, o que me permitiu entender a dinâmica de cada uma delas. O principal ponto que diferencia o momento dos ensaios para as apresentações está na presença do espectador. Em todos os espetáculos, o público é elemento essencial, sendo o responsável pela concretização do evento teatral (DESGRANGES, 2006; DUBATTI, 2005; ICLE, 2002; ROUBINE, 1998; SERPA, 2006), pois o teatro exige o convívio social e só se realiza com a presença e troca do(s) ator(es) com o espectador (DUBATTI, 2005). A seguir trago as Figuras 46, 47 e 48 que retratam apresentações de cada uma das peças que acompanhei durante a coleta de dados.

Figura 46 – Apresentação do espetáculo **Jogo da Vida**



Fonte: Arquivos Fundação Thiago de Moraes Gonzaga (2012).

Figura 47 – Apresentação do espetáculo **Contadores de Histórias**



Fonte: foto de Sawitzki (2012).

Figura 48 – Apresentação do espetáculo *Últimos dias de Súper Herói*



Fonte: Arquivos Fundação Thiago de Moraes Gonzaga (2012).

Segundo os atores das peças, além do convívio, o público é o que garante o “frescor da peça”, proporcionando satisfação e revigorando os ânimos dos atores. Além disso, é a troca com o público que permite “lapidar” o personagem, como pode ser constatado na fala de Débora e Rubens.

Que daí começa a ter público e começa a ter retorno e começa a se ver as coisas que funcionam e aí vai se criando, talvez, sei lá, o que seria a pesquisa anterior, tu descobre na prática assim. [...] pela observação do público e pela, e por tu sentir... e pelo fazer na verdade. [...] tu faz e percebe, tu faz e percebe, tu faz e percebe e aí vai se lapidando. É muito pelo retorno do público... (informação verbal)<sup>117</sup>.

[...] na maioria das vezes, o que ajuda muito a gente a manter o frescor do espetáculo é o público, né. Que é sempre diferente, nunca, nunca é igual. Sempre vai modificar, são pessoas diferentes, escolas diferentes, realidades diferentes, são situações diferentes, idades diferentes... Então, o que ajuda muito a tu achar maneiras diferentes dentro daquele molde, da marcação que te passaram, do que tu tava passando, são eles... (informação verbal)<sup>118</sup>.

Esse “lapidar” o personagem estaria associado à aprendizagem pela troca com o público, pela reflexão sobre o fazer e pela observação da reação do público ao que foi apresentado na peça. Liliana traz outros aspectos que fazem da presença do público um tema importante para compreender o trabalho do ator: dependendo do tipo de público, pode haver um desgaste físico, mental e emocional, não por realizarem atividades que envolvam carregar peso, mas por trabalharem com públicos agitados e muito participativos e com um tema delicado (a morte).

<sup>117</sup> Fala transcrita de Débora de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>118</sup> Fala transcrita de Rubens de grupo focal realizado em 08/03/2012.

Além disso, Liliana apontou que o tipo de espaço no qual trabalham (o teatro onde acontecem as apresentações de **Últimos Dias de Super Herói**) coloca o ator quase na “obrigação” de encarar o público; aliás, a troca com o público é justamente o mote<sup>119</sup> da peça. Tais experiências, segundo Liliana, permitiram que ela crescesse como atriz, o que pode ser constatado em sua fala abaixo.

[...] ao mesmo tempo que são públicos diferentes, é um público que murcha a tua energia, porque são crianças, são adolescentes, eles tão muito afim, às vezes eles não tão muito afim, às vezes eles tão berrando mais alto que tu, quando tu tá falando, então, tipo, é desafiante, sabe? [...] O lance de olhar pras pessoas, que muitas vezes é, como atriz iniciante, é difícil pra mim, enfim, [...] olhar pras pessoas assim, é difícil encarar o público, sabe? E aqui é um troço que, que se tu não encarar, tu não é nada, entendeu? Eles tão na tua volta, não tem como não, assim, sabe? E também o mote da peça é isso, é trocar com o público... Então, é muito, foi muito bom pra mim assim. Realmente, foi muito engrandecedor, assim, fazer. (informação verbal)<sup>120</sup>.

No período de trabalho de campo, presenciei apresentações para distintos públicos: das crianças mais calmas às mais agitadas, das mais comportadas as menos educadas, dos mais jovens até os adultos (nesse caso, refiro-me aos motoristas de ônibus). Em um desses momentos, as crianças gritavam tanto antes do início da peça que os atores chegaram a confessar para mim que não tinham a menor vontade de entrar em cena. Tal confissão me fez lembrar o que Dubatti (2007) coloca sobre o convívio teatral, o qual permite não somente sobressair, resplandecer, visualizar a aura dos atores, mas também do público e dos técnicos.

Na reunião teatral, os vínculos de socialização são múltiplos e afetam a esfera do acontecimento poético e espectral. Sintetizamos essa multiplicidade dos “entre” artistas – técnicos – espectadores em um esquema incluído em um convívio teatral. Triângulo cujo ponto de multiplicação central evidencia o envolvimento conjunto. (DUBATTI, 2007, p. 51).

Assim, percebi que, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que os espectadores poderiam ser o elemento do frescor e de prazer, também poderiam ser o que faz pesar o momento e tornar a atividade não tão prazerosa. Em outros casos, quando o público era quieto demais e não interagiu com os atores durante a peça, a percepção que tinham era de que “estavam apresentando para as paredes”<sup>121</sup>. Como já relatado, presenciei diversos casos: apresentações para públicos adultos, grupos de crianças/jovens/adolescentes mais calmos, grupos de crianças/jovens/adolescentes mais agitados, grupos de portadores de necessidades especiais, entre outros, o que me permitiu

<sup>119</sup> Mote é o tema sobre o qual gira todo o enredo da peça.

<sup>120</sup> Fala transcrita de Liliana de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>121</sup> Entrevista concedida por Raquel à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 10/04/2012.

constatar que a presença do público era um dos elementos que mais influenciava a prática e a dinâmica de trabalho dos atores e técnicos.

Além da influência que a presença dos espectadores exercia nas suas práticas de apresentação, os tipos variados de público também contribuíam para que os atores refletissem sobre seu papel enquanto educadores e no alcance da peça, a qual, muitas vezes, era a primeira experiência de contato com o teatro que essas crianças tinham. Gabriel traz em sua fala o estranhamento que causava inicialmente perceber que era o primeiro contato que algumas crianças estabeleciam com o teatro. Já Liliana, por ter vivido a mesma experiência que essas crianças, entendia e sentia empatia por elas, ressaltando que, também por esse motivo, o trabalho na Fundação é muito gratificante.

[...] a maioria do pessoal que vem aqui é a primeira vez que vem num teatro, sabe? Então, não é só esse trabalho que tu tem de conscientização, é um trabalho diferente [...]. A maioria das crianças que vem é a primeira vez mesmo, MESMO, é a primeira vez que vêm no teatro; então, é uma experiência diferente pra eles. Claro, a gente já tá acostumado um pouco, assim, mas pra nós também era muito estranho ver isso (informação verbal)<sup>122</sup>.

Isso é legal pra mim, assim, quando, quando eu vejo que as crianças também é a primeira vez delas, tipo assim, também foi pra mim, sabe? Então, é gratificante, assim, e quando elas — “ah, eu também quero se atriz?”, pra mim, é tipo... “então vem cá”, entendeu? Porque eu também fui assim, porque também foi uma maneira de me carregar pela mão assim, sabe? E isso, “assisti o Vida Urgente”... Então, eu acho que é um papel muito bom esse que a gente tem, sabe? Eu acho que é um trabalho muito, realmente, gratificante, assim, fazer (informação verbal)<sup>123</sup>.

Assim, de certa forma, o teatro desenvolvido pela Fundação também tem um quê de teatro comunitário (aquele que não é destinado somente à elite, sendo apresentado em outros locais que não nas casas de espetáculo tradicionais e “próprias para isso”), mas que, apesar de não ter essa proposta como principal, é espaço de uma produção cênica não guiada pela lógica de mercado, a qual já foi chamada de “periférica” ou “marginal” (PEREIRA; LIGIÉRO; TELLES, 2009). Embora não seja o foco desse estudo analisar a amplitude de alcance das peças teatrais da Fundação, não poderia deixar de abordá-la, visto que influenciam a sensação que os atores sentem ao realizar seu trabalho de atuação. A interpretação por parte dos profissionais envolvidos com os espetáculos sobre seu papel enquanto educadores e propiciadores de um acontecimento poético (DUBATTI, 2003) não é dissociada do mundo em que vivem (KINAST DE CAMILLIS; ANTONELLO, 2010, p.11), muito menos da vida organizacional da Fundação (GHERARDI, 2001); ou seja, o interpretar também é socialmente construído e

<sup>122</sup> Fala transcrita de Gabriel de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>123</sup> Fala transcrita de Liliana de grupo focal realizado em 08/03/2012.

permite reorganizar as percepções por meio da reflexão e da interação (LAVE; WENGER, 1991). A Figura 49 traz o resumo dessa subcategoria.

Figura 49 – Subcategoria Ações, práticas e experiências

Ações, práticas e experiências
Atividades dialogadas;
Processo colaborativo; e coletivo;
Ensaios: testavam vozes, posturas, falas, posições no espaço cênico; mudanças no texto ou “relembrar o texto”, o que deu “certo” mantinha-se;
Linguagem: frases incompletas, uso de ling. não verbal (gestos, corpo, olhar), interjeições, “palavrões”, ling. técnica e própria do grupo;
Clima descontraído, presença de humor e brincadeiras;
Ouvir, ver e sentir quando o trabalho está bom;
Compartilhamento de conhecimento tácito; aprender interagindo, observando, com <i>experts</i> , fazendo, praticando;
Afetividade, interações salutaras, <i>feedbacks</i> como processo fluido;
Apresentações: presença do público.

Fonte: elaborado pela autora.

### 5.2.5 O Diferencial da Fundação em Relação ao Seu Trabalho com o Teatro

Na seção 3.2 do referencial teórico tratei dos aspectos relacionados à perspectiva cultural e sua relação com a aprendizagem, apresentei a visão de que cultura é um conjunto de elementos “que são criados, herdados, compartilhados e transmitidos dentro de um grupo de pessoas e que, em parte, distingue aquele grupo de outros” (COOK; YANOW, 1996, p. 439-440). Dentre esses elementos, destaco os valores e as crenças dos membros do **Projeto No Palco** em relação ao seu

trabalho com o teatro, os quais serão tratados nessa seção. Os mitos, símbolos e metáforas serão abordados na subseção 5.2.6.1.4.

Dentre os elementos diferenciadores do trabalho do **Projeto No Palco**, está a crença de que não são um “grupo de teatro” (incluindo todos os tipos de grupo teatral, dos mais comerciais ao mais artísticos), mas elencos contratados para trabalhar nos espetáculos. “Grupo de teatro” pressupõe afinidade, escolha intencional dos integrantes do grupo, criação teatral coletiva, sem divisão social do trabalho, compreendendo uma atividade conjunta, compartilhada, coletivizada em torno da construção de um projeto estético, como colocam Guinsburg, Faria e Lima (2006). Os grupos teatrais: “[...] caracterizam-se como equipes de criação teatral que se organizam em cooperativas de produção, o que acaba determinando a autoria comum do projeto estético e a tendência à coletivização dos processos criativos.” (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 152), ou como coloca Lima (1979, p. 45): “O grupo significa uma tentativa de eliminar do interior da criação teatral a divisão social do trabalho.” Assim, não podem se considerar um “grupo de teatro”, pois de fato não o são. Embora tenham amigos trabalhando nos espetáculos da Fundação e sintam-se uma família, não se percebem como um “grupo de teatro”, mas sim como um “grupo de trabalho”. Esse aspecto pareceu paradoxal, visto que demonstraram forte identificação com a organização, mas não no nível de considerarem seus colegas atores como seu “grupo de teatro”, como pode ser visto na fala abaixo de Liliana.

Eu acho que não é um grupo de teatro assim... Acho que é essa a diferença, nós somos quatro atores que se juntaram pra fazer esse trabalho. Ninguém aqui se escolheu como grupo, assim, enfim, eles não são meu grupo de teatro, né... e eu digo isso sem nenhum, enfim... mas eles não são meu grupo de teatro... eles são [risos] sim meu grupo de trabalho, né. Mas eu acho que grupo de teatro é outra coisa, assim. Eu, eu não vejo a gente como um grupo de teatro... (informação verbal)<sup>124</sup>.

Tomás, por sua vez, não considera esse aspecto um diferencial do teatro da Fundação, pois entende que esse formato acontece em outras produções que são feitas por elenco, nas quais se chamam as pessoas para fazer apenas um trabalho específico. Na sua visão, outros elementos permitem diferenciar melhor o trabalho da Fundação do trabalho desenvolvido por outros grupos ou organizações, tais como: contar com a estrutura e organização de uma “empresa” como a Fundação, ter um contrato de trabalho para um ano inteiro, um grande volume de apresentações que realizam por semana/mês/ano, a preocupação estética dentro de um universo de teatro-educação/teatro-empresa e o profissionalismo da Fundação. Os elementos se somam, visto que se pode encontrar em outros trabalhos alguns desses aspectos em separado, como é o caso de uma experiência de teatro-

---

<sup>124</sup> Fala transcrita de Liliana de grupo focal realizado em 08/03/2012.

educação desenvolvido pela Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE), que também teve uma preocupação com a questão estética do teatro. No entanto, como aponta Tomás, o mais comum de se encontrar nesse tipo de teatro (teatro-educação) são trabalhos totalmente didáticos e amadores, que muitas vezes acabam sendo mal feitos ou baseados quase em um jogral.

Eu acho que meio que não é tão diferente por isso [referindo-se ao que os outros atores haviam colocado sobre não serem um ‘grupo de teatro’], porque existem outras produções que são por elenco, né. Tu chama as pessoas que vão e fazem o trabalho e era isso, né. Mas eu acho que que tem essa especificidade, que é, tipo, são contratos de um ano inteiro de trabalho, eu acho que essas coisas são... não existem e, e é essa questão do número de apresentações, eu acho que também difere muito, aí dificilmente tu vai achá um lugar que é, que tenha lá, com esse volume... Tu até tem, um projeto de três meses pra CEEE, que aí tu vai ter que fazer não sei quantas... mas é outra onda, né. Pelo fato de tá dentro de uma Fundação, então, se é o trabalho da CEEE, é um elenco que se junta e sai viajando. Aqui tem que se juntar, fazer e tá a serviço desse, desse espaço aqui... Eu também acho que(...) aqui existe uma preocupação estética assim, eu acho que (...) se pensa, daí cada um tem a sua opinião sobre isso, eu acho que, às vezes, se conseguem coisas mais legais esteticamente, outras que são menos legais, também mais caretinhas, no formato “vamos à escola”, mas acho que, por exemplo, o **Últimos Dias** é um exemplo disso assim, é uma tentativa de trazer uma estética dentro desse universo de teatro-educação que é, muitas vezes, tu te vestir de sinaleira, entendeu? É uma tentativa de trazer uma outra onda assim, tipo, de se comunicar mais diretamente com uma realidade que é dos adolescentes e com uma estética que é claro, e aí com o passar do tempo (...), ela vai ficando um pouco ultrapassada, porque ela é de alguns anos atrás e a ideia é renovar, mas a tentativa original é sempre essa de... tá aonde a gente conecta e não cai naquele lugar do teatro-educação, do teatro-empresa, que é amador, muitas vezes, né. Onde é que a gente consegue transformar isso? (informação verbal)<sup>125</sup>.

Ana também entende que, em se tratando do formato de trabalho desenvolvido pela Fundação (que não o de um grupo de teatro), a principal diferença seria o cuidado mais estético que se tem com as obras, claro que dentro das limitações da organização e dentro do que seria possível e permitido pela presidência/direção. A isso, Tomás acrescenta que muitas atividades e mudanças não são realizadas ou atividades/objetos/equipamentos não são melhorados em função da falta de recursos financeiros, já que a Fundação possui apoiadores/patrocinadores para o **Projeto No Palco**, e são eles que aprovam ou não o uso desses recursos para trabalhar questões estéticas. Não discordando de seus colegas, Rubens acredita que a principal diferença da Fundação é o espaço dado aos funcionários e aos voluntários, fazendo com que se sintam únicos.

Eu acho que é o espaço que é dado aqui na Fundação pro voluntário. E a Fundação faz com que qualquer voluntário, ator, enfim, se sinta único de tá aqui dentro, e eu acho que isso faz toda a diferença. Tu se sentir único, tu sentir que tem um espaço pra demonstrar o que tu pensa, o que tu acha e participar das ações, eu acho que isso

---

<sup>125</sup> Fala transcrita de Tomás de grupo focal realizado em 08/03/2012.

faz muita diferença. E... porque eu não tenho muita experiência com outros grupos. (informação verbal)<sup>126</sup>.

Além desses aspectos, veem como diferencial o processo de criação, que não envolve pesquisa de personagem (prática de produção teatral que é desenvolvida no período de produção) e a existência de um “molde”, um “título pronto”<sup>127</sup>. Ou seja, esse aspecto faz com que sintam que o processo de preparação e descoberta do personagem se limita à busca de uma forma de encaixe nesse “molde” (ao que se referem como “lasanha congelada”<sup>128</sup>), havendo, inclusive, uma responsabilidade por manter o que já foi feito e sentindo o peso de “substituir alguém”. Sobre isso, sentem que há uma cobrança da Fundação para que seja igual ao que já foi, questão impossível de se concretizar em sua completude, visto que eram outras pessoas trabalhando no espetáculo.

Nesse sentido, Tomás procurava trabalhar, junto à direção e à presidência da Fundação, o desapego ao trabalho de outros elencos, já que expressaram, em outros momentos, sua vontade de que o trabalho fosse igual. Aliás, a este aspecto permito-me associar esse entendimento com o que coloca Dubatti (2007), de que o teatro não admite reprodutibilidade técnica, sendo o império por excelência do aurático. Não há como o trabalho desenvolvido pelo elenco atual ser o mesmo de outros elencos, em primeiro lugar, por envolver outros atores, outros técnicos e outro diretor; ou seja, o acontecimento convivial (DUBATTI, 2003) não poderia ser o mesmo. Em segundo lugar, em função dos sujeitos serem outros, o acontecimento poético (DUBATTI, 2003), a própria encenação, também seria outro. E, por fim, o acontecimento de expectativa (DUBATTI, 2003) igualmente seria outro, pois envolveria, além de outros profissionais do teatro, outros espectadores.

Além disso, apontaram como diferencial o fato de a Fundação optar por um trabalho distinto do realizado por produções direcionadas ao público infantil/adolescente que trabalham com um formato “[...] bem infantil, tipo turma do Mickey [...] ” (informação verbal)<sup>129</sup>. Embora algumas peças da Fundação tenham uma linguagem mais de teatro didático (o bate-papo final, apesar de não fazer parte do roteiro da peça é quesito obrigatório, e, nesse momento, há a cobrança por parte da Fundação de que os atores assumam uma postura quase de doutrinação). Além disso, outra diferença é que nos outros grupos de trabalho envolvendo teatro, os atores são também produtores

---

<sup>126</sup> Fala transcrita de Rubens de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>127</sup> “Título pronto”: refere-se ao personagem já estar pronto, já ter definido como ele se comportará, que tipo de voz, de postura, de reação, de linguagem, de expressão etc. ele deverá ter.

<sup>128</sup> “Lasanha congelada”: refere-se a um tipo de teatro que já está pronto, no qual o ator não tem muito espaço para criar e pesquisar personagem.

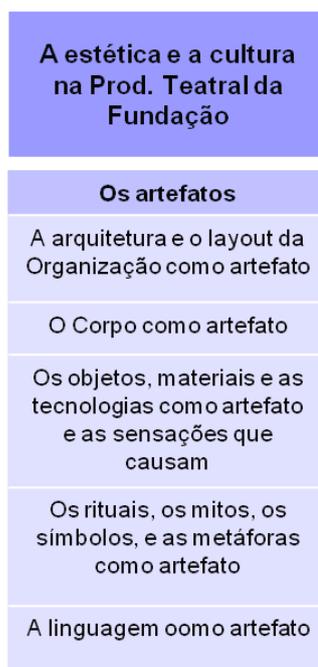
<sup>129</sup> Fala de Tomás, em observação anotada pela pesquisadora em seu diário de campo em 23 de fevereiro de 2012

de suas obras (precisam providenciar figurino, patrocínio, local para apresentações etc.), o que ocorre, por um lado, por não terem uma estrutura como a que há na Fundação e por não possuírem recursos financeiros para decompor o trabalho em tarefas menores, dividindo as tarefas e atribuindo a responsabilidade a uma pessoa por cada atividade específica. Por outro lado, em muitos casos, a não presença de estrutura organizacional no formato de uma empresa (com hierarquia e divisão de tarefas) é uma escolha do próprio grupo, que prefere trabalhar de forma horizontal, com todos os profissionais envolvidos em todas as partes do trabalho, construindo coletivamente, de forma conjunta, os projetos estéticos, entendimento que se atribui aos grupos de teatro (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006; LIMA, 1979).

### 5.2.6 A Estética e a Cultura na Produção Teatral da Fundação

Nesta seção são abordados os artefatos mais destacados durante a coleta de campo presentes na cultura e estética da Fundação. Tais elementos influenciam e são utilizados nos processos de aprendizagem das práticas de produção teatral. Assim, apresento: a arquitetura e o *layout* da organização; o corpo; os objetos, materiais e tecnologias; os rituais, os mitos, os símbolos e as metáforas; e a linguagem como artefato. A categoria “A estética e a cultura na produção teatral da Fundação” e suas subcategorias são apresentadas na Figura 50 a seguir.

Figura 50 – Categoria - Estética e Cultura na Produção Teatral da Fundação



Fonte: elaborado pela autora (2012)

### 5.2.6.1 Os Artefatos

Durante a pesquisa de campo, alguns elementos estéticos emergiram em campo, o que fez recorrer à teoria da estética organizacional para embasar minha análise. Embora o corpo, as tecnologias, os objetos, as formas e a materialidade sejam abordados na perspectiva cultural e eu também tenha estabelecido um recorte na teoria da estética organizacional, senti que não tinha aporte teórico suficiente para proceder a análise. Por isso, recorri, principalmente, ao capítulo “Artefatos, Formas e Categorias Estéticas” do livro “Organização e Estética” de Strati (2007) e à tese de doutorado de Flores-Pereira (2007), intitulada “Cultura Organizacional, Corpo Artefato e *Embodiment* – etnografia em uma livraria de *shopping center*”.

Na seção 5.1.1 abordei meu ingresso no campo e descrevi os espaços da sede da Fundação, sua decoração e algumas peculiaridades que transmitiam uma sensação de informalidade. Esses elementos lá descritos nada mais são do que artefatos organizacionais, os quais permitem que a ação organizacional seja materialmente possível. Além disso, eles influenciam nossa percepção da realidade de tal forma que chegam a moldar sutilmente crenças, normas e valores culturais (STRATI, 2007).

Como coloca Strati (2007, p. 43), “Os artefatos constituem um nível de controle organizacional baseado na linguagem apresentacional, que nos possibilita dizer várias coisas ao mesmo tempo, mesmo que sejam mutuamente contraditórias.”. Ou seja, um mesmo artefato pode suscitar distintas percepções, como é o caso da arquitetura e da decoração da Fundação. A subcategoria “Artefato” e suas microcategorias são apresentadas na Figura 51 a seguir.

Figura 51 – Microcategorias da Subcategoria – Artefato

A estética e a cultura na Produção Teatral da Fundação				
Os artefatos				
A arquitetura e o layout da Organização	O Corpo	Os objetos, materiais e as tecnologias e as sensações que causam	Os rituais, os mitos, os símbolos, e as metáforas	A Linguagem
Casa da avó com coisas dos netos (preservação X inovação);	Autoconhecimento, preparação, postura e uso diferentes dos distintos corpos;	Atores: corpo, espaço cênico, figurino, objetos cênicos;	Símbolo: a borboleta (sinalização de trânsito); logomarca: Vida Urgente;	<u>Linguagem própria</u> : bengala, play, molde, título pronto, lasanha congelada, fazeção;
“jeito família”; informalidade; horizontalidade;	Comunicação mediada pelo corpo (olhar, movimentos),	Técnicos, Produtor e Aux. Adm.: equipamentos de som e luz, materiais para manutenção e conserto;	Fábulas como recurso cênico para provocar reflexão;	<u>Linguagem técnica</u> : cacos, marcas, marcações, leitura de mesa, texto cênico, roteiro ou script, figurino, objetos cênicos, DRT, espaço cênico;
arquitetura antiga: desapego à questões materiais e necessidade de ajuda financeira;	“Trabalhar doente” (dor física e desconforto emocional); prazer e questão financeira	Coord. Art., Coord. Adm. e de Projetos, Produtor, Aux. Adm.: computador, telefone, e-mail, planilhas, etc.	Metáforas: “lasanha congelada”; “entrar no play”; “bruxa da branca de neve”	
por estar dispersa: sensação de pouco controle (x centralização); esquecimento X aproveitar (música);.	“Jeito alternativo”: <i>piercings, dreads</i> , etc.	Coord. Art.: corpo, espaço e tudo para pensar a montagem dos espetáculos	Rituais: leitura do jornal, cafezinho, soneca, almoço, festas, jogos, viagens, assistir aos espetáculos dos colegas dentro e fora da Fundação.	
		Sensações: incorporar o personagem, satisfação, bengala, desconforto (grama, canhões de luz, mágica), cansaço, medo (altura).		

Fonte: elaborado pela autora (2012)

#### 5.2.6.1.1 A Arquitetura Organizacional e *Layout* como Artefato

Embora ela esteja localizada em uma casa com arquitetura antiga, o fato de possuir inúmeras fotos de jovens e crianças nas paredes, assim como de ter desenhos infantis espalhados pelos seus espaços, e pela Fundação trabalhar com peças destinadas a crianças, adolescentes e jovens, gera uma contradição: a impressão que se tem é que é “a casa da avó cheia de coisas joviais de seus netos”. Essa sensação pode ser associada também à constante luta interna em preservar ou inovar sua forma de trabalhar, assim como seus projetos e ações.

As arquiteturas organizacionais, como coloca Strati (2007), influenciam as proposições sensoriais das pessoas por meio da comunicação de padrões organizacionais, assim como de uma “ideologia global”, a qual se baseia em códigos preexistentes e que também se desenvolvem no ambiente externo à organização. Entendendo que a institucionalização da organização ocorre por meio do valor assumido pelo prédio em que a organização tem suas instalações (STRATI, 2007), parece mais fácil compreender por que os participantes dessa pesquisa ressaltaram diversas vezes

que a Fundação tinha um “jeito família”: a própria sede emanava essa percepção, já que está abrigada em uma casa.

Já a sensação de informalidade é perceptível no primeiro contato que se tem com sua arquitetura organizacional. Como já comentei, há uma grade na porta com um cadeado não trancado; para entrar, o visitante/funcionário/voluntário precisa apenas retirar o cadeado (o qual, em horário de trabalho, fica aberto e não precisa de chave para ser removido). A forma como a casa foi decorada também passa a sensação de informalidade.

Além disso, há diferentes espaços de apresentação: um que é utilizado para a peça **Contadores de Histórias** é bem iluminado e alegre; e outro que é usado para o **Últimos Dias de Super Herói** é escuro, dando a impressão de ser um ambiente carregado. Essa impressão remete à história da peça que tem como desfecho o relato do acidente de trânsito sofrido por um dos personagens da peça, deixando para o público concluir o que aconteceu (se apenas se machucou, se morreu ou se não lhe aconteceu nada). Essa atmosfera de intimidação, às vezes tensa, contribui para atingir o objetivo da peça: fazer com que os adolescentes reflitam sobre suas atitudes no trânsito. Já a peça **Contadores de Histórias**, por ser destinada a crianças muito pequenas, precisa contar com um ambiente mais iluminado, cheio de cores vibrantes, até por que a peça tem como enredo a história de uma lagarta que recebe a ajuda de uma borboleta (a Vida) para atravessar a rua.

Além disso, o fato de a **arquitetura** dos prédios da Fundação ser antiga e não passar por reformas tão frequentes, pode, por um lado, causar uma sensação de ser um local onde questões materiais e financeiras são secundárias; ou, por outro lado, suscitar a sensação de que é uma organização que precisa de apoio/patrocínio para garantir sua continuidade. Tais ambiguidades encontram suporte em Strati (2007, p. 254), que argumenta que “[...] deve-se, portanto, levar em conta a ausência de linearidade e de coerência das impressões concernentes à imagem da empresa e sua identidade organizacional que a estrutura física das organizações pode fazer surgir”.

Outras impressões sobre a Fundação podem ser desenvolvidas quando se analisa o *layout* da organização, o qual, segundo Strati (2007), ressalta questões de interação, coordenação, conflito e controle organizacionais. Como já dito anteriormente, a Fundação está instalada em um espaço composto por vários prédios:

- a) uma **casa** que abriga:
  - a recepção,
  - a sala da Diza;
  - uma sala grande onde trabalham o pessoal da comunicação, a Diretora Institucional, a Coordenadora Administrativa e de Projetos, o pessoal da gestão de voluntários e o pessoal ligado aos projetos;

- uma sala de convivência, onde acontecem reuniões e que também serve como local para refeições, ponto de parada para bate-papo etc.;
- uma cozinha, na qual há o habitual ritual do café e dos lanches/almoços;
- um banheiro com decoração bem antiga (vide Figura 17 na página 95 e Figura 52 a seguir).

Figura 52 – O espaço “Casa” da Fundação



Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga (2012).

- b) um **espaço** onde acontecem as apresentações do **Contadores de Histórias** (vide Figura 53).

Figura 53 – O espaço de **Contadores de Histórias**



Fonte: foto de Roberta Sawitzki (2012).

- c) um **prédio de dois andares**, onde fica, no primeiro andar, a sala do Financeiro e a sala da Capacitação, e no segundo andar, a sala da “Transportadora da Vida” e um espaço de encontro do Grupo de Apoio aos Pais e do Coral (vide Figura 54).

Figura 54 – O espaço da “Capacitação”



Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga (2012).

- d) um **teatro**, onde se realizam as apresentações do **Últimos Dias de Super Herói** e são guardados vários equipamentos e cenários usados neste e em outros espetáculos (vide Figura 55).

Figura 55 – O espaço “teatro” da Fundação



Fonte: Arquivos da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga (2012)

Ou seja, justamente por estar dispersa em vários espaços e estruturas, suscita em seus membros a sensação de que não há muito controle sobre suas atividades por parte da direção, sensação relatada por diversas vezes pelos pesquisados. Alguns integrantes que trabalham no **prédio da Capacitação** chegam a relatar que se sentem “esquecidos”, e tal esquecimento gera-lhes uma percepção ambígua, pois não sabem dizer se isso decorre do fato de “não serem tão importantes” ou de trabalharem em Projetos que estão tendo um desempenho muito bom e que, por isso, não precisariam de acompanhamento. Embora digam entender que o próprio fato de estarem distantes da **casa** (onde fica a direção) já gera certo distanciamento, isso não chega a ser apontado como sendo o elemento principal que explique a falta de controle organizacional sobre suas atividades e as poucas interações que conseguem desenvolver com os outros membros.

Essa percepção do pouco controle por parte da direção contrapõe-se ao excesso de centralização por parte da presidência, o que também pode ser explicado pelo próprio *layout* da organização: o espaço é tão grande e há tantas estruturas, gerando nos integrantes a sensação de que são autônomos e podem realizar suas atividades da forma que bem entenderem. Diante dessa sensação, faz-se necessário, de alguma forma, desenvolver algum tipo de acompanhamento/control

dos trabalhos desses profissionais. No caso da presidência, esse acompanhamento acaba sendo mais direto e diário, principalmente por que a Fundação representa o filho que se foi (o Thiago) e por que o próprio comportamento da equipe e o *layout* do espaço exigem.

A mesma impressão de distanciamento sentida pelos membros instalados no prédio da Capacitação era também compartilhada pelos atores que trabalham no espaço do **teatro** de **Últimos Dias de Super Herói**. Digo “era”, porque esse ano foram realizadas atividades de sensibilização e integração que permitiram ressignificar essa sensação inicial. No entanto, cabe analisar o motivo que levava os atores a terem essa sensação: boa parte decorria justamente de seu afastamento físico da **casa**, o qual gerava a impressão de que não acompanhavam a vida da organização, e, também, de que não eram acompanhados. Em momentos informais, cheguei a escutar brincadeiras entre os atores, que diziam uns para os outros: “Acho que eles [funcionários da casa] nem sabem o nosso nome”(informação verbal)<sup>130</sup>. Ou seja, a sensação de distanciamento era tão grande que chegavam a acreditar que sequer eram percebidos e reconhecidos como indivíduos.

Se por um lado os atores sentiam-se esquecidos, os técnicos pareciam desfrutar desse distanciamento: aproveitavam para escutar música, sempre que possível, enquanto realizavam suas atividades. Tal prática talvez não fosse possível se estivessem mais próximos do espaço da **casa**, visto que naquele lugar trabalham profissionais que precisam de silêncio para realizar suas atividades, já que essas demandam concentração.

Outro entendimento que se pode ter do *layout* da organização, assim como do estilo de seus espaços físicos, refere-se à sensação de horizontalidade e de integração dos profissionais que trabalham na sala principal do espaço da **casa**: as mesas de todos são similares, não há divisórias entre elas, e todos costumam compartilhar informações de forma fluída durante o trabalho. Talvez, justamente essa não diferenciação entre mesas e cadeiras, por exemplo, contribua para que os membros não reconheçam tanto o trabalho de coordenação e gestão realizado pela Diretora Institucional e, ao mesmo tempo, tenham uma sensação contraditória em relação ao trabalho da Coordenadora Administrativa e de Projetos, a qual atribuem o apelido de “bruxa da Branca de Neve”, pelo fato de esta profissional realizar um acompanhamento mais próximo dos trabalhos de seus subordinados (o que é prática normal de quem ocupa essa posição, mas que, para eles, gerava um sensação de cobrança, talvez, justamente, por essa horizontalidade, que pressupõe que pessoas no mesmo nível não deveriam cobrar umas das outras).

---

<sup>130</sup> Fala de atores, em observação anotada pela pesquisadora em seu diário de campo em 2011 e 2012.

Se, por um lado, a sala principal do espaço da casa passa a sensação de não haver hierarquia, por outro lado essa sensação não era a mesma quando se referia à Diza, a qual os membros reconheciam como alguém que está acima de todos na linha de comando. Essa sensação era aguçada também pelo *layout* da organização, pois a presidente possui uma sala só dela que, por vezes, é utilizada pelos integrantes da Fundação para realização de reuniões internas ou com pessoas de fora da organização. Tal utilização rotineira e sem grandes exigências para seu uso também contribui para a sensação de informalidade compartilhada pelos membros, além de ser perceptível aos olhos dos visitantes.

Assim, percebe-se que a “Estética dos artefatos empresariais revela a importância atribuída à visibilidade organizacional.” (STRATI, 2007, p. 261), pois refletem a personalidade, a alma, a cultura da organização e, por meio destes, pode-se criar significados e interpretações; ou seja, influenciam a nossa percepção da realidade (GAGLIARDI, 1990). Por meio dos artefatos, pode-se inferir sobre a identidade cultural de uma organização (STRATI, 2007), pois a materialidade da vida organizacional cotidiana permite que as pessoas encontrem sua identidade (GAGLIARDI, 1996 *apud* STRATI, 2007).

#### 5.2.6.1.2 O Corpo como Artefato

Pensando no **corpo** como um artefato, busquei referências no trabalho de Flores-Pereira (2007), que trabalhou o corpo dinâmico dos membros de uma organização e a classificação e hierarquização desses corpos. No presente estudo, não há a pretensão de desenvolver uma análise tão aprofundada quanto a desenvolvida pela referida autora; no entanto, uso como base seu trabalho para refletir sobre esse artefato.

O **corpo** dos membros da Fundação permite distintas reflexões: enquanto ao corpo dos atores exige-se um tipo de autoconhecimento e de preparação (entendendo aqui como alongamentos, preparação da voz, expressões faciais e corporais, pesquisa para encontrar em seu corpo elementos do personagem etc.), assim como de postura (dentro e fora da organização), dos técnicos exige-se outro (em função do esforço físico que realizam em algumas atividades, da agilidade que precisam ter, da necessidade de aguçarem os sentidos para diferenciar se o trabalho está seguindo o curso normal ou se há algum ruído sonoro ou visual que precisa ser corrigido).

Da mesma forma, o corpo dos profissionais que exercem funções de comando também tem suas exigências: precisam ter agilidade no deslocamento dentro dos espaços, exige-se deles uma capacidade de diálogo não só verbal, mas também corporal, assim como precisam ter postura

adequada ao seu cargo, em relação ao ambiente interno e externo à Fundação. Além disso, a comunicação entre eles é muitas vezes mediada pelo artefato corpo:

- a) o olhar pode indicar que algo não está correndo como o previsto: aspecto salientado pelos técnicos e pelos atores. Ramiro relatou que da forma como os atores olham para ele durante o espetáculo há como saber se tudo está correndo bem, se ele cometeu algum engano ou se algo precisa ser corrigido. Como a cabine técnica (local onde Ramiro trabalha) fica distante do palco, e também pelo fato de durante a peça os atores não poderem falar nada verbalmente para os técnicos (somente durante as trocas de cena) enquanto estão em palco, a opção que encontram para se comunicar é pelo olhar e por gestos. Da mesma forma, entre os atores um olhar diferenciado pode indicar também um aviso de uma fala que foi esquecida ou um alerta sobre uma marcação equivocada, por exemplo.
- b) os movimentos dos corpos podem indicar o que deve ser feito (marcas e marcações): muitas vezes, as cenas são marcadas durante os ensaios somente com exemplos gestuais e de movimento do corpo, indicando a posição que devem estar no palco, os gestos e movimentos que devem ser feitos.

Outro aspecto que analiso aqui se trata do vir “trabalhar doente”, aspecto relacionado ao corpo dinâmico em Flores-Pereira (2007). Presenciei situações em que atores e técnicos vieram trabalhar mesmo estando com fortes dores na coluna (Ramiro e Eduardo), no joelho (Amanda) ou no pescoço (Gabriel). Quando conversei com eles sobre trabalharem com dor, os quatro comentaram que isso era normal e que não seria motivo faltar ao trabalho por causa da dor que sentiam, evidenciando o comprometimento com a empresa e o envolvimento com o trabalho. Além disso, pude constatar durante as conversas informais e a observação de campo, que o prazer que sentiam em realizar seu trabalho superava as dores que sentiam.

Não só a dor física pode ser constatada como elemento não impeditivo de trabalhar, os mal-estares emocionais também eram desconsiderados pelos atores quando pensavam em seu trabalho. Interpretar e representar exige do ator uma presença de corpo e alma, estar consciente e inteiramente envolvido com o trabalho. Não há como pensar em compromissos, viagens ou outros assuntos enquanto se está em cena. A não ser que o ator tenha pouca participação na peça, tanto em termos de fala, quanto de interação física com seus colegas de palco. Ou, ainda, como coloca Icle (2002): “Em estado de representação, o ator deverá conseguir uma **presença** una e integradora. Quer dizer que aquilo que ele faz (suas ações) deverá estar o mais relacionado possível àquilo que ele pensa (suas motivações, vontade, imagens)” (ICLE, 2002, p. 53, grifo do autor). Por isso, uma TPM

(tensão pré-menstrual), um abatimento emocional por problemas tanto dentro quanto fora da Fundação ou, até mesmo, uma irritação excessiva poderiam influenciar muito o seu trabalho. Em relação a esse ponto, lembro da entrevista que realizei com Lucas, quando falávamos sobre possíveis influências no seu trabalho, e ele me disse que:

[...] os problemas ficam do lado de fora, as crianças chegam aqui e querem ver um sorriso no rosto, e eu me sinto na obrigação de dar esse sorriso a elas. Para muitas crianças esse é o primeiro contato que elas têm com o teatro e precisa ser um contato gostoso, agradável. Não importa o que tenha acontecido comigo lá fora, na minha vida pessoal, no momento em que eu estiver aqui eu tenho que transparecer alegria, harmonia. E eu consigo fazer isso. Eu incorporo o personagem e esqueço o que há lá fora, com o Lucas. Aqui é o Bento [personagem do **Contadores de Histórias**]. (informação verbal)<sup>131</sup>.

Retomei este tema com Lucas, porque me pareceu que seria difícil estar com problemas pessoais e não transmitir para os espectadores essa emoção. O teatro é troca e envolve sentimento e sensibilidade (DUBATTI, 2003; LAMPEL; LANT; SHAMSIE, 2009) e, dessa forma, não consegui de imediato aceitar a resposta de Lucas. Por isso, questionei se já havia acontecido de não estar bem, por ter vivenciado algo muito forte e traumático, mas mesmo assim ter que fazer de conta que estava tudo bem e que ele estava feliz. Lucas disse que sim, e eu questionei como foi essa experiência. A resposta de Lucas a meu questionamento é apresentada a seguir.

Normal, natural. Isso é o incorporar o personagem. Quando eu estou aqui é um outro momento. Com o tempo, o personagem vai tomando corpo e tendo uma vida própria. Já não é mais o Lucas. E realmente, quando eu estou fazendo o meu trabalho, eu esqueço o resto. Não tem como interpretar e estar pensando em outras coisas. Naquele momento, eu estou presente, inteiro. Acho que essa é uma palavra boa para o teatro: presença (informação verbal)<sup>132</sup>.

Os motivos pelos quais os membros da Fundação optam por trabalhar doente parecem estar associados ao que já relatei (prazer no trabalho que fazem), mas também a questões econômicas, “[...] que tornam extremamente difícil o abandono das tarefas cotidianas e do trabalho, as quais demandam o contínuo uso do corpo.” (FLORES-PEREIRA, 2007, p. 78). Essa interpretação pode ser confirmada pelos casos de faltas ao trabalho, sobre as quais tive conhecimento: o que os levou a se ausentarem, normalmente, esteve relacionado a compromissos profissionais que assumiram fora da Fundação e pelos quais receberiam uma boa remuneração. Assim, no caso específico dos atores da Fundação, o trabalhar doente não parece encobrir “[...] um contexto de medo de ser mal visto pelos colegas e pelo corporativo e, por consequência, um medo de ser demitido.” (FLORES-

---

<sup>131</sup> Entrevista concedida por Lucas à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre 29/03/2012.

<sup>132</sup> *Id.*

PEREIRA, 2007, p. 79), porque a Fundação não faz esse tipo de cobrança. Digo isso porque soube de vários casos de atores terem sido substituídos quando tinham algum compromisso fora da organização e, mesmo assim, continuarem vinculados à Fundação. Como quase tudo era permitido, não havia pressão nesse sentido. Nesse ano, observei um delineamento de um novo comportamento, principalmente pelos recorrentes discursos direcionados aos atores, cobrando deles que tivessem cientes do compromisso que assumiram com a Fundação e que se organizassem para não deixar a equipe descoberta.

Outro elemento que pude observar em campo se refere ao “jeito alternativo” dos atores (vestimentas, tatuagens, *piercings*, cor de cabelo, *dreads* nos cabelos, posturas). Pude constatar que alguns apresentavam esses ornamentos até como forma de pertença a um grupo alternativo e de representar um posicionamento, como seres despojados, desprendidos de certos interesses mundanos. Muitas vezes, pelo seu comportamento e pelas falas, sugeriam que se percebiam como pessoas diferenciadas por estarem ligadas à arte, associando-se a um grupo mais *cult*. Esses ornamentos não só eram representativos de sua pertença a determinados grupos, mas também marcavam sua “individualidade”, sua “essência” (FLORES-PEREIRA, 2007). Além disso, transmitiam a sensação de que a Fundação era desprovida de preconceitos em relação à ornamentação do corpo. Essa impressão em relação à liberdade oferecida pela organização e à falta de preconceito quanto às inscrições no corpo podia ser percebida também em relação à cor do corpo e à orientação sexual do corpo. Pude constatar a presença de distintos corpos, que aparentemente são bem aceitos.

#### 5.2.6.1.3 Os objetos, Materiais e Tecnologias como Artefatos e as Sensações que Causam

Em relação aos **objetos, materiais e tecnologias** que utilizam para desenvolver seus trabalhos na produção teatral, os atores disseram usar o figurino (normalmente associado ao público jovem), objetos cênicos, maquiagem simples, o próprio corpo e o espaço cênico. Alguns relataram com uma riqueza maior de detalhes quais seriam esses objetos, materiais e tecnologias, que diferem de acordo com as peças, os personagens e as etapas da produção teatral. Na fase de ensaios, utilizam, predominantemente, o corpo e o espaço cênico; já na fase de execução, todos usam o corpo, o figurino e o espaço cênico, além de:

a) atores do espetáculo **Últimos Dias de Super Herói:**

- **Liliana:** figurino com sainha, blusinha, tênis, o baixo, palheta, mochila, papel e líquido para a mágica;

- **Gabriel:** *skate*, mochila, a guitarra, controles de *videogame*, um gesso cênico, a cama do quarto do Guiga (personagem);
- **Rubens:** uma roupa mais “adolescente comportado” (“*porque o Tatu é um personagem mais certinho: uma camisa de botãozinho, calça ou bermudas jeans, um all star*”<sup>133</sup>), um *roller*, um óculos (“*estilo fundo de garrafa*”<sup>134</sup>) sem lente, porque é cênico, uma mochila de cursinho, uma bateria;
- **Débora:** microfone, mochila, fones de ouvido e um figurino de roqueira.

b) atores do espetáculo **Contadores de Histórias:**

- **Raquel:** maquiagem simples, os fantoches (da largarta, da aranha e a borboleta Vida), o baldinho de papel picado, bolinhas de sabão;
- **Lucas:** figurino (macacão do Bento, boné, chapéu, suspensório) e objetos cênicos (aranha, lagarta, almofadas, semáforo, regador, borboleta, jipe, cortina para delimitar o espaço).

c) atores do espetáculo **Jogo da Vida:**

- **Mateus:** cadeira de rodas, microfone, cartões com as perguntas, roupa jovial;
- **Maurício:** um livro, óculos de grau, os três painéis que na hora do jogo viram números, os microfones, as perguntas, o banco, a grama e a buzina *giroflex*;
- **Daniela (atriz):** o *skate*, os três painéis que na hora do jogo viram números, os microfones, as perguntas, o banco, a grama e a buzina *giroflex*;
- **Tatiana:** a borboleta, os três painéis que na hora do jogo viram números, os microfones, as perguntas, o banco, a grama e a buzina *giroflex*;
- **Tales:** os três painéis que na hora do jogo viram números, os microfones, as perguntas, o banco, a grama e a buzina *giroflex*;

**Ramiro e Eduardo** usam o corpo, mesa de luz, som, cones, almofadas, pincel, tinta, *durex*, instrumentos de música, projetor, produtos de limpeza, material de divulgação (*folders*, material didático, CDs), cenários e objetos cênicos (são responsáveis, em algumas situações, pelo armazenamento e transporte desses objetos), ficha de avaliação das escolas e tudo o que for necessário para realizar a manutenção dos espaços onde acontecem os espetáculos. **Bernardo**

---

<sup>133</sup> Entrevista concedida por Rubens à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 15/03/2012.

<sup>134</sup> *Id.*

(auxiliar administrativo) utiliza os mesmos materiais, objetos e tecnologias que Ramiro e Eduardo e, além destes, também usa computador, *internet*, telefone e *e-mails*.

**Tomás** utiliza o corpo, os espaços de criação, ensaios e apresentações, relatórios e projetos, planilhas, computador, telefone, *internet* e *e-mails*, música e tudo o que for necessário para pensar a montagem dos espetáculos. **Álvaro** utiliza o corpo, computador, bloco de notas, ferro de solda, telefone, furadeira, prego, martelo, mesa de som e iluminação, cenários e objetos cênicos (supervisiona a manutenção desses objetos), ficha de avaliação das escolas e tudo o que for necessário para coordenar a manutenção dos objetos e espaços. Em algumas situações, Álvaro também produz objetos cênicos, o que requer uma habilidade manual muito grande. **Carmen**, por fim, utiliza o corpo, relatórios e projetos, planilhas, computador, telefone, *internet* e *e-mails* e tudo o que for necessário para pensar a gestão dos espetáculos.

Sobre o uso desses objetos e a sensação que causam, os atores comentaram que eles ajudam a incorporar o personagem, a se sentirem adolescentes novamente, a se sentirem joviais, a criar empatia e aproximá-los do público. Alguns atores disseram que a maioria dos objetos cênicos não seriam necessários para a peça acontecer, porque a presença do ator, do público e dos técnicos são, na verdade, os elementos necessários para a realização teatral. No entanto, apesar de acharem que não são necessários, dizem-se satisfeitos por poderem utilizá-los. Essa foi a sensação mais apontada pelos profissionais do **No Palco**: satisfação com o seu trabalho. Maurício ainda acrescentou que se sente reconhecido como um profissional pela Fundação, pois a organização sempre oferece os melhores recursos materiais e instalações que dispõem, o que, em outros lugares, não acontece, pois muitos são os que desvalorizam essa profissão e, por isso, não se preocupam em oferecer materiais e equipamentos de qualidade.

Alguns objetos, como a grama do espetáculo **Jogo da Vida**, ou os canhões de luz de **Exército de Sonhos**, ou a “mágica do fogo”<sup>135</sup> de **Últimos Dias de Super Herói** podem gerar uma sensação de desconforto. A grama, por ser pesada e de difícil movimentação, machuca a pele quando os atores precisam se jogar nela durante a peça. Os canhões de luz e outros equipamentos mais pesados causam desconforto pelo próprio peso. Já a mágica (cena realizada por Liliana durante a peça **Últimos Dias**) pode queimar a pele, por exemplo. Apontaram também a questão do cansaço como uma sensação recorrente: os técnicos pelos pesos que carregam e os atores pela repetição de apresentações.

---

<sup>135</sup> A “mágica do fogo” faz parte de uma cena da personagem Alice. Para realizar essa cena, a atriz Liliana precisa utilizar um líquido que ao interagir com fogo gera uma combustão forte e rápida, semelhante a uma forte chama.

Outra sensação apontada foi a ansiedade e o nervosismo que sentiam quando iniciaram esse trabalho. Boa parte dos atores usava objetos cênicos no início para se apoiarem (como “bengala”<sup>136</sup>), como forma de reduzir a ansiedade e sentirem-se mais seguros. Ramiro chegou a dizer que, ainda hoje, quando a plateia está lotada, fica nervoso, com medo de que ocorra algum erro durante o percurso da apresentação. Eduardo comentou sobre o medo que sente de altura, que precisa ser superado todas as vezes que há a necessidade de fazer algum trabalho no telhado da Fundação.

As sensações de desconforto foram mais relacionadas a questões físicas, quando envolvem objetos cênicos ou materiais de trabalho, e a questões emocionais, quando envolvem relatos do público sobre experiências trágicas com o trânsito, ou quando percebem comportamentos inadequados na plateia durante a apresentação. Sobre esse ponto, ouvi relatos variados e presenciei cenas distintas. Em algumas situações, a agitação da plateia era tanta, que beirava ao desrespeito com os atores. Nas vezes em que presenciei essa situação, os atores sempre procuraram segurar a energia<sup>137</sup> e seguir a peça como se nada estivesse acontecendo ou os incomodando. Após a apresentação, cheguei a conversar com eles sobre o público que estava presente naquele dia, e eles confessaram que sequer tinham vontade de entrar em cena.

Em outras situações, o público emociona com suas histórias, gera satisfação, sensação de dever cumprido, de reconhecimento. Aliás, os relatos que predominaram foram mais nesta linha: de realização com o trabalho, satisfação e prazer com suas atividades. Alguns chegaram a dizer que sentiam uma grande alegria por estarem trabalhando com o que gostam e por uma causa justa e importante. Sentiam orgulho em trabalhar em uma organização séria, ética e responsável. Todos esses sentimentos e sensações evidenciam o que a organização e o trabalho que exercem representam para eles, demonstrando também serem uma importante fonte de conhecimento, como destaca Gherardi (2005) quando enfoca o uso do termo, “conhecimento estético”. Para a autora o emprego deste termo possibilita superar dicotomias e, também, ampliar a teoria cognitivista ao fazer uso dos sentidos e sentimentos como formas não cognitivas de construir um conhecimento.

---

<sup>136</sup> “Bengala” é um termo utilizado pelos atores para se referir a objetos cênicos que são utilizados como suporte/apoio pelo ator durante uma cena, servem para o ator adquirir confiança ou incorporar o personagem

<sup>137</sup> Energia para os atores é entendida como estado de espírito e/ou predisposição para realizar uma atividade.

#### 5.2.6.1.4 Os Rituais, os Mitos, os Símbolos e as Metáforas

Segundo Cook e Yanow (1996), a cultura pode ser entendida como um conjunto de elementos culturais que, juntamente com os artefatos de sua expressão e transmissão, são construídos, herdados, compartilhados e transmitidos pelas pessoas que compõem um grupo ou uma organização, e que podem diferenciá-lo de outros grupos. Assim, entendendo os rituais, mitos, símbolos e metáforas como os artefatos de expressão e transmissão da cultura de uma organização, proponho discorrer sobre estes.

A Fundação, como já pôde ser constatado no decorrer desse texto, está permeada de artefatos. Além dos já descritos nos tópicos anteriores, ainda há outros, entre eles: o **símbolo** da borboleta; a **logomarca** Vida Urgente; as **fábulas** utilizadas como recurso cênico em **Contadores de Histórias**, em **Últimos Dias de Super Herói** e no filme **A Flor e a Borboleta**; a **metáfora** da “bruxa da branca de neve”, “lasanha congelada”, “entrar no *play*”; os **rituais** da leitura de jornal, do cafezinho, da soneca, do almoço, das festas, dos jogos, das viagens, do assistir aos espetáculos dos colegas dentro e fora da Fundação. Procurarei discorrer brevemente sobre alguns deles, a começar pelo **símbolo** da borboleta e a **logomarca** Vida Urgente (vide Figura 56). Tanto o símbolo quanto a logomarca são artefatos muito presentes no dia a dia da organização e servem também para identificá-la, gerando uma imagem não só para o público interno como o externo (STRATI, 2007; WEICK; WESTLEY, 2004).

Figura 56 – Logomarca e Símbolo da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga



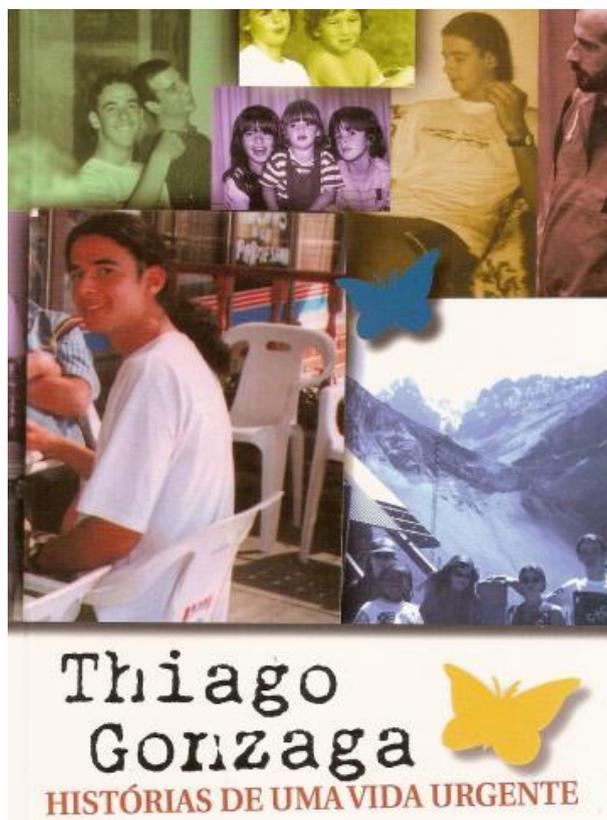
Fonte: site da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga (2012).

Em minha pesquisa documental, encontrei as explicações para o uso dessa logomarca e seu símbolo. No próprio *site* da Fundação, pode-se encontrar um breve relato que conta como foi a escolha do nome do Projeto desenvolvido pela organização e o porquê de se usar a borboleta como símbolo, o qual transcrevo abaixo.

“Vida Urgente!” era a frase que Diza repetia naquela madrugada, enquanto se dirigia ao local do acidente que tirou a vida de Thiago, em 20 de maio de 1995. A expressão serviu, mais tarde, para dar nome ao programa desenvolvido pela Fundação Thiago de Moraes Gonzaga. A logomarca do programa foi desenhada por Diza Gonzaga. A palavra “vida” escrita com letras de fôrma e o carimbo de “urgente” compunham a primeira versão, mas faltava um símbolo... Aí nasceu a borboleta, por inspiração do filho, a quem ela costumava chamar de pesquisador-borboleta toda vez que ele trocava de interesse, como costumam fazer os adolescentes: ora queria estudar inglês, ora queria tocar guitarra ou jogar basquete, enfim. Só bem mais tarde percebeu que o símbolo tinha tudo a ver com a curta trajetória de Thiago e com o espírito da Fundação (Fundação Thiago de Moraes Gonzaga, 2011, *on line*)<sup>138</sup>.

Para compreender um pouco mais o uso da borboleta como símbolo da Fundação, procurei ler o livro do Thiago (vide Figura 57), escrito pela Diza, “Thiago Gonzaga – Histórias de uma Vida Urgente”. O livro também pode ser considerado um artefato da Fundação, visto que é igualmente uma forma de transmitir a cultura da organização. Este artefato constitui um importante instrumento de divulgação da Fundação e revela alguns de seus traços: a proposta de atingir o jovem pela sensibilidade, o uso da retórica para causar impacto, a crença de que por meio de histórias reais seja possível conscientizar os jovens e provocar mudança de comportamento.

Figura 57 – Capa do Livro “Thiago Gonzaga – Histórias de uma Vida Urgente”



Fonte: site da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga (2011).

<sup>138</sup> Informações retiradas do *site* da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga. Disponível em: <<http://www.vidaurgente.org.br/site/>>. Acesso em: abr. 2011.

Em relação à logomarca “Vida Urgente”, tal elemento é relevante de ser estudado, pois permite tornar a marca de uma organização visualmente tangível, como coloca Escorel (1999), e traduz graficamente o nome da organização “[...] em um símbolo icônico e uma conotação cromática que transforma o nome em algo que pode ser explorado como imagem pública da identidade da organização.” (COSTA, 1992 *apud* STRATI, 2007, p. 261-262).

A logomarca da Fundação traduz seus valores e crenças, tais como a valorização e a preservação da vida, o comportamento engajado, a tentativa de abraçar o mundo com seus inúmeros projetos e ações, a afetação, por vezes exacerbada, com que se envolvem no trabalho de “salvar vidas” (como eles mesmos falam). Pelo ritmo que empregam, pela quantidade de ações e de projetos (como o Borboletas pela Vida, o Vida Urgente No Palco, a Torcida pela Vida, o Salva-Vidas Urgente, a *Blitz* Vida Urgente, o Bloco da Vida, o *Buzoom*, a Capacitação de Voluntários, o Coral Vida Urgente, a Criança Segura, a Escola Urgente, a Expo Vida Urgente, o Fórum Vida Urgente, os Grupos de Apoio, a Madrugada Viva, o Moto Vida, a Transportadora da Vida e o Vida Urgente *In Concert*), depreende-se que realmente possuem urgência em viver e urgência ainda maior em cumprir sua missão. É justamente em função de um desses seus projetos, o Borboletas pela Vida, que o símbolo da borboleta acabou sendo incorporado à sinalização de trânsito em muitas cidades do Rio Grande do Sul.

Essa da borboleta é muito legal, porque, há muito tempo, sabe, eu lembro de ter visto a borboleta no trânsito e “qual é isso?” e alguém me disse que era uma coisa que uma pessoa tinha morrido ali e tal e aquilo foi muito forte. A borboleta pra mim é... Eu acho que é muito forte. É o que eu falei da borboleta, tu vê uma borboleta que se inseriu na sinalização formal de trânsito, sabe? É uma arte ali. (informação verbal)<sup>139</sup>.

É um símbolo tão forte que normalmente quando se fala na Fundação há associação imediata à borboleta para aqueles que tem um maior contato com o seu trabalho. Já os membros da sociedade que não conhecem muito o trabalho do “**Vida Urgente**”, quando ouvem falar da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga, costumam não associar diretamente o nome à marca, mas, se ouvem falar da Borboleta, então conseguem elaborar uma imagem da organização, como pode ser constatado no relato abaixo de Liliana.

Eu sinto pelas vezes, muito assim, é, as pessoas não, não, ah, tu fala assim “eu trabalho na Fundação agora, no, no Vida Urgente”, então, daí as pessoas assim “ah, sim...”, tipo, não fazem a menor ideia do que é, né. Aí tu fala assim, “ah, aquela que tem a borboleta no chão”, “ah!!! Eu já vi a borboleta”, sabe assim? Tipo, às vezes não lincam muito com o

---

<sup>139</sup> Fala transcrita de Mateus de grupo focal realizado em 22/03/2012.

nome da Fundação, mas têm símbolos que são muito presentes assim, a borboleta no chão, assim, “ah eu já vi uma borboleta de vocês”, “ah, vocês fazem umas *blitz* e não sei o que, né”, tipo, sempre tem umas coisas assim que relaciona, né? Às vezes não é direto, assim, “ah, o Vida Urgente”, “o quê?” (informação verbal)<sup>140</sup>.

Em relação às **fábulas**, este é um recurso muito utilizado pela Fundação para provocar reflexão, sendo utilizadas como recurso cênico em **Contadores de Histórias**, em **Últimos Dias de Super Herói** e no filme **A Flor e a Borboleta**. É uma forma de se aproximar e trabalhar o imaginário das crianças e dos adolescentes pelo lúdico. A peça **Contadores de Histórias**, por exemplo, conta a história de uma borboleta chamada Vida, para trabalhar com as crianças hábitos como andar de mãos dadas com um adulto na rua, não brincar no meio de ruas, mas sim em pátios, praças e lugares apropriados e, quando andarem de carro, lembrarem que lugar de criança é no banco de trás, usando a cadeirinha e o cinto de segurança. O espetáculo **Últimos Dias de Super Herói** busca desmitificar o que eles chamam de “a cultura do herói”, a partir da qual se cria uma ideia de que somos invencíveis e imortais.

A **metáfora** da “bruxa da branca de neve” é utilizada por alguns membros da organização para se referir à visão que possuem do comportamento de Carmen, segundo relato dela própria. A associação é feita porque alguns entendem tal comportamento como persecutório, por vezes, com atitudes “malvadas” e com características associadas ao comportamento de pessoas mais velhas, questões que normalmente são associadas às bruxas das histórias infantis. Essa visão fantasiosa que fazem pode estar associada à pouca experiência de trabalho que possuem (são muito jovens, a maioria em início de carreira), não tendo vivenciado outros ambientes de trabalho, onde é comum a cobrança por resultados e de responsabilidades (atribuição de Carmen).

A **metáfora** da “lasanha congelada” foi, por vezes, associada à prática de criação de personagem no processo de produção teatral da Fundação. Os atores entendem que não há muito espaço para compor o personagem que permita usar processo criativo mais aprofundado, o qual normalmente prevê técnicas de improvisação, jogos teatrais, pesquisa de personagem e, em alguns casos, laboratório de experimentação.

O lance, assim, é que aqui, não querendo ofender, é lasanha congelada, entendeu? É pronto, bota lá e leva assim, tu entende? O processo de criação em um outro tipo de trabalho é diferente. Claro, não, óbvio. Como tem outros tipos de trabalhar. A gente quer montar o Vestido de Noiva, do Nelson Rodrigues. O roteiro também tá ali, entendeu? É uma peça que já existiu, que já foi montada 537 mil vezes, mas tu quer montar, enquanto diretor, a peça, do teu jeito. Tu vai pegar aquele texto e vai trabalhar em cima daquele texto do jeito que tu quer, enfim. (Informação verbal)<sup>141</sup>.

<sup>140</sup> Fala transcrita de Liliana de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>141</sup> Fala transcrita de Tatiana de grupo focal realizado em 22/03/2012.

A **metáfora** do “entrar no *play*” foi, por vezes, associada à automatização do movimento durante as apresentações. Tal comportamento decorre, na visão dos atores, do excesso de apresentações que realizam durante o ano. A repetição da peça quatro, seis ou doze vezes por semana, dependendo do espetáculo em questão e da agenda de apresentações, provoca, por vezes, um movimento não deliberado, automático, mecanizado. Se, por um lado, isso indica o grau de domínio e habilidade que possuem sobre o seu trabalho, por outro lado pode gerar uma sensação de insatisfação e cansaço. Liliana relata que a repetição também permite um conhecimento prático sobre o que “funciona” com o público e o fazer teatral, indicando o aprendizado que decorre da prática, da experiência, do fazer.

[...] tem uma coisa aqui que, que é impressionante tipo, eu, eu, enfim, também não sou uma superatriz, assim, mundial, mas eu nunca apresentei tantas vezes um espetáculo de teatro, sabe. É a primeira vez que eu apresento tantas vezes o mesmo espetáculo, assim. Aí claro, tem a parte negativa que é o ‘play’, e aí tu entra em cena e vai assim, que até agora é que tava acontecendo com a gente assim, e é cansativo pra mim, é difícil pra mim, porque é, realmente eu tava no ‘play’. Então, agora, tchê... tu falou né [apontando para o Tomás], chega na metade do ano e tu tá no ‘play’, né? Porque é difícil tu apresentar duas vezes, é... [...] tem um troço do ‘play’ assim mesmo assim, sabe? Tipo, vê que piada funciona, joga a piada, sabe? Não muda muito disso, sabe? Não dá prá ousar tanto assim também. Então, é um troço paradinho, assim... (informação verbal)<sup>142</sup>

Por fim, os **rituais** da leitura de jornal, do cafezinho, da “soneca” (dormir no camarim ou na sala de convivência) e do almoço na Fundação revelam a informalidade apontada anteriormente, e indicam também o tom descontraído que prevalece nas rotinas de trabalho dessa organização. Outros rituais como as festas, os jogos de futebol, as viagens, o assistir aos espetáculos dos colegas dentro e fora da Fundação, todos eles indicam que há prolongamento das relações de amizade para fora da organização. Esses rituais permitem reforçar a simbologia compartilhada e as crenças a respeito do “jeito família” da Fundação, o qual também pode ser considerado um **mito**, segundo Fleury (1987). Vários foram os relatos que relacionaram a Fundação a uma “grande família”.

O **mito** da “grande família” associada às organizações remete, por um lado, à ideia de local de cooperação, solidariedade e afetividade e, por outro lado, ao binômio dominação-submissão (FLEURY, 1987). Lévi-Strauss (1966) entende que a construção de uma imagem de família como um “modelo ideal” traz em seu bojo a noção de vínculo e de sentimentos fortes que permitem ligar seus membros. Quanto ao binômio dominação-submissão, Fleury (1987, p. 16) destaca que a célula familiar por natureza pressupõe hierarquia e relação de dominação “presentes no cotidiano da empresa, permeando as interações entre categorias de empregados”. Tais simbologias acabam

---

<sup>142</sup> Fala transcrita de Liliana de grupo focal realizado em 08/03/2012.

moldando e sendo moldadas pelos comportamentos dos membros de uma organização, construindo, assim, sua cultura (FROST *et al*, 1985). Além disso, os elementos aqui descritos permitem compreender que as interações situadas podem ser também mediadas pelos artefatos (ANTONELLO; AZEVEDO, 2011).

#### 5.2.6.1.5 A Linguagem

Além do que já foi abordado anteriormente no tópico “Comunicação Organizacional e Relações Sociais: a informalidade, o jeito família e a linguagem”, a respeito de usarem bastante o corpo, as mãos, o olhar, o gestual para se comunicar; de falarem frases incompletas em termos de palavras, mas que eram finalizadas com o uso do gestual e de interjeições; de usarem muitas palavras habitualmente entendidas como não apropriadas para o ambiente de trabalho; de brincarem bastante uns com os outros; de costumarem ser diretos em suas críticas, sugestões e *feedbacks*; de usarem uma linguagem predominantemente jovial e repleta de gírias; neste tópico, pretendo abordar a linguagem própria dos membros do **No Palco**. Como o tipo de trabalho que realizam envolve materiais, objetos, ferramentas e outras materialidades próprias ao campo das artes e, mais especificamente, ao mundo das artes cênicas, os profissionais envolvidos acabam desenvolvendo uma linguagem técnica, própria daquele grupo.

Assim, pude constatar que os membros do **Projeto No Palco** compartilhavam diversas linguagens específicas ao grupo e outras linguagens técnicas que eram inerentes ao trabalho de profissionais das artes, os ditos jargões teatrais. Dentre elas, cito: os cacos, as marcas de cena, as marcações, os objetos cênicos, o espaço cênico, o “play”, a “fazeção”, a “bengala”, leitura de mesa, figurino, texto, DRT, entre outros. Abaixo, apresento as definições de cada um desses códigos, segundo os membros envolvidos com o teatro da Fundação.

Dentre as linguagens próprias ao grupo estão:

- a) **“bengala”**: são objetos de cena usados como apoio, servem para o ator adquirir confiança ou incorporar o personagem;
- b) o **“play”**: automatismo em cena;
- c) **“molde”, “título pronto”**: refere-se ao personagem já estar pronto. Ou seja, a Fundação já ter definido como ele se comportará, que tipo de voz, de postura, de reação, de linguagem, de expressão etc. compõe o seu perfil;
- d) **“lasanha congelada”**: refere-se a um tipo de teatro que já está pronto, no qual o ator não tem muito espaço para criar e pesquisar personagem;

e) a **“fazeção”**: movimentação exagerada e não necessária para o momento.

Já dentre os elementos da linguagem técnica compartilhada por eles, estão:

- a) **os cacos**: é a fala inexistente no texto da peça, mas que o ator cria num processo dele, durante o desenrolar da peça. Um caco pode virar uma marca;
- b) **marcas**: são movimentações planejadas (marcações) ou cacos que deixaram de ser um improviso e foram incorporados à peça;
- c) **leitura de mesa**: reunião de elenco, na qual se realiza a primeira leitura do texto. Nessa primeira leitura, não são testadas vozes (entonações), porque a proposta é conhecer o papel de cada ator na peça e a peça como um todo;
- d) **marcação**: são as movimentação dos atores no espaço cênico. Envolvem informações como entradas, saídas, posturas, locais onde o ator deve ficar no espaço cênico em cada cena;
- e) **texto cênico, roteiro ou script**: é o roteiro da peça, o texto onde há a descrição das personagens, suas falas, contendo, em alguns casos, indicações de vozes, intenções, ações, posicionamentos e movimentações em cena;
- f) **figurino**: roupas das personagens e seus acessórios;
- g) **objetos cênicos**: são todos os objetos usados em cena;
- h) **DRT**: atestado de capacitação profissional, é o registro profissional do artista;
- i) **espaço cênico**: local onde se realizam as cenas.

Weick e Westley (2006) colocam que a linguagem também é fundamental para produzir e compartilhar significados, os quais, segundo Yanow (2000) podem ser distintos, dependendo dos sujeitos envolvidos. Aliás, se a cultura é “[...] uma prática, um conjunto de atos e interações que envolvem linguagens e objetos repetidos ao longo do tempo, com padrões e variações” (YANOW, 2000, p.3), identificar que há uma comunicação exclusiva permite visualizar a construção de uma cultura organizacional. Essa linguagem própria usada e compartilhada entre os profissionais do teatro da Fundação contribui para que se identifiquem como membros de um mesmo grupo, além de sua apropriação indicar também o grau de *expertise* do artista.

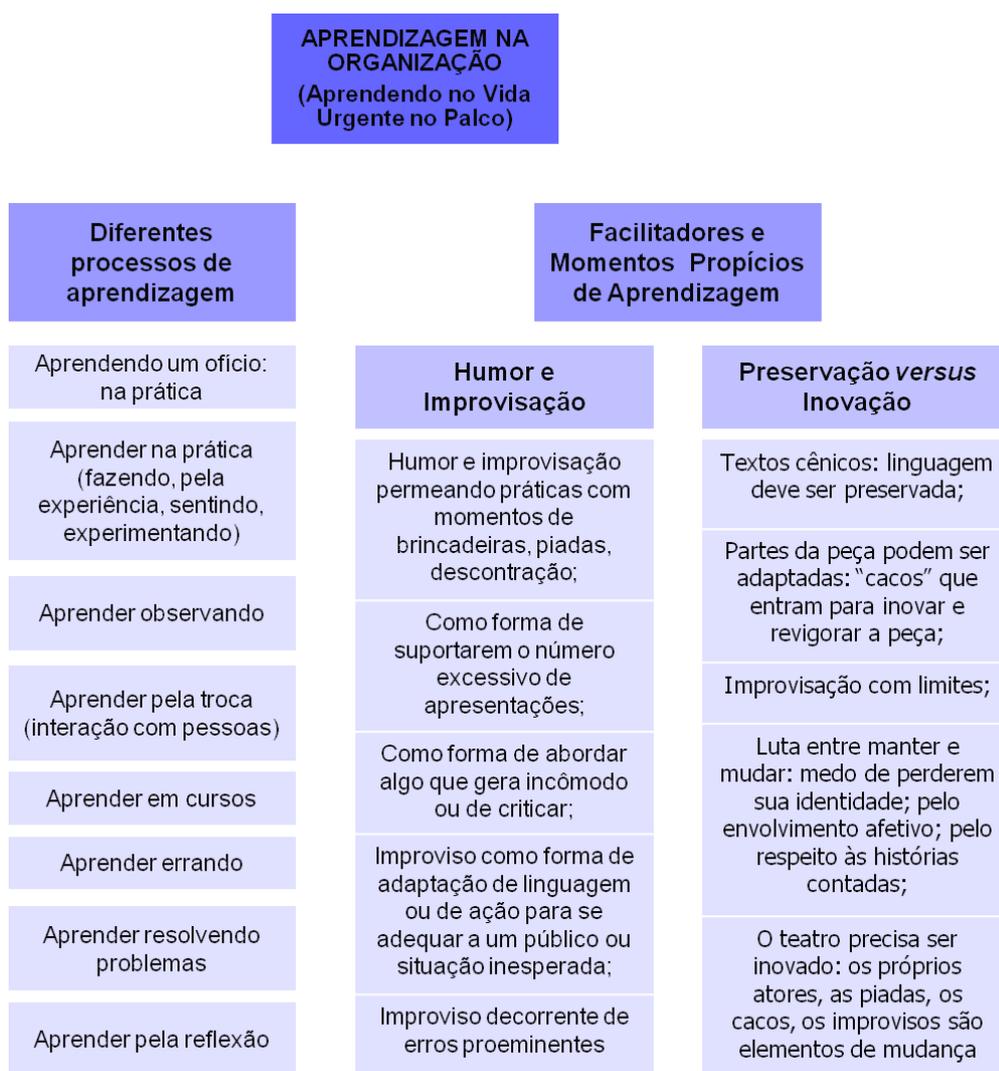
### 5.3 APRENDENDO NO VIDA URGENTE NO PALCO

Nesta seção, busco apresentar os achados em campo relativos aos processos de aprendizagem dos membros da Fundação ligados ao **Projeto Vida Urgente No Palco**. Embora já

tenha abordado diversos pontos acerca da aprendizagem no decorrer das outras seções desse capítulo de Análise, entendo que seja importante retomar e aprofundar aspectos relacionados aos processos de aprendizagem nessa organização. Assim, no primeiro tópico (“Diferentes processos de aprendizagem”) apresento as impressões dos pesquisados sobre **como e com quem** aprenderam (e aprendem) a realizar suas atividades dentro e fora da Fundação e **o quê** aprenderam (e aprendem) em suas práticas de trabalho.

Em função de essa pesquisa adotar a perspectiva cultural como lentes de análise, busquei também investigar elementos e momentos que propiciaram e facilitaram a aprendizagem na organização em estudo, os quais apresento no segundo tópico dessa seção, intitulada “Facilitadores e Momentos Propícios de Aprendizagem”. As categorias e subcategorias que compõem esta categoria temática são apresentadas a seguir na Figura 58.

Figura 58 – Categoria Temática - Aprendendo no Vida Urgente No Palco



Fonte: elaborado pela autora (2012).

### 5.3.1 Diferentes processos de aprendizagem

Busquei investigar junto aos membros do **Projeto No Palco como e com quem** eles aprenderam a realizar seus trabalhos na área do teatro; além disso, **o quê** eles aprenderam em suas práticas laborais. A proposta era entender qual era a visão dos pesquisados acerca dos processos e resultados de seu aprendizado, como forma de incrementar as observações que eu havia desenvolvido em campo. Assim, quando questionei sobre como aprenderam seu ofício, os entrevistados, principalmente os atores, revelaram que gostavam de representar e acreditavam ter talento para esse tipo de atividade.

A maioria dos entrevistados relatou ter **aprendido na prática** o seu ofício, embora também tenham apontado outras formas de aprender que lhes possibilitou desenvolver o conhecimento sobre seu trabalho, tais como: **aprender com um expert, aprender observando, aprender pela troca, aprender em cursos, aprender sozinho**, entre outros. Interessante uma colocação de Rubens, que ressalta a questão de ter aprendido, primeiramente, sobre um dos artefatos analisados: o corpo. Na visão dele, para ser ator, antes é preciso conhecer-se, conhecer seu próprio corpo, suas energias, emoções, possibilidades de voz, de movimentos, de expressões e, a partir desse autoconhecimento, identificar o que pode ser usado em cada tipo de trabalho. O trabalho do ator parte, predominantemente, do próprio corpo, o que demanda um conhecimento apurado sobre si mesmo e suas possibilidades, como coloca Rubens:

[...] eu tinha uns 16... 15 pra 16... foi bem bom, foi mágico, foi ali que eu descobri que era uma coisa de que eu gostava muito de fazer e que eu tinha jeito pra isso, eu consegui... sempre fui muito tímido, isso que foi engraçado, mas eu acho que como ator a gente tem uma segurança, porque a gente não é a gente ali, é outra pessoa, é outro personagem, não é tu, não é o Rubens falando em público, é outro personagem falando; então, tem uma diferença e isso me ajudou bastante, até pra falar em publico eu sou um pouco tímido, se for eu o Rubens... “agora o Rubens vai dar uma palestra” tipo assim bem nervoso. [...] Eu aprendi tanta coisa, é um autoconhecimento, acho que é a primeira palavra, a primeira frase que me vem na cabeça, porque, assim, para tu lidar com outro tipo de energia tu tem que conhecer a tua essência, tem que conhecer os teus limites e mergulhar em ti, enfrentar as coisas que tu acha legal, que tu não acha legal em ti, porque se não tu cria bloqueios que tu não consegue fazer outro tipo de trabalho, tu não consegue lidar com as energias, porque é tudo isso, acho que a essência é energia. (informação verbal)<sup>143</sup>

Além disso, como sinalizam Ana Luíza e Amanda, é preciso cuidar para que a sua energia não interfira no trabalho do outro ou de todo o grupo, já que o trabalho é coletivo, e,

---

<sup>143</sup> Entrevista concedida por Rubens à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 15/03/2012.

como diria Dubatti (2003), o encontro dos corpos dos sujeitos envolvidos na obra teatral, ou seja, o acontecimento convivial, é condição *sine-qua-non* para a efetivação do acontecimento teatral (como pode ser visto no relato de Amanda que apresento a seguir):

Aprender a jogar mais, a ouvir mais, a cuidar pra que a minha energia não interfira na energia do espetáculo, tipo, ah eu tô meio cansada. Daí... por que tu contamina, né, tu acaba contaminando. Então, como tu mantém aquela qualidade sempre, independente de público, independente de energia, de sono ou não sono? É isso, eu aprendo como, né, cada dia... tentar melhorar e tentar procurar uma coisa sempre legal pra sustentar o meu trabalho dentro da peça. (informação verbal)<sup>144</sup>.

Ramiro, Eduardo e Bernardo relataram que aprenderam o que sabem sobre o seu ofício dentro da Fundação, tendo sido sua primeira experiência de trabalho. Esse aprendizado não envolveu somente o conteúdo do trabalho, mas sobre o mundo que cerca o *fazer*, como, por exemplo, o *ser* no trabalho. Assim, aprenderam sobre valores, princípios, normas, regras, o que é e o que não é permitido. Seus relatos apontam um aprendizado que vai além das práticas de trabalho, mas que se relaciona com a vida pessoal, com o aprender a ser e estar no mundo. Álvaro fez as mesmas colocações, no entanto, relacionando ao aprendizado proporcionado pelo teatro em outras experiências, não apenas dentro da Fundação. Esses aspectos ressaltados por eles indicam a dimensão cultural da aprendizagem, pois “[...] o que as pessoas aprendem são significados intersubjetivos inseridos na cultura”, como colocam Weick e Westley (2004, p. 385).

[Eu aprendi] a vida, eu acho que a vida. A minha vida, desde os meus dezoito anos eu trabalho aqui na Fundação Thiago de Moraes Gonzaga; então, tudo o que eu sei profissionalmente, e até nas relações pessoais, eu acho que foi tudo aqui dentro. Depois [...] que eu entrei na Fundação, eu aprendi a ser uma pessoa muito prestativa, aprendi a ligar um som e em casa já me ofereci para os vizinhos para montar um DVD para uma senhora vizinha, eu lembro muito bem disso. Mas aprendi, difícil numerar as coisas... valores, muito aqui na Fundação. Para tu ter ideia do que representa a Fundação, o que ela significa, o que ela causa, eu sempre digo se alguma pessoa me pergunta aqui dentro da Fundação se eu acho que o Vida Urgente faz diferença na rua, na vida das pessoas, eu digo que fez diferença em mim, com certeza. Eu tinha dezessete anos, eu nunca tinha dirigido, eu já tinha meu carro na garagem, eu já tinha ganhado o meu carro, não tinha dirigido. Eu não duvido que, quando eu tirasse a carteira, eu sairia como um louco por aí, não sei se eu iria estar vivo hoje. Meu grupo de amigos eram pessoas que talvez iriam me levar para um outro caminho que não é o que eu estou seguindo agora, depois de ter conhecido o Vida Urgente. Então, desde isso, a Fundação me ensinou muitas coisas, valores, princípios. Na verdade, é o que a gente já tem, tudo a gente já tem, vem de casa, mas o Vida Urgente me ensinou a reconhecer isso, dar valor para as coisas, para esses princípios. Para mim, hoje o Vida Urgente é uma filosofia de vida, não é só trânsito, para mim, o Vida Urgente é vida, qualquer coisa que eu vá fazer, eu sou Vida Urgente. Então, eu posso dizer, é difícil enumerar coisas, mas faz tanto tempo que

---

<sup>144</sup> Entrevista concedida por Amanda, à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 10/04/2012.

eu saí da adolescência, entrei no Vida Urgente e aqui eu me formei, como pessoa, como cidadão, me ensinou a ser um cidadão. (informação verbal)<sup>145</sup>

Álvaro acrescentou que o trabalhar em teatro lhe permitiu superar preconceitos e reformular significações e hábitos. Novamente, o aprender pela prática de trabalho, na decorrência dessa prática (GHERARDI, 2001). A cultura influencia e é influenciada pelas relações e interações, o que implica um conhecer que se refere às questões intuitivas e sensíveis, ao conhecimento tácito, à construção coletiva de conhecimento, às interações dos indivíduos, ou seja, aos aspectos coletivos e à experiência social da aprendizagem nas organizações (ANTONELLO; GODOY, 2010; COOK; YANOW, 2001; MARTIN, 1992; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; RABINOW, 1999; WEICK; WESTLEY, 2004; YANOW, 2000).

Acho que tudo que mudou a minha fase adulta, como eu comecei a fazer teatro com dezoito, estou com trinta agora, então, acho que toda essa minha fase adulta foi moldada pelo teatro, desde a convivência, desde a leitura, que era um hábito que eu não tinha, e quando eu comecei de fazer teatro tive que reaprender a ler. Acho que a coisa mais importante foi ter me livrado de preconceitos, com homossexual, com negro, coisas que a gente traz de uma educação com formação, em casa eu nunca tive isso, mais a sociedade e o meio em que eu vivi. Em casa, sempre foi uma coisa de respeito, não interessa o que a pessoa é ou deixa de ser, você vai respeitar, mas, às vezes, você sabe que a sociedade é mais forte que a casa, aí eu tinha preconceito e o teatro foi me moldando, me ensinando. Hoje eu tenho mais amigos *gays* do que amigos heteros. Eu aprendi o meu trabalho, foi uma coisa bacana na minha formação de adulto. [...] Eu aprendi a ser gente, aprendi a ser adulto dentro do teatro. (informação verbal)<sup>146</sup>

Álvaro apontou, além do aprendizado relacionado ao ser e estar no mundo, o **aprender com *experts*, aprender observando, aprender convivendo, aprender lendo** sobre como aprendeu a fazer o que faz, os processos de aprendizagem que decorrem de interação e socialização. Algumas experiências relacionadas ao trabalho de manutenção e conserto de equipamentos que precisam desenvolver na Fundação, tanto para Álvaro quanto para Eduardo, o aprendizado se deu **observando e fazendo junto (experimentando)** aos seus pais e a outros *experts*. Quando questionei como haviam aprendido a consertar equipamentos e a reparar estragos, os dois relataram que:

Aí foi do meu pai. Meu pai é daquele tempo que você parava de estudar para ir trabalhar, ele fez um curso profissionalizante de eletricista no SENAI, então a formação dele é de eletricista, do meu avô era de pedreiro, então o pai a vida inteira levantou parede com o meu avô, o meu pai era o “Pereirão”. Eu tenho uma mania e uma facilidade de aprender observando; então, nunca o meu pai me pegou pela mão

<sup>145</sup> Entrevista concedida por Bernardo à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 27/02/2012.

<sup>146</sup> Entrevista concedida por Álvaro à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 14/03/2012.

e disse que era assim que se fazia, não, eu ficava perto dele vendo como se fazia e aprendi. (informação verbal)<sup>147</sup>

Eu aprendi vendo o meu pai fazendo essas coisas, o pai também gosta de mexer nesse cabos, coisas, prego e pintura, assim, tudo eu aprendi a fazer lá no sítio (...). E boa parte eu aprendi com o Bernardo também, como o Ramiro. Eu e ele aprendemos a maior parte com o Bernardo e com o pessoal do Exército de Sonhos, o Léo, o Rômulo. Então... foi mais observando, como eles faziam, como desmontavam os cabos (...). (informação verbal)<sup>148</sup>

Dentre os processos de aprendizagem, os mais citados entre os profissionais dos elencos do **Projeto No Palco** envolviam o **aprender observando**, o **aprender fazendo** e o **aprender com colegas**. Sobre o **aprender observando**, que se relaciona com o aprender pela assimilação e incorporação de novos conhecimentos, comportamentos, atitudes e maneiras de realizar o trabalho, relataram que a observação decorreu não só do trabalho sendo realizado por *experts*, mas também observando seus colegas de trabalho, a reação do público e observando o comportamento de pessoas que poderiam servir de inspiração para seus personagens. Tal processo de aprendizado pode ser observado no relato a seguir de Maurício, que também evidenciou o **aprendizado com *experts*, com colegas, pela troca e pela observação**:

O trabalho do ator é exatamente isso, é tu ver um trabalho de alguém, tu conversar com aquela pessoa e tu agregar pra ti. É um trabalho de observação, é um trabalho de conhecimento, sabe, eu acho que a gente tem que buscar. Eu aprendi com muita gente, eu acho todo mundo, não sendo só diretor, não sendo só colega de cena, mas as pessoas que passam na minha frente eu observo elas, eu acho que são pessoas que já estão me ajudando, entende... Eu não tenho que... se for parar pra dizer, quantas pessoas já me ajudaram, assim, até essas crianças que eu te falei que eu ficava observando. Eu acho que todo mundo agrega de alguma forma nesse trabalho, que é uma coisa incrível, sabe, porque é uma profissão que tu é várias profissões dentro dela; hoje tu pode ser um médico, amanhã tu pode ser um arquiteto, pode ser um policial, sabe, pode ser uma criança, voltar a ser criança, não existe novo nem velho. (informação verbal)<sup>149</sup>

Os pesquisados também relataram que o aprendizado decorreu da **troca**, da **interação com outras pessoas, pelo convívio, pelas relações com outros colegas de trabalho**. Tal aprendizado costuma ser confundido com o **aprender com *experts***; a diferença é que quando se fala de **aprender interagindo**, não se foca em pessoas mais experientes. A troca pode decorrer de situações cotidianas de trabalho, com colegas ou outras pessoas que não necessitam ter um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto. Um dos pontos a se destacar nessa relação está a troca com o público que, segundo os atores, proporciona um

<sup>147</sup> Entrevista concedida por Álvaro à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 14/03/2012.

<sup>148</sup> Entrevista concedida por Eduardo à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 21/03/2012.

<sup>149</sup> Entrevista concedida por Maurício à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 29/03/2012.

grande aprendizado. Abaixo, apresento um relato de Lucas, que indica esse processo de aprendizagem, assim como outros, tais como: aprender a agir conforme a cultura da organização, sobre o próprio corpo, autoconhecimento e como se relacionar:

[Aprendi] com todas as pessoas que eu me relacionei durante esse processo. Isso vai desde a diretora até a criança, passando pelos meus colegas, e não só os colegas de cena, todas as pessoas que circularam, com quem eu tive algum contato, mesmo que visual. (...) eu aprendi a me enquadrar nesses padrões que são utilizados aqui, eu aprendi a fazer esse trabalho de uma forma funcional. [...] aprendi várias formas de utilizar o meu corpo, minha voz, isso a gente sempre aprende, no processo. E tem o aprendizado, assim, pessoal, que sempre tu amadurece, tu aprende a ter respeito... cada vez que tu entra num processo criativo tu aprende um pouquinho mais a teu respeito, mesmo que tu já te conheça. Também aprendi como lidar com a Raquel, que é a minha colega de cena, quem eu conheço hoje em dia profundamente. Aprendi, ah... e, na questão pessoal, aprendi a lidar com todas essas pessoas com quem tô trabalhando aqui, foi bacana. (informação verbal)<sup>150</sup>

Esses processos de aprendizagem à luz da perspectiva cultural (COOK; YANOW, 2003) evidenciam a aprendizagem como um processo coletivo que decorre da interação dos indivíduos. Identifica-se a relevância das experiências informais nos processos de aprendizagem, pois a aprendizagem não ocorre somente nas salas de aula, mas também nas situações do cotidiano dos indivíduos e no coletivo (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Outras formas de aprendizagem identificadas referem-se **ao aprender na prática, pelo fazer, sentir, experimentar, vivenciar, perceber**. O **aprender pela prática** foi o mais apontado como processo de aprendizagem, pois se refere ao aprendizado que decorre do dia a dia, de experiências vividas, que se referem a um aprendizado não planejado e informal. Ao relatarem sobre suas aprendizagens, a maioria dos entrevistados ressaltou que é na prática cotidiana (ANTONELLO; GODOY, 2010; GHERARDI, 2001) que se aprende a realizar o trabalho, a entender o que pode e o que não pode ser feito/representado, a como agir em cada situação vivenciada. A experiência permite construir um *know-how* sobre sua prática de trabalho (COOK; YANOW, 1996). Para os atores, a prática permite um conhecimento amplo de “prática de palco”, de representar, sobre improvisação, sobre cuidar para que a energia deles não interfira no trabalho do colega de palco e, conseqüentemente, do espetáculo. Os relatos abaixo revelam a compreensão dos entrevistados sobre como se pode construir conhecimento pela prática.

Eu aprendi com o grupo, em peça, a não pensar muito, a pensar menos, deixar o mental mais... mais apagado, numa história de que quando é pra gente jogar, e pra

---

<sup>150</sup> Entrevista concedida por Lucas à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 29/03/2012.

jogar, não é pra criticar, não é um momento pra deixar aumentar a orgia ali, sabe? Mas, em peça, eu aprendi essa coisa de lidar com pouco tempo, com despreparo e com improviso. Tipo, vamos lá e vamos fazer, e segura essa peteca, e vamos lá. (informação verbal)<sup>151</sup>

(...) eu acho que teatro se aprende fazendo, se aprende lendo, sim, mas a partir do momento em que tu pratica a teoria aí tu vai assimilar, eu acho. Tipo, quando eu entrei na faculdade é... eu fazia coisas que a partir do momento que eu tive um embasamento teórico passaram a fazer mais sentido, e coisa que a partir do embasamento teórico a gente via acontecer na prática. Eu acho que sempre fazendo. Tem que fazer, claro que existe a galera que é erudita, e estuda e escreve livros e tudo, mas eu acho que eles partiram de uma observação, de um olhar sobre a prática que vai ser utilizado pra prática. Eu acho que tudo passa pela prática, seja em qual função for, tudo passa pela prática do trabalho. (informação verbal)<sup>152</sup>

O **aprender pela prática** permite compreender que os processos de aprendizagem nas organizações ocorrem ininterruptamente, mesmo que não sejam reconhecidos como momentos de aprendizagem (NICOLINI; MEZNAR, 1995; ANTONELLO; GODOY, 2010). Isso evidencia que o aprender não é uma atividade que ocorre em separado, ela faz parte do curso da vida (GHERARDI, 2001). Dessa forma, a aprendizagem nas organizações é entendida como uma atividade realizada coletivamente, por grupos (ANTONELLO; GODOY, 2010), sendo que o conhecimento está localizado no sujeito coletivo (BROWN; DUGUID, 1991).

Os entrevistados apontaram ainda o **aprender com os próprios erros**, o **aprender refletindo**, o **aprender resolvendo problemas** e o **aprender em cursos**. O **aprender com os próprios erros** também pode ser um **aprender pela reflexão**; no entanto, o **aprender refletindo** é mais amplo do que o **aprender errando**. Foram vários os relatos que indicaram que algumas questões observadas na reação do público, ou trocas de informações com colegas de palco, com o diretor, com membros da Fundação, entre outros, geravam reflexão. E esse refletir não estava somente relacionado ao trabalho que desempenhavam, mas também sobre o seu papel na sociedade, o seu papel como educadores, o impacto da mensagem que o espetáculo se propõe a passar, o fato de estarem atingindo públicos que ainda não tinham vivenciado uma experiência com o teatro: “[...] problemas vão surgindo e eu vou procurando um jeito de aprender a solucionar, até com o computador, eu manjo um pouco e dou um jeito. (informação verbal)<sup>153</sup>. Da mesma forma, o **aprender resolvendo problemas** possibilitou, segundo os entrevistados, outras formas de conhecimento. Em algumas situações, o próprio improviso foi utilizado como forma de resolver problemas.

---

<sup>151</sup> Entrevista concedida por Mateus à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 23/03/2012.

<sup>152</sup> Entrevista concedida por Amanda, à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 10/04/2012.

<sup>153</sup> Entrevista concedida por Álvaro à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 14/03/2012.

O **aprender com os próprios erros** foi apontado também como fonte de aprendizado, pois ao refletirem sobre o que não deu certo, procuravam pensar em outras possibilidades e investigar outras maneiras de fazer, de forma que o erro não se repetisse. Uma dessas situações foi relatada por Ramiro, que chegou a comentar: “[...] eu aprendi que ator não pode ficar no escuro.” (informação verbal)<sup>154</sup>. Assim, em função de alguns erros com os tempos de colocar os vídeos, as luzes e as músicas, ele chegou a anotar em um papel várias informações detalhadas de quando teria que colocar cada *tape/videotape* e cada luz.

Por fim, o **aprender em cursos**, embora não tenha sido tão evidenciado nas entrevistas, foi comentado, principalmente como forma de aprender algo sobre arte antes de ingressarem na profissão ou no início de suas profissões. Essa forma de aprendizado pode ser confundida, em alguns casos, com o **aprender com experts**, pois a maioria dos cursos realizados pelos membros do teatro da Fundação foi feita com *experts* na área. O próprio formato dos cursos profissionalizantes ou acadêmicos em teatro é diferente dos cursos de outras áreas de formação; nesses cursos há muita prática, experimentações, improvisações. Assim, o aprender em cursos pode ser também um **aprender com experts** e um **aprender fazendo, observando e interagindo**.

[...] várias pessoas me ensinaram, vários professores, vários amigos, vários grupos. (A Carmona, que foi a minha primeira professora, o Zé Adão, que foi meu primeiro professor no meu primeiro curso que eu fiz, que me ensinaram muito, mas muito mesmo, A Carmona, Zé Adão Barbosa, todos me ensinaram coisas boas, me ensinaram o lado bom do teatro, como tem o lado ruim também, como tem uma coisa boa que é essa coisa de coletivo, como tem essa coisa ruim que é essa disputa de egos, coisas que existem que não dá pra dizer que não existe. Tu pode não ter isso em ti, mas tu vai encontrar uma pessoa que tem isso muito e, como todo o meio profissional, pode ser que no teatro isso se realce mais, porque tem essa coisa da vaidade, isso existe, querer aparecer. (informação verbal)<sup>155</sup>

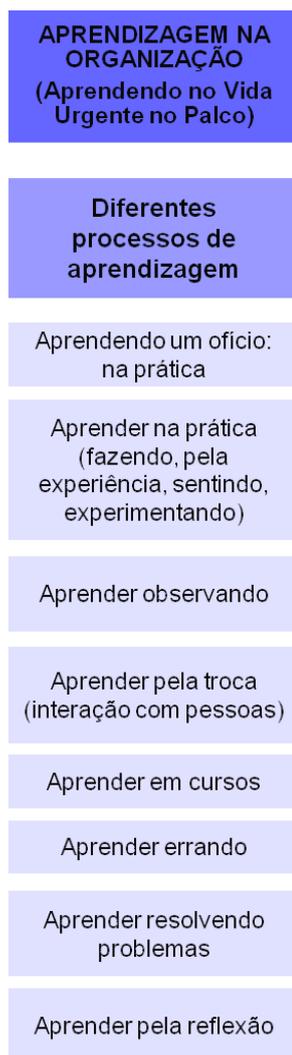
A partir dos achados em campo é possível dizer que, o **aprender com experts**, o **aprender interagindo**, o **aprender observando** e o **aprender em cursos** pressupõe que a aprendizagem decorre de processos coletivos (WEICK; ROBERTS, 1993; YANOW, 2000) e aprender é um aspecto integral da prática social (LAVE; WENGER, 1991). A aprendizagem ocorre na vida e no trabalho organizacional diário, e não na mente dos indivíduos (ELKJAER, 2004; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003), sendo um processo dinâmico e bidirecional entre os indivíduos e os sistemas sociais (LAVE; WENGER, 1991). A aprendizagem ocorre dentro de um contexto de participação social (KINAST DE CAMILLIS; ANTONELLO, 2010),

<sup>154</sup> Entrevista concedida por Ramiro à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 21/03/2012.

<sup>155</sup> Entrevista concedida por Rubens à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 15/03/2012.

e as práticas diárias constituem uma fonte rica de aprendizado, pois possibilitam aos aprendizes vivenciar e aplicar os conhecimentos que desenvolvem. Tal construção, como já dito, ocorre por meio de interações, de trocas, de interpretações que também ocorrem **no e pelo** coletivo. Há um constante produzir, reproduzir, interpretar e reinterpretar na prática social das organizações (ELKJAER, 2001). A Figura 59 a seguir traz as subcategorias abordadas nessa seção.

Figura 59 – Categoria Diferentes processos de aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora (2012).

Em síntese, pode-se dizer que os diferentes processos de aprendizagem permitiram a construção de autoconhecimento; o conhecer o próprio corpo; a fazer e ser no trabalho (ou seja, questões técnicas e comportamentais); reafirmar ou rever valores, princípios, normas, regras, o que é e o que não é permitido; aprender a ser e estar no mundo (ou seja, além do trabalho); superar preconceitos e reformular significados e hábitos. Tais achados corroboram com as ideias de Cook e Yanow (1996), que colocam que a experiência permite construir um *know-how* sobre sua prática de

trabalho, e também com Gherardi (2001; 2005), quando a autora enfatiza que a aprendizagem decorre de processos coletivos e que aprender é um aspecto integral da prática social.

### 5.3.2 Facilitadores e Momentos Propícios de Aprendizagem

Segundo Weick e Westley (2004), a aprendizagem estaria mais associada à desordem e o organizar à ordem, resultando, assim, no oxímoro da “aprendizagem organizacional”, ou seja, na tensão entre o aprender e o organizar. Assim, os momentos de justaposição entre ordem e desordem permitiriam vislumbrar “[...] o que foi esquecido e deixou de ser percebido.” (WEICK; WESTLEY 2004, p.374) e seriam momentos propícios para ocorrer aprendizagem. Dessa forma, para esses autores, pequenos momentos de aprendizagem poderiam decorrer do humor, da improvisação e de pequenas vitórias, os quais apresento a seguir ao discutir a justaposição de ordem e desordem. A Figura 60 sintetiza o que foi abordado nessas subcategorias.

Figura 60 – Subcategoria Facilitadores e momentos propícios de aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora (2012).

### 5.3.2.1 Humor e Improvisação

Como já mencionado, o humor pode ser considerado um momento de justaposição de ordem e desordem, de ação e reflexão, emoção e racionalidade, mantendo, assim, a identidade de uma organização ou grupo (WEICK; WESTLEY, 2004). Segundo Davies (1958, *apud* WEICK; WESTLEY, 2004, p. 378) no humor há: “[...] senso de anarquia, senso de caos [...]”, o que indica a procura por desorganizar o organizado, principalmente em termos de pensamento.

Quando se conta uma piada, o conteúdo da informação permanece na superfície, e outros conteúdos permanecem em segundo plano. Quando se chega ao ponto de desencadeamento da piada, os conteúdos do segundo plano são repentinamente trazidos para o primeiro plano, configurando um paradoxo ou algo semelhante. Fecha-se o circuito de noções contraditórias (BATESON, 1972 *apud* WEICK; WESTLEY, 2004, p. 378)

O humor pode ser usado como forma de suportar determinadas questões não tão prazerosas no ambiente de trabalho, como pode ser uma forma de lembrar o que foi esquecido, e assim criticar e contradizer políticas e procedimentos existentes, desmascarando ambiguidades e revelando conexões não percebidas (HATCH; EHRLICH, 1993 *apud* WEICK; WESTLEY, 2004; LINSTEAD, 1985; WEICK; BOWINING, 1986). Além disso, “O humor é a única forma de atividade criativa que fornece resposta proeminente (o riso), que é física e social. O prazer da piada decorre não de sua criação, mas do ato de contá-la.” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 379). Assim, o humor é uma piada espontânea (DOUGLAS, 1975, p. 97) que se torna “[...] parte da ação, produzindo energia e, sutilmente, redirecionando o fluxo dos eventos aos quais responde.” (HATCH, 1992 *apud* WEICK; WESTLEY, 2004, p. 380). Dessa forma, ao envolver outras pessoas nesse jogo, passa-se da piada à improvisação.

Tais elementos, humor e improvisação, puderam ser identificados no campo de pesquisa permeando práticas com momentos de brincadeiras bem-humoradas, piadas, ou como os próprios pesquisados costumavam dizer: “a gente ‘avacalha’ uns com os outros”<sup>156</sup>, “não dá pra não se ‘arriar’”<sup>157</sup>, “o improvisado só pela brincadeira, por pegar o outro desprevenido”<sup>158</sup>. Vários foram os relatos e as observações de momentos de humor e de improvisado, como brincadeira (como pode ser constatado nos relatos a seguir).

[...] a gente se avisa também quando vai improvisar, às vezes, né. Ah, “ó, eu vou fazer uma coisa em tal momento, então tu faça alguma coisa... me ajuda também, né?”. O Duda é que

<sup>156</sup> Frase pronunciada diversas vezes por Eduardo durante a coleta de dados.

<sup>157</sup> Frase pronunciada por diversos membros da Fundação várias vezes durante a coleta de dados.

<sup>158</sup> Fala transcrita de Liliana de grupo focal realizado em 08/03/2012.

fazia isso, [de não avisar, pegar desprevinido para brincar], né. No início ele gostava de fazer isso. Chegava no meio da cena e ele resolvia mudar e tu tinha que fazer aquilo que ele quisesse... (informação verbal)<sup>159</sup>

[...] tem o lance da improvisação de só surpreender o outro, e não “quebrar” o outro assim. Uma coisa pra tipo, ah [fazendo gesto e expressão facial de que iria prejudicar com o colega]... Não é um troço assim do tipo [prejudicar o colega], tu sempre fala “gato”, aí tu fala “cachorro” e aí assim a pessoa fica tipo [cara de que foi surpreendido], mas é só pra, tipo, dá uma “acordadinha”, sabe? Não é tipo, ah [ela faz novamente gestos e expressão facial como se quisesse dizer “quero te prejudicar”]... é só pra, tipo, falar, pra acordar... (informação verbal)<sup>160</sup>

Esse “dar uma acordadinha” refere-se a fazer com que o colega saísse do automático, uma brincadeira utilizada pelos atores também como uma forma de suportarem o número excessivo de apresentações que precisam realizar semanalmente. Por outro lado, também foi possível acompanhar e ouvir declarações de improviso como uma forma de adaptação de linguagem ou de ação. Esse improviso decorreu da necessidade de se adequarem a um público ou situação inesperada, como é o caso relatado por Raquel.

Bom, essa questão da gente fazer ela [a peça] de forma diferente também começou por isso, porque de tanto fazer a mesma coisa a gente já conhecia os tempos, eu conhecia em que tempo o Lucas vai dizer a frase e ele conhece o tempo que eu vou dizer. Então, daqui a pouco, a gente começou a inventar e brincar muito em cima disso. Um dia eu dizia a frase em outro tempo, ou dizia ela de outra forma, ou eu não dizia, sabe? Pra justamente criar uma situação diferente exatamente pra que ficasse diferente. Às vezes, essas criações dão certo e a gente coloca no espetáculo; quando não dão tão certo, a gente só se diverte e dá risada e diz: “tá, não rolô. Amanhã nós fizemos outra coisa”. Parece que, justamente, não cansa. (informação verbal)<sup>161</sup>

O humor também esteve presente em vários momentos, como forma de se abordar algo que gerava incômodo, como é o caso da metáfora da “bruxa da Branca de Neve”, ou como forma de criticar algo, quando, por exemplo, diziam “que beleza” (entre outras expressões) para se referirem à desorganização ou falta de limpeza de algum espaço do teatro, ou quando não gostavam de alguma coisa e falavam “ótimo” para algo que, na visão deles, estava, na verdade, péssimo. Aliás, essa questão de sujeira na arte é uma controvérsia constante na Fundação. Não só a sujeira nos espaços do teatro, mas também a falta de manutenção, a qual pode ser explicada em parte pelos poucos recursos financeiros que possuem para cuidar da preservação do espaço. Assim, enquanto a estrutura da organização foi apontada como uma ordem que muitos atores não tinham vivenciado; a necessidade de manutenção, os equipamentos que estragam, objetos que quebram podem ser apontados como uma desordem. Essa tensão entre ordem e desordem também permite aprender.

<sup>159</sup> Fala transcrita de Gabriel de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>160</sup> Fala transcrita de Liliana de grupo focal realizado em 08/03/2012.

<sup>161</sup> Entrevista concedida por Raquel à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 10/04/2012.

Sobre o improviso como uma forma de adaptação de linguagem ou de ação para adequar-se a um público ou situação inesperada, outros atores (Liliana, Rubens, Ana e Gabriel) também comentaram a questão do uso de piadas para criar empatia com o público, uma forma de improvisar para facilitar a realização de seu trabalho e atingir o objetivo da peça. Alguns relatos referentes ao improviso foram relacionados a erros proeminentes que precisaram ser corrigidos, às pressas, durante o percurso. Públicos diferentes exigem linguagens diferentes, e essa improvisação ocorre de forma rápida durante o processo de apresentar. A seguir, trago um relato que confirma o que relatei acima.

O [...] que eu aprendi, dentro desse espetáculo [...] a questão do improviso pra mim é a que mais, é a que mais fica. Porque, até então, eu tava muito acostumada a fazer espetáculos num palco, onde eu tinha um jogo com a criança, mas a coisa era muito mais fechada, pelo distanciamento que a gente tinha do público em si. E próximo é contar a história mesmo, é adaptar a linguagem para criança de três anos, de uma criança de oito. É totalmente diferente. Então, dependendo do público, a gente tem que adaptar a linguagem, adaptar o tom de voz, eu não posso gritar, a lagarta não pode gritar com uma criança de três anos na plateia, porque eles vão gritar e eles vão chorar e eles vão se assustar, sabe. Então essa é a questão da improvisação dada a situação é o que, né. (informação verbal)<sup>162</sup>

Assim, percebe-se que os profissionais do **Projeto No Palco** vivenciam continuamente momentos de improvisação que permitem construir coletivamente conhecimentos sobre sua prática de trabalho. A improvisação torna-se importante para ampliar a capacidade do grupo lidar com mudanças repentinas e inesperadas, tornando-o mais flexível, com capacidade de encontrar soluções imediatas (HATCH; WEICK, 1998). Outras vantagens da utilização da improvisação, no entanto direcionada às organizações, são apontadas por Flach e Antonello (2011, p.174), com base nos estudos de Crossan (1998 *apud* FLACH; ANTONELLO, 2011): “[...] a ampliação da capacidade de interpretação do ambiente, aumento da astúcia estratégica, cultivo do espírito de liderança, fortalecimento das equipes de trabalho, desenvolvimento de habilidades individuais e análise da cultura organizacional.”. Em se tratando da improvisação como técnica teatral, ela se confunde com o próprio trabalho do ator (ICLE, 2002), pois, como diria Chacra (1991, p. 70) “[...] o ator está sempre improvisando. Não há como escapar de uma arte cuja essência é a qualidade momentânea, a efemeridade [...]. Um ator nunca se repete, mesmo que deseje, pois é impossível uma reprodução idêntica do desempenho, dada a própria natureza da arte dramática”. Assim, a improvisação seria a compreensão rápida do que está acontecendo, um dar-se conta quase que imediato e uma resposta ainda mais veloz, tudo isso em um mesmo indivíduo (HODGSON; RICHARDS, 1974 *apud* ICLE,

---

<sup>162</sup> Entrevista concedida por Raquel à pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki em Porto Alegre em 10/04/2012.

2002); acrescenta-se a isso o conseguir ponderar o que pode e o que não pode ser feito frente a cultura e a identidade da organização na qual estão inseridos.

### 5.3.2.2 *Preservação versus Inovação*

Se “[...] aprender é desorganizar e aumentar a variedade[...]” e “[...] organizar é esquecer e reduzir a variedade [...]” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 361), o exame dos esforços para preservar ou inovar os próprios artefatos materiais é uma boa oportunidade para entender o oxímoro da aprendizagem organizacional, revelando a importância da justaposição de ordem e desordem. Essa tensão entre preservação e inovação também é uma constante na Fundação Thiago de Moraes Gonzaga, principalmente no **Projeto No Palco**.

Os textos cênicos possuem uma linguagem que deve ser preservada, segundo relatos do Coordenador Artístico e dos atores do **No Palco**. Há algumas partes da peça que podem ser adaptadas, alteradas ou, até mesmo, pode-se incluir alguns elementos, como é o caso dos “cacos”, que entram como forma de inovar, de revigorar a peça. Mesmo na improvisação que ocorre durante as apresentações, a alteração tem limites, pois outras partes precisam ser mantidas. Essa luta entre o manter e o mudar deve-se, principalmente, pelo medo que sentem em perder sua identidade como referência em educação para a vida e em teatro-educação. Deve-se, também, pelo envolvimento afetivo com o enredo das peças, que retratam a história de vida de Diza e Thiago e de outras pessoas. Histórias reais que fazem com que a busca pela preservação seja também uma forma de respeitarem o que ocorreu de fato, assim como respeitarem as pessoas envolvidas nessas histórias. Tal aspecto pode ser observado nos relatos abaixo, de Diza e Patrícia.

Para a minha pessoa, a maior é a emoção, não pode perder. É aquela fase rápida, batida, que tem que amadurecer sem perder a ternura, tem que profissionalizar sem perder a emoção. O ator não pode se passar no tempo, porque daqui a pouco você não sabe mais que aquela história é verdade. Aquilo ali aconteceu com alguém, por isso tem essa história de ser verdade, isso é muito importante, isso para mim é quase que fundamental, que vocês entrem no palco e saibam que aquilo é história real e tem que, vocês atores, tirar aquela emoção, aquela energia, se precisarem disso pra conversar comigo eu vou e talvez emocione vocês... (informação verbal)<sup>163</sup>

[...] quando a gente faz qualquer coisa aqui na Fundação, claro que tem sempre uma inspiração, mas ela tem sempre um fundo de verdade, e a Diza fala com muita propriedade do “Exército”, porque ela viveu isso, mas a gente pode falar com muita propriedade de cada um dos espetáculos de vocês, quando no **Jogo da Vida** nós estávamos fazendo um negócio, nós colocamos uma frase:” não atravesse na frente de um ônibus”, porque nós recebemos aqui uma mãe que perdeu a única filha, porque atravessou na frente de um ônibus com onze anos, 5ª série [...]. Quando nós fizemos os **Contadores de Histórias**, nós

---

<sup>163</sup> Fala transcrita de Diza das observações realizadas em diário de campo 30/03/2012.

recebemos uma mãe que estava com o filhinho no banco de trás e jogou o filho com o corpo no banco da frente, então isso que a gente diz que o melhor abraço dentro do carro é o abraço da cadeirinha, não é o abraço dos pais. Então, todos eles têm um fundo de verdade, e eu acho que é um desafio enorme para vocês conseguir passar essa mensagem de veracidade sem o peso concreto da realidade, porque, na verdade, nós trabalhamos com vida, usar a arte para isso, sem cair na brincadeira sem sentido, o teatrinho, aquilo que a gente reclama e que não seja também aquela coisa “olha, se tu não fizer tu vai te dar mal”, sem ser aquela coisa persecutória. (informação verbal)<sup>164</sup>

Ao mesmo tempo, o teatro precisa ser inovado, já que as linguagens próprias dos jovens se alteram com o decorrer do tempo. As primeiras peças começaram a ser apresentadas em 1998, ou seja, há catorze anos. De lá para cá, muitas gírias, muitos interesses, a própria forma de se vestir dos jovens e até mesmo os recursos aos quais têm acesso mudaram, e as peças precisam acompanhar essa transformação, sob pena de ficarem muito distantes do público para o qual se direcionam. Por isso, como dizem os atores da peça, eles próprios são um elemento de mudança, só pelo fato de alterarem os atores, isso também renova a peça.

A gente conversou bastante, acho que todos os trabalhos são construídos muito em cima dos atores, acho que é isso que atualiza. É o gás e a vida que tu coloca. Tem essa abertura, é isso que eu te falo, tem esse espaço de fazer e isso que deixa as coisas legais. Não é uma coisa específica a uma fala, uma marca, não é isso, é quando a gente vê que não está vivo. (informação verbal)<sup>165</sup>

As piadas, os “cacos”, os improvisos, são todos elementos usados para, de certa forma, inovar o espetáculo. No entanto, há, ao mesmo tempo, a preservação da mensagem da peça. Cabe destacar que a aprendizagem também decorre daquilo que as organizações aprendem sobre seus atributos essenciais, o que pode ser compreendido quando visualizam “[...] o que podem e o que não podem representar.” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 372). Assim, esses esforços que convivem com a inovação e a preservação em igual tempo são uma forma de desvendar e entender o oxímoro da aprendizagem organizacional. Se, por um lado, os profissionais do **Projeto No Palco** buscam e desejam assumir novas situações (e de fato o fazem), por outro lado querem manter a identidade da Fundação. Este inovar trata-se, embora paradoxal, numa forma de preservar a identidade da organização.

Weick e Westley (2004) argumentam que “[...] afirmar o oxímoro da aprendizagem organizacional é manter a organização e a aprendizagem conectadas, a despeito de se moverem em direções opostas.” (WEICK; WESTLEY (2004, p. 385). Esses autores entendem que a aprendizagem nada mais é que o ato de colocar em evidência a experiência contínua e afirmar o

---

<sup>164</sup> Fala transcrita de Patrícia das observações realizadas em diário de campo 30/03/2012.

<sup>165</sup> Fala transcrita de Tomás das observações realizadas em diário de campo 30/03/2012.

oxímoro. Além disso, como afirmam os autores, todas organizações escrevem e leem suas próprias narrativas (quase acidentais), e a sua capacidade de confrontar as possíveis histórias de ordem e desordem pode determinar sua capacidade de aprender. Por isso mesmo, definir as organizações como culturas torna mais fácil falar sobre aprendizagem organizacional, pois seus artefatos representam a aprendizagem que já ocorreu (e que pode ser mantida), mas também permitem um refletir, tornar-se consciente da sua cultura e repensar o que pode ser modificado, comparando e revisando progressivamente o que a cultura deixa de ver.

Para finalizar, como diria Yanow (2000), para tratar a aprendizagem organizacional culturalmente interpretativamente basta analisar a cultura organizacional por meio dos artefatos e, de forma mais ampla, ater-se aos significados incorporados nesses artefatos pelos membros da organização. Foi justamente esta a proposta desse estudo. Busquei concentrar esforços na análise do que os membros da Fundação sabiam sobre suas práticas de produção teatral e sobre os processos pelos quais eles aprendiam coletivamente e de forma interativa, dando especial atenção aos atos, às interações e aos artefatos físicos, entre eles, à linguagem utilizada. A Figura 61 traz um Quadro Resumo do capítulo de Análise dos Dados.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa busquei compreender os processos de aprendizagem decorrentes das práticas de produção teatral e, para isso, utilizei como lente de análise a perspectiva cultural com apoio da teoria da estética organizacional. Alicersei-me em um estudo de caso junto aos espetáculos teatrais de uma organização não governamental, sediada em Porto Alegre. Para apresentar os achados que emergiram em campo acerca dos processos de aprendizagem organizei-os em três categorias temáticas: cultura organizacional (“O jeito de ser da Fundação”), produção teatral (“Três elencos e um só projeto”) e aprendizagem na organização (“Aprendendo no Vida Urgente No Palco”).

Os dados coletados permitiram uma compreensão acerca: das práticas de produção teatral; das distintas visões acerca do termo produção teatral; da cultura organizacional; dos artefatos e seu papel na aprendizagem organizacional; das ações, práticas e experiências de produção teatral; dos processos de produção em si, os sujeitos envolvidos e a divisão do trabalho; do diferencial da Fundação em relação ao seu trabalho com o teatro; dos diferentes processos de aprendizagem; e dos facilitadores e momentos propícios de aprendizagem (justaposição de ordem e desordem). Identifiquei a articulação da aprendizagem com as práticas de produção teatral a partir da constatação de que elementos da cultura e da estética organizacional, tais como, a identidade organizacional, a comunicação organizacional, as relações sociais e os artefatos estão imbricados aos processos de aprendizagem. Pude também identificar alguns facilitadores e momentos propícios de aprendizagem, tais como o humor e a improvisação, e a preservação *versus* inovação. Estes achados em campo revelam que a noção que adotamos de cultura nos permite compreender os processos de aprendizagem nas organizações, como já mencionado por Weick e Westley (2004). Além disso, as interações, a socialização no contexto de trabalho, a informalidade e a colaboração contribuíram para que a aprendizagem tenha sido propiciada mais facilmente entre os membros dos espetáculos estudados.

O uso da perspectiva cultural nos estudos sobre fenômenos organizacionais, dentre eles a aprendizagem, tem ganhado espaço, principalmente por complementar a abordagem cognitiva e as teorias de aprendizagem que enfatizam a análise das questões racionais e estabelecem que aprender é adquirir conhecimento. Além disso, a perspectiva cultural compreende a aprendizagem como um processo coletivo, decorrente das interações e relações sociais entre os indivíduos e atribui importância às experiências informais nos processos de aprendizagem, nas

práticas de trabalho, no cotidiano da vida organizacional. Além disso, a perspectiva cultural considera os aspectos subjetivos, afetivos, irracionais e ilógicos para a compreensão e a análise dos fenômenos organizacionais. Tais elementos foram identificados em campo e discutidos no presente trabalho, e me permitem dizer que a aprendizagem nos grupos pesquisados decorre do coletivo, do desenvolvimento de *know-how* pelo grupo, das ações e interações, das práticas de trabalho, do compartilhamento de conhecimentos, dos significados inseridos na cultura da organização.

Em meu percurso em campo busquei compreender os processos de aprendizagem a partir das práticas de produção teatral dos espetáculos teatrais de uma organização não governamental à luz da perspectiva cultural, busquei: identificar e analisar o que os pesquisados compreendem por produção teatral; identificar e descrever as práticas de produção teatral dos sujeitos que constituem os espetáculos pesquisados; identificar e compreender os elementos culturais que estão articulados às práticas de produção teatral dos pesquisados. Considero que tais objetivos foram alcançados e os comento a seguir.

Pode-se dizer que os membros do **Projeto Vida Urgente No Palco** entendem a produção teatral de forma difusa e, em igual tempo, associada predominantemente ao trabalho do produtor teatral. Boa parte dos pesquisados relacionou a produção teatral à figura do produtor, entendendo que a “produção teatral” seria algo fragmentado e relativo às atividades de levantar recursos financeiros e materiais necessários à concretização dos espetáculos, além de cuidar de sua divulgação. Também, pude identificar certa confusão entre os termos produção teatral, produção cultural e produção artística. Outro ponto relevante refere-se ao fato de que os participantes da pesquisa julgam ser necessário o produtor teatral ter conhecimento acerca no campo das artes e ter sensibilidade aguçada para trabalhar na atividade de produção. Desta forma entendo que o presente trabalho permite abrir uma discussão acerca do que é produção teatral e de quem é o produtor teatral.

A partir dos dados coletados, identifiquei que nessa organização as práticas de produção teatral ocorrem em três fases distintas: a pré-produção, a produção e a execução, no entanto, os nomes atribuídos a cada fase são: 1) identificação de necessidade na sociedade; 2) pesquisa de linguagem apropriada para o público específico; 3) Definições acerca do espetáculo; 4) Preparação para as apresentações; 5) Apresentações. Como as peças são apresentadas no mesmo formato há muito tempo, pude acompanhar a fase de produção (preparação para as apresentações) e de execução (apresentações). Constatei que a criação do espetáculo na Fundação inicia quando percebem uma necessidade na sociedade referente a trabalhar aspectos sobre comportamento no trânsito de um público específico, tais aspectos podem ser

relacionados à pré-produção de Foreman (2009), e ao período de construção de Freakley (1996). A partir disso, realizam uma pesquisa de linguagem apropriada para aquele grupo e, com base nessa pesquisa, pensam no tipo de espetáculo, constroem o texto e o cenário, escolhem os acessórios cênicos e os figurinos, elaboram a trilha sonora, o jogo de luzes e o material didático. Esses aspectos relacionam-se à pré-produção de Foreman (2009), e ao período de construção, preparação técnica e cenotécnica de Freakley (1996).

Quando esses elementos estão construídos, organizam o trabalho em práticas de pré-ensaios (prática nova no ano de 2012), ensaios, fase que antecede a estréia e apresentações, que compõe o período de execução. Os pré-ensaios, os ensaios e a fase que antecede a estréia fazem parte do que os membros do **No Palco** chamam de “preparação para as apresentações”; já as apresentações dos espetáculos fazem parte do período chamado de “apresentações”. Observei que os profissionais envolvidos nessas etapas variam de ano para ano, no entanto, as tarefas costumam ser divididas e realizadas coletivamente. Sobre esse ponto, verifiquei que a produção teatral, por tratar-se de uma atividade de natureza coletiva e, portanto, exigir a participação de vários sujeitos para se concretizar (cada um trabalhando em uma etapa da produção, que culminará na apresentação de um espetáculo), foi uma prática rica que me permitiu observar o conhecimento tácito, o conhecimento sendo construído coletivamente, as interações entre os profissionais envolvidos, aspectos relevantes para compreender os processos de aprendizagem na organização e a cultura organizacional. Tais aspectos evidenciaram-se nas práticas diárias do **Projeto No Palco**. O contexto de trabalho era permeado de brincadeiras, informalidade, bom humor, trocas de informações e conhecimentos, colaboração, mediados por artefatos. Identifiquei que a cultura da Fundação ao mesmo tempo que permeia as culturas dos grupos de trabalho dos espetáculos é permeada pelas culturas destes grupos e o jeito família, os valores e a identidade da Fundação refletem no jeito de ser dos membros do **Projeto No Palco**. Dessa forma, não poderia deixar de abordar a cultura da Fundação. A identidade, os valores, a comunicação organizacional e as relações sociais da Fundação permeiam as práticas de trabalho dos profissionais que atuam em seus espetáculos. Por isso, construí uma categoria temática que abordou a cultura da Fundação, intitulada de “O Jeito de Ser da Fundação”.

Nessa categoria busquei abordar a identidade organizacional, a comunicação organizacional e as relações sociais, dando enfoque para a informalidade, o jeito família e a linguagem que se evidenciaram em campo. Os valores da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga, assim como a sua missão, estão presentes no discurso diário e nas atitudes e comportamentos dos integrantes da Fundação. Constatei que a organização é vista por seus membros, predominantemente, como um local de preservação e valorização da vida, de luta por uma causa

maior (a vida), credibilidade, integridade e ética. A diversidade foi outro elemento que se evidenciou como um diferencial da Fundação, mas que não foi verbalmente mencionado por seus integrantes, revelando-se intrínseco e fazendo parte do cotidiano de profissionais da área artística e de ONGs. A diversidade é um dos valores da Fundação que salta aos olhos de quem circula por seus espaços: há pessoas de distintas etnias, idades, orientações sexuais, com diferentes ornamentações, distintas formações e experiências diversas.

Em relação à identificação com o trabalho, os pesquisados entendem como um local para adquirir experiência, se aperfeiçoar, exercitar a cidadania, se sustentar, estabilidade e referência para atores, crescimento pessoal e profissional, união entre a arte e uma missão (educação e valorização da vida). Sentem-se satisfeitos por trabalharem em uma instituição onde o lucro não é a meta e sim a vida e entendem como um espaço para atuar com o público jovem e escolar. Em relação aos profissionais do teatro, percebe-se visivelmente uma identificação muito forte com os papéis que desempenham na Fundação e isso, por vezes, é entendido de forma mais ampla, ultrapassando suas funções primeiras: não desempenham somente o papel de atores, mas são também educadores; não são somente técnicos, são também promotores de uma conscientização de preservação da vida.

Para os sujeitos pesquisados a “preservação da vida” e “segurança no trânsito” são aspectos intrínsecos ao trabalho de qualquer profissional da instituição, porque faz parte do seu cotidiano, da sua prática, de sua rotina. A medida que os profissionais ingressam para trabalhar na Fundação esses valores vão sendo incorporados. Tal fato decorre, por um lado, por estarem em contato permanente com o assunto e, por outro, pelos discursos constantes em reuniões, eventos, e no próprio dia a dia da organização. Sobre esse aspecto verifiquei que, embora os profissionais envolvidos com o teatro da Fundação pareçam não perceber, há uma cobrança implícita para que tenham responsabilidade e bom senso com suas atitudes fora da Fundação e com seus comportamentos no trânsito. Tais cobranças são realizadas, em alguns momentos, de forma mais explícita; e, em outros, ocorre pelo contraexemplo, pelo humor, pela ironia, pela piada.

Os achados em campo apontaram que há outras crenças compartilhadas: de que a arte seria um meio de educação para promover conscientização e mudança cultural; de que a Fundação está contribuindo sobremaneira para a mudança das estatísticas de acidentes de trânsito; de que as estatísticas tem nome, rosto, família, por isso o respeito e o amor ao próximo; e de que o trabalho deles é um trabalho de “formiguinha” (“de pouco em pouco se muda o mundo”). Além desses aspectos, ficou evidenciado que o envolvimento afetivo com a organização decorre também das relações estabelecidas com os colegas de trabalho: há um sentido de família e um comportamento informal, como se a Fundação fosse realmente a extensão de suas casas, e há também uma extensão das relações de amizade para fora dos muros da organização. Alguns sequer conseguem perceber a

Fundação como um local de “trabalho”, mas sim como uma instituição que os protege (como os pais fazem com os filhos).

Constatei que há uma grande identificação do membros da Fundação com a sua causa e, em alguns casos, há uma afetação visível, uma demonstração de grande envolvimento sentimental e afetivo. Os valores e a missão da Fundação são introjetados de tal maneira que as atitudes e comportamentos extrapolam o horário e as funções de trabalho. Os achados em campo também permitiram compreender que há uma pluralidade de modelos identitários na Fundação, inclusive com entendimentos opostos sobre alguns pontos. Esse aspecto evidencia que assim como podem haver distintas culturas dentro de uma mesma organização, também podem existir múltiplas identidades. Dentre as distintas visões, os elementos que são vistos de forma diversa, por vezes, conflitante, pelos integrantes da Fundação, são: a) o considerar-se grupo de teatro e o considerar-se apenas grupo de trabalho (e não grupo de teatro); b) o entendimento de que a Fundação não respeita seus membros e o entendimento de respeita muito os seus membros, inclusive os acolhendo e protegendo; c) a crença dos atores do espetáculo **Últimos Dias** de que não há um processo de criação de personagem e a crença dos atores do **Jogo da Vida** e do **Contadores de Histórias** de que há um processo de criação, mesmo que não tão profundo quanto em outros trabalhos teatrais; d) do profissionalismo e do amadorismo; e) da formalidade e da informalidade; f) do estilo de teatro desenvolvido pela organização que, para os atores, é entendido como um teatro mais didático, e para os integrantes da Fundação, como um teatro mais pedagógico.

De acordo com os pesquisados os elementos que identificam e diferenciam o trabalho do **Projeto No Palco** são: a preocupação em transmitir a mensagem; a maneira tradicional de pensar uma montagem de teatro (ou seja, vinculada ao texto); não haver muito espaço para criação (pensando em pesquisa, jogos de improvisação, laboratório, etc.) e de ser um processo coletivo e colaborativo. Alguns atores ressaltaram que, apesar de terem que repetir o formato de outras temporadas, só o fato de seu corpo ser diferente (aqui se entende “corpo” como a aparência física, as expressões corporais, faciais, os tons de voz, a emoção, a experiência de vida que permitia encontrar elementos do personagem em si, o que certamente era muito distinto em cada um), já era “um fazer diferente o personagem” e, conseqüentemente, a peça. Evidenciou-se, também que suas práticas eram permeadas de momentos de humor, descontração, colaboração, interações e compartilhamento de conhecimento tácito.

Em relação à imagem que a sociedade tem da organização, acreditam que o trabalho da Fundação é referência mundial em educação no trânsito e arte-educação, sendo vista de forma muito positiva; como um lugar ético; de credibilidade; responsável; humano; ligado ao jovem - embora desenvolva trabalho com crianças e adolescentes e esteja, há alguns anos, se aproximando e

desenvolvendo projetos e ações também com o público adulto. Verifiquei que a figura da Diza é tida como uma heroína pela maioria dos membros da Fundação e contam histórias de vida da presidente com certa frequência.

Diante dessas colocações, embora tenha evidenciado uma identificação em maior ou menor intensidade com a organização, de certa forma, verifiquei que todos os grupos investigados demonstram identificar-se com a Fundação e com o seu trabalho, entendendo como elementos distintivos e duradouros os seus valores de preservação da vida e educação para o trânsito.

A observação de campo revelou que a informalidade é uma constante na Fundação, principalmente no trabalho desenvolvido pelos membros ligados a seus espetáculos. Até mesmo as reuniões formais são conduzidas com informalidade: há momentos de muita brincadeira, humor e diversão. Está, também institucionalizado um “jeito família”. Há uma postura paternalista, de proteção excessiva e compreensão de quase todas as justificativas. O clima é familiar e amistoso, alguns membros da Fundação se tratam como irmãos, outros como “amigos de infância”. Além disso, em muitos casos, há falta de compreensão por parte de alguns profissionais das suas responsabilidades com a Fundação.

Sobre a linguagem, observei que comunicam-se muito com gestos, com o corpo, com as mãos e com o olhar, movimentam-se bastante, principalmente os profissionais ligados ao teatro. Freqüentemente as frases são incompletas, deixando para o ouvinte a missão de completar a frase. Há uso de várias linguagens, predominando a mais jovial do momento, por isso, há uso excessivo de gírias e de palavras habitualmente entendidas como não apropriadas para o ambiente de trabalho. Os profissionais ligados à gestão da organização e os mais velhos usam algumas “gírias do momento”, mas entre eles predomina uma linguagem mais articulada. Já aqueles que representam a Fundação em questões institucionais tendem a variar a linguagem empregada de acordo com o público e com o momento. O tom envolvente, emocionante, que por vezes causa um certo “choque de realidade”, está presente não só na linguagem verbal e nas interações entre os membros da Fundação mas também pode ser percebido na própria decoração da Fundação (nos quadros, nas paredes, nos murais, no material publicitário, no material didático, no livro que conta a história do Thiago, nas propagandas, em praticamente tudo). A afetividade, o discurso por vezes fervoroso, em outros em tom de pavor, é usado cotidianamente, já faz parte do que são. Outros elementos que podem ser associados à comunicação e às relações estabelecidas entre os membros do **Projeto No Palco** são as constantes brincadeiras e a expressão de pensamentos de forma direta e sem muitos filtros.

Durante a pesquisa de campo, alguns elementos da teoria da estética organizacional, assim como da perspectiva cultural, acabaram sobressaindo-se, e por isso, emergindo uma subcategoria, “A estética e a cultura na Produção Teatral da Fundação”, dentro da categoria temática “O jeito de

ser da Fundação”. Assim, nessa subcategoria destacam-se aspectos da cultura e da estética, tais como, a arquitetura organizacional, o *layout* organizacional, o corpo como artefato; os objetos, materiais e tecnologias como artefatos, os rituais, os mitos, os símbolos e as metáforas que contribuem para que os sujeitos apreendem elementos da cultura organizacional da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga, tais como: a informalidade, o jeito família, a falta de controle *versus* a centralização, o distanciamento de alguns profissionais e a proximidade de outros, a horizontalidade e integração, o desapego à questões materiais *versus* a necessidade de apoio financeiro, o uso do corpo como artefato (corpo como veículo de trabalho, comunicação pelo corpo, o vir “trabalhar doente”, o “jeito alternativo”), os objetos, materiais e tecnologias como artefatos e as sensações que causam e a linguagem como artefato.

Assim, verifiquei que elementos da estética como o *layout* e a arquitetura organizacional permitem compreender as sensações e os comportamentos de informalidade e o jeito família. O próprio prédio e espaço permitem que os membros internos e externos à Fundação tenham essa percepção, já que ela está abrigada em uma casa. A sensação de informalidade é percebida desde a forma como as pessoas são recepcionadas na Fundação, pela disposição dos objetos na entrada do prédio da organização e pela sua decoração até os demais espaços de trabalho.

Os inúmeros prédios e a distância entre eles também transmite uma sensação de falta de controle, de distanciamento e, em alguns casos, de esquecimento por parte da coordenação para com os profissionais que não trabalham no prédio principal da Fundação. Se por um lado, alguns profissionais ressentem-se por estarem afastados fisicamente, por outro lado, esse distanciamento é aproveitado por alguns profissionais para que desenvolvam suas atividades de forma mais descontraída e divertida. Além disso, pela amplitude do espaço, pode-se entender o comportamento de centralização desenvolvido pela presidente da Fundação, que precisa usar desse recurso para manter a identidade da organização.

Em relação ao corpo como artefato, verifiquei que os profissionais do teatro precisam, predominantemente, do corpo para desenvolver suas atividades, e não apenas da mente, mas de tudo que compõe o corpo: sua flexibilidade de movimentos, voz, expressão facial e corporal, subjetividades, afetividade, uso dos sentidos, do estado de espírito, entre outros. Além disso, o corpo também é usado como meio de comunicação, pois em muitos casos, as práticas de produção não permitem a linguagem verbal. Nesses casos, a comunicação precisa se dar pelo olhar ou pelos movimentos do corpo.

Outro aspecto identificado em campo, refere-se ao trabalhar mesmo estando doente. Muitos foram os casos presenciados de profissionais trabalhando doente e relatando que isso era normal, como algo quase inquestionável. Constatei que o prazer que sentiam em realizar seu trabalho

superava as dores que sentiam. Não só a dor física pode ser constatada como elemento não impeditivo de trabalhar, com também os mal estares emocionais eram desconsiderados pelos atores quando pensavam em seu trabalho, mesmo estando cientes de que interpretar, representar, exige do ator uma presença de corpo, mente e alma, estar consciente e inteiramente envolvido com o trabalho. Ser por um lado, os motivos pelos quais os membros da Fundação optam por trabalhar doente parecem estar associados tanto ao prazer no trabalho que fazem, quanto a questões econômicas, por outro, não foram identificados em campo pressões corporativas (diretas ou indiretas) para que os profissionais trabalhassem doentes.

Observei, também, que muitos dos profissionais ligados ao teatro apresentavam um “jeito alternativo”, muitas vezes utilizado como forma de pertença a um grupo alternativo e de representar um posicionamento diferenciado, como seres despojados, desprendidos de certos interesses mundanos. Além disso, tais ornamentos transmitiam a sensação de que a Fundação é desprovida de preconceitos em relação à ornamentação do corpo. Essa impressão pode ser estendida à cor do corpo e à orientação sexual do corpo. Constatei a presença de distintos corpos na Fundação, o que, no entanto, não inviabiliza a presença de preconceito. Como não investiguei mais a fundo essa questão, apenas posso relatar que aparentemente são bem aceitos diferentes corpos.

Em relação aos objetos, materiais e tecnologias que usam para desenvolver seus trabalhos de produção teatral, os atores disseram usar o figurino (normalmente associado ao público jovem), objetos cênicos, maquiagem simples, o próprio corpo e o espaço cênico. Os técnicos usam o corpo, mesa de luz, som, cones, almofadas, pincel, tinta, durex, instrumentos de música, projetor, produtos de limpeza, material de divulgação (*folders*, material didático, CDs), cenários e objetos cênicos (cuidam, em algumas situações, do armazenamento e transporte desses objetos), ficha de avaliação das escolas e tudo o que for necessário para realizar a manutenção dos espaços onde acontecem os espetáculos. Do grupo de coordenação, há os que usam objetos similares aos dos técnicos, além de outros associados ao trabalho administrativo, como computador, relatórios, internet, telefone, entre outros. As sensações de uso desses objetos, materiais e tecnologias são variadas, desde sensação de prazer e satisfação até sensação de medo e desconforto físico, no entanto, nenhuma sensação proveniente do uso de tais artefatos no trabalho foi apontada como impeditivo para a realização da atividade. Alguns artefatos foram apontados como auxiliares na realização do trabalho e a troca com os espectadores foi relatada como a propiciadora de reflexões e aprendizado.

Outros artefatos emergiram durante o campo, como os símbolos, a logomarca, as fábulas, as metáforas e os rituais. A Fundação está permeada de artefatos que influenciam suas práticas de trabalho, entre eles: o símbolo da borboleta; a logomarca Vida Urgente; as fábulas utilizadas como

recurso cênico no **Contadores de Histórias**, no **Últimos Dias de Super Herói** e no filme **A Flor e a Borboleta**; a metáfora da “bruxa da branca de neve”, da “lasanha congelada”, do “entrar no *play*”; os rituais da leitura de jornal, do cafezinho, da soneca, do almoço, das festas, dos jogos, das viagens, do assistir os espetáculos dos colegas dentro e fora da Fundação; e, por fim, o mito da “grande família”. Tais simbologias acabam moldando e sendo moldadas pelos comportamentos dos membros de uma organização, construindo, assim, sua cultura e permeando seus processos de aprendizagem.

A linguagem emergiu como artefato. Identifiquei que os profissionais envolvidos acabam desenvolvendo uma linguagem técnica, própria do mundo das artes, os ditos jargões teatrais. Outras linguagens são próprias desse grupo de trabalho específico, tais como a “bengala”, o “play”, a “lasanha congelada”, a “fazeção”, o “molde”, o “título pronto”, dentre outras. Tais linguagens são fundamentais para produzir e compartilhar significados, assim como, podem ser distintas dependendo dos sujeitos envolvidos.

Em função da prática cotidiana do trabalho, compreendido como uma atividade situada, permitir, a partir das interações, emergir conhecimentos e ações no espaço e tempo onde a prática laboral acontece, e pelo fato dessas interações poderem ser mediadas pelo corpo, pelas tecnologias, pelos objetos e pela materialidade, pela linguagem e pelas relações sociais, a produção teatral constituiu-se em fenômeno perpassado por processos de aprendizagem. Também foi possível, ao estudar a prática da produção teatral, visualizar a cultura da Fundação e, por meio das ações, práticas, experiências, graus de habilidade e domínio do sujeito coletivo desta organização, ficou evidenciado a construção de conhecimento e a ocorrência de processos de aprendizagem.

Em relação à aprendizagem dos membros do **Projeto No Palco**, identifiquei como principais processos a aprendizagem na prática de um ofício, assim como a aprendizagem na prática do trabalho em si, sobre si mesmos e sobre a vida. Também os pesquisados apontaram outras formas de aprender que possibilitaram desenvolver o conhecimento sobre seu trabalho, tais como: aprender com *experts*, aprender observando, aprender pela troca, aprender em cursos, aprender sozinho, aprender com os próprios erros, aprender pela reflexão e aprender resolvendo problemas.

Dentre os principais momentos e facilitadores de aprendizagem, destaca-se a justaposição de ordem e desordem pela prática do humor e da improvisação, manutenção *versus* inovação. O humor foi por vezes utilizado como forma de brincadeira e alívio de estresse, assim como para criticar questões que incomodavam. Já a improvisação era frequentemente utilizada para suportar a carga excessiva de apresentações, como uma forma de adaptação de linguagem

ou de ação. Tal prática decorreu da necessidade de se adequarem a um público ou situação inesperada. Também utilizam piadas para criar empatia com o público, uma forma de improvisar para facilitar a realização de seu trabalho e atingir o objetivo da peça. Alguns relatos referente ao improviso foram relacionados a erros proeminentes que precisaram ser corrigidos às pressas, durante o percurso.

As práticas de produção teatral também permitiram visualizar momentos de justaposição de ordem e desordem – preservação e inovação ocorrendo simultaneamente. Dentre outros aspectos, em função de esta organização trabalhar há muito tempo com espetáculos (10 anos), foi possível identificar uma cultura e um *know-how* próprio, que a diferencia das demais e, por isso, um terreno fértil para construção de uma linguagem (ou melhor, várias linguagens) comum, ações rotineiras e artefatos materiais compartilhados que permitiram evidenciar a fecunda tensão entre aprender e organizar. Identifiquei que momentos de tensão entre preservação e inovação também são uma constante na Fundação Thiago de Moraes Gonzaga, principalmente no **Projeto No Palco**, objeto de estudo dessa dissertação. Os textos cênicos possuem uma linguagem que, para a Fundação, deve ser preservada. Algumas questões podem ser adaptadas, alteradas ou, até mesmo, pode-se incluir alguns elementos, como é o caso dos “cacos”, que entram como forma de inovar, de revigorar a peça. Mesmo na improvisação que se faz durante a peça, a alteração deve limitar-se a algumas partes, pois outras precisam ser mantidas. Essa luta entre o manter e o mudar, deve-se, predominantemente, ao medo que sentem em perder sua identidade como referência em educação para a vida e em teatro-educação e, também, pelo envolvimento afetivo com o enredo das peças, que retratam a história de vida de Diza e Thiago. Ao mesmo tempo, o teatro precisa ser inovado, já que as linguagens próprias dos jovens mudam com o decorrer do tempo. Por isso, como dizem os atores da peça, eles próprios são um elemento de mudança, quando alteram os atores, isso também renova a peça. As piadas, os “cacos”, os improvisos, são todos elementos empregados para inovar de certa forma o espetáculo, mas paradoxalmente, a preservação da mensagem da peça.

Em função do exposto até aqui e do objetivo geral que se pretendeu atingir, entendo que a perspectiva cultural (com aporte da teoria da estética organizacional) contribuiu para auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem a partir das práticas de produção teatral dos profissionais envolvidos com os espetáculos de uma organização não governamental, permitindo um pensar para além da ótica lógico-racional que habitualmente domina os estudos organizacionais. Além disso, contribuiu para a ampliação e fortalecimento de conhecimento sobre práticas de produção teatral em organizações não governamentais, fornecendo dados relevantes que enriqueçam a produção científica atual na área.

Vale destacar que a compreensão da aprendizagem coletiva sob a perspectiva cultural adotada para realização deste estudo permite novos olhares sobre o papel do corpo (como instrumento de trabalho, meio de comunicação, e que exige um conhecimento amplo sobre suas possibilidades de voz, movimentos, gestos etc. para a realização das atividades ligadas à produção teatral), mente, artefatos (corpo, linguagem, objetos, materiais, tecnologias, arquitetura e *layout* organizacional que permitem compartilhar significados e construir conhecimento de forma coletiva) e o papel das interações nos processos de aprendizagem na organização e na encenação, que são fundamentais para o compartilhamento de conhecimento e construção das práticas de produção. Como no caso das flautas (COOK, 2000), pude constatar que a construção do espetáculo decorre das interações e ações de vários profissionais, com compartilhamento de conhecimento tácito e mediada por artefatos. Além disso a questão da inovação e manutenção, também como no caso das flautas (COOK, 2000), demonstra a justaposição de ordem e desordem que propiciam a aprendizagem.

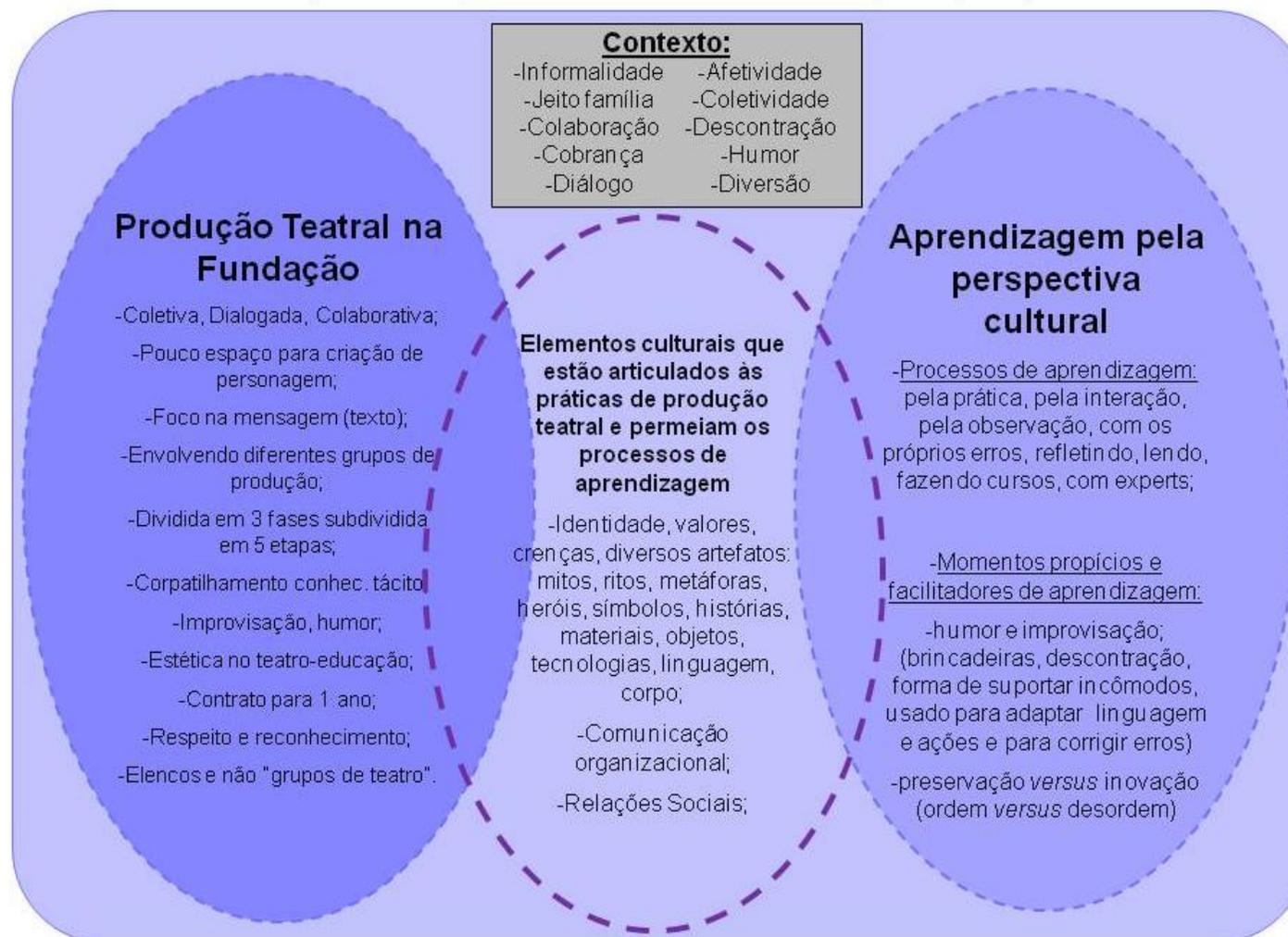
A Figura 62 da página 231 sintetiza os achados em campo, apresentando o contexto da Fundação (permeado de informalidade, colaboração, cobrança, diálogo, afetividade, coletividade, descontração, humor e diversão, além do “jeito família” sempre presente); as práticas de produção teatral (entre outros aspectos, prática esta que é coletiva, dialogada, colaborativa; com pouco espaço para criação de personagem; foco na mensagem/texto; envolvendo diferentes grupos de produção; dividida em 3 fases subdividida em 5 etapas; com compartilhamento de conhecimento tácito; presença constante de improvisação e humor; um exemplo de estética no teatro-educação; profissionais com contrato para 1 ano de trabalho; respeito e reconhecimento; formada por elencos e não “grupos de teatro); a aprendizagem nessa organização (os *processos de aprendizagem*: pela prática, pela interação, pela observação, com os próprios erros, refletindo, lendo, fazendo cursos, com experts; e os *momentos propícios e facilitadores de aprendizagem*: humor e improvisação – brincadeiras, descontração, forma de suportar incômodos, usado para adaptar linguagem e ações e para corrigir erros; preservação versus inovação – ordem *versus* desordem) e os elementos da cultura que estão articulados às práticas de produção teatral e permeiam os processos de aprendizagem (identidade, valores, crenças, diversos artefatos: mitos, ritos, metáforas, heróis, símbolos, histórias, materiais, objetos, tecnologias, linguagem, corpo; comunicação organizacional; relações sociais).

Como limitações deste estudo aponta-se o fato de a pesquisadora não ter conseguido acompanhar o processo de produção teatral desde o seu início até o fim nos dois anos de pesquisa. A observação participante foi fragmentada, tendo sido possível acompanhar no ano de 2011 somente as apresentações, e no ano de 2012, o período de pré-ensaios, ensaios e algumas poucas apresentações.

A partir desse estudo é possível pensar em outras possibilidades de pesquisas futuras utilizando a perspectiva da estética, por exemplo, para investigar mais profundamente o papel do corpo do ator como artefato organizacional. Seria interessante, também, realizar a mesma pesquisa com grupos distintos de teatro, além do abordado nesse estudo (teatro-educação), visando comparar as práticas de trabalho e de produção teatral nos diferentes grupos. Além disso, sugiro que futuras investigações busquem acompanhar de forma mais efetiva o trabalho de gestão desses grupos, o que não foi possível nessa pesquisa em função das delimitações que estabeleci para o campo. Acredito que o aprofundamento desta questão permitiria enriquecer a compreensão dos processos de aprendizagem em produção teatral, assim como as práticas de gestores de tais grupos teatrais.

Outra possibilidade seria desenvolver estudo similar em organizações culturais diversas (grupos de dança, grupos de músicos, grupos carnavalescos, produções de cinema etc.), ampliando ainda mais o conhecimento nessa área tão rica das artes. Diversas são as possibilidades que se abrem para os estudos envolvendo a perspectiva cultural e a teoria da estética organizacional de forma a consolidar o conhecimento nessa área, ficam aqui algumas poucas sugestões.

Figura 62 – Aprendizagem Organizacional na Produção Teatral pela perspectiva cultural



Fonte: elaborado pela autora

## REFERÊNCIAS

- ALBERT, S.; WHETTEN, D. A. Organizational identity. In: CUMMINGS, L. L.; STAW, B. M. (Eds.). *Research in organizational behavior*. Greenwich: Jay Press, 1985. p. 263-295.
- ALBUQUERQUE, A. C. C. **Terceiro setor: história e gestão de organizações**. São Paulo: Summus, 2006.
- ALCADIPANI, R.; CRUBELLATE, J. M. Cultura organizacional brasileira: generalizações improváveis e conceituações imprecisas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 64-77, 2003.
- ALVESSON, M. **Understanding organizational culture**. London: Sage, 2002.
- ALVESSON, M.; BERG, P. **Corporate culture and organizational symbolism**. Berlin : Grueter, 1992.
- ANTAL, B. A. et al. Organizational learning and knowledge: reflections on the dynamics of the field and challenges for the future. In: DIERKES, M. *et al.* (eds.) **The Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- ANTONACOPOULOU, E.P. The relationship between individual and organisational learning: new insights from managerial learning practices. **Management Learning**, v. 37, n. 4, p. 455–473, 2006.
- ANTONELLO, C. S. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD), 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Anpad, 2004a. CD-ROM.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências. **Aletheia**, [S.l.], n. 26, p. 146-167, jul./dez. 2007.
- ANTONELLO, C. S.; AZEVEDO, D. Aprendizagem organizacional: explorando o terreno das teorias culturais e das teorias baseadas em práticas. In: ANTONELLO, Claudia S.; GODOY, Arilda S. (org.) **Aprendizagem organizacional no brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A produção brasileira em aprendizagem nas organizações: uma metatriangulação [resumo do projeto de pesquisa]. In: Instituto Presbiteriano Mackenzie.. Mackpesquisa : memória VI, São Paulo : Editora Mackpesquisa, 2007. p. 73-74.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **RAE**, São Paulo, v. 49, n.3, p.266-281, jul./set. 2009.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**., Curitiba, v. 14, n. 2, Abr. 2010.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Aprendizagem organizacional e as raízes de sua polissemia. In: ANTONELLO, Claudia S.; GODOY, Arilda S. (org.) **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 2, jun. 2005.

ARGYRIS, C. **Integrating the individual and the organization**. New York: Wiley, 1964.

ARGYRIS, C.; SCHON, D. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Massachusetts: Addison-Wesley, 1978.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS - ABONG. **Um novo marco legal para as ong's no Brasil: fortalecendo a cidadania e a participação democrática**. São Paulo: ABONG, 2007.

BARBOSA, L. **Cultura e empresas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BECKER, Franklin D. **Workspace: creating environments in organizations**. New York: Praeger, 1981.

BECKER, Howard S. **Art worlds**. Berkeley: University of California Press, 1982.

BENGHOZI, P. J. (Ed.) Art and organization. **Dragon**, v. 2, n. 4, 1987. Special Issue.

BLACKER, F. Knowledge and theory of organizations : organizations as activity systems and the reframing of management. **Journal of Management Studies**, v. 30, n. 6, p. 863-884, 1993.

BOND, D. **Stage management: a gentle art**. 3. ed. London: A & C Black, 2002.

BORMAN, K. M.; LE COMPTE, M. D; GOETZ, J. P. Ethnographic and qualitative research design and why it doesn't work. **The American Behavioral Scientist**, [S.l.], n. 30, v. 1, p. 42-57, sep./oct. 1986.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C. **Ofício de Sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BROWN, J. R. **What is theater?** an introduction and exploration. Boston: Focal Press, 1997.

BROWN, J.S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: towards a unified view of working, learning and innovation. **Organization Science**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.

BRYMAN, A. The debate between quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology? **The British Journal of Sociology**, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 75-92, mar. 1984.

CABRAL, E. H. S. **Terceiro setor: gestão e controle social**. São Paulo: Saraiva, 2007.

CALLON, M. Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Briec Bay. In: LAW, J. **Power, action and belief: a new sociology of knowledge?** London: Routledge, 1986. p.196-223.

CAMILLIS, P. K. **Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial**. [recurso eletrônico]. 2007. 132 f.: il. Trabalho de Conclusão (Graduação), Curso de Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <<http://sabi.ufrgs.br/F/4IX8FN3G8LIT9INGTSD7XQGR18C5DQ8KXPQ1748VS29H9E435A-04604?func=find->

[b&request=Um+estudo+sobre+os+processos+de+aprendizagem+dos+trabalhadores+que+n%C3%A3o+exercem+fun%C3%A7%C3%A3o+gerencial&find\\_code=WRD&adjacent=N&x=40&y=7&filter\\_code\\_2=WLN&filter\\_request\\_2=&filter\\_code\\_3=WYR&filter\\_request\\_3=&filter\\_code\\_4=WYR&filter\\_request\\_4=>](http://sabi.ufrgs.br/F/4IX8FN3G8LIT9INGTSD7XQGR18C5DQ8KXPQ1748VS29H9E435A-04604?func=find-b&request=Um+estudo+sobre+os+processos+de+aprendizagem+dos+trabalhadores+que+n%C3%A3o+exercem+fun%C3%A7%C3%A3o+gerencial&find_code=WRD&adjacent=N&x=40&y=7&filter_code_2=WLN&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=&filter_code_4=WYR&filter_request_4=>). Acesso em 13 maio 2012.

CANGELOSI, V.; DILL, W. Organizational learning: observations towards a theory. **Administrative Science Quarterly**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 175-203, 1965.

CARDOSO, O. O. Comunicação empresarial *versus* comunicação organizacional: novos desafios teóricos. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 6, nov./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n6/10.pdf>>. Acesso em 13 maio 2012.

CARREIRA, A. L. . NETTO, M. A. G M, M. S.; SERRALHEIRO, W. O. Os processos de produção teatral no contexto da cultura regional: o caso dos grupos teatrais do Estado de Santa Catarina. Relatório de Pesquisa, PIBIC-CNPq, **UDESC/CEART**, Fevereiro 1998.

CARRION, R. M. Organizações privadas sem fins lucrativos: a participação do mercado no terceiro setor. **Tempo Social**, São Paulo, v. 12, n. 2, nov. 2000.

CARVER, R. K. **Stagecraft fundamentals**: a guide and reference for theatrical production.. Burlington, MA: Focal Press, 2009.

CAVEDON, N. R. **Antropologia para administradores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CHANLAT, J. F. (coord.). **O Indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1992.

CHILD J.; HEAVENS, S. The social constitution of organizations and its implications for organizational learning. In: DIERKES, M. *et al.* (eds.). **Handbook of learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 308-326.

COELHO, S. C. T. **Terceiro setor**: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos. 2. Ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2002.

COHEN, M. D.; SPROULL, L. S. Editors introduction. **Organization Science**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 1-13, 1991.

COLLIS, J.; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

COOK, S. D. N; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 373-390, 1993.

- COOK, S. D. N; YANOW, D. Culture and organizational learning. In: COHEN, M. D.; SPROULL, L. (eds.). **Organizational Learning**. Newbury Park, CA: Sage, 1995. p. 430-459
- COOK, S. D. N; YANOW, D. Culture and organizational learning. In: CHEN, M.; SPROULL, L. **Organizational Learning**, London. Sage, 1996. p. 430-459.
- COOK, S. D. N; YANOW, D, Culture and organizational learning. In : SHAFRITZ, J. M.; OTT, J. S. (eds.). **Classics of Organization Theory**, 5th ed. NY: Harcourt College Publishers, 2001.
- CORREIA, F. B. C.; FEITOSA, M. G. G.; VIEIRA, N.S. A consultoria como oportunidade de aprendizagem para as organizações não governamentais: um estudo na cidade de Recife/PE. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 3, n. 2, p. 245-259, mai./ago.2010.
- CRESWELL, J. W. **Research design**: qualitative, quantitative and mixed method approaches. Thousand Oaks, California: Sage, 2003.
- CROSSAN, M. M. Improvisation in action. **Organization Science**, v. 9, n. 5, p. 593-599, sep./oct. 1998.
- CYERT, R.; MARCH, J. **A behavioral theory of the firm**. Malden, MA: Blackwell,1992.
- DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- DAVIES, R. **A mixture of frailties**. Londres: Maxmillan, 1958.
- DENZIN, N. K. **Interpretive interactionism**. 2<sup>nd</sup>. ed. Thousand Oaks: Sage, 2001.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo. Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.
- DEWEY, J. **How we think**: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: Heath and company, 1933.
- DEWEY, J. **Experience e education**. New York: Macmillan, 1938.
- DEWEY, J.; BENTLEY, A. F. **Knowing and the know**. Boston: Beacon Press, 1949.
- DUARTE, M. Estudo de caso. In: BARROS, A. (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006. p. 215 – 234.
- DUBATTI, J. **El convívio teatral**: teoria e práctica del teatro comparado. Buenos Aires: Atuel, 2003.
- DUBATTI, J. Cultura teatral y convivio. **Revista Conjunto**, n. 135, p. 88-96, 2005

DUBATTI, J. **Filosofia del teatro I**: convívio, experiência, subjetividade. Buenos Aires: Atuel, 2007.

DUTTON, J. E.; DUKERICH, J. M.; HARQUAIL, C. V. Organizational images and member identification. **Administrative Science Quarterly**, v. 39, p. 239-263, 1994.

DUTTON, J.E.; PENNER, W.J. The importance of organizational identity for strategic agenda building. In: HENDRY, J.; JOHNSON, G.; NEWTON, J. (Eds.). **Strategic thinking**: leadership and the management of change. Chichester: John Wiley, 1993. p. 89-113.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. (Eds.). **The blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Oxford : Blackwell, 2003.

ELKJAER, B. Organizational learning: the “third way”. **Management Learning**, [S.l.], v. 35, n. 4, p. 419-34, 2004.

ELSBACH, K. D. Managing organizational legitimacy in the California cattle industry: the construction and effectiveness of verbal accounts. **Administrative Science Quarterly**, v. 39, p. 57-88, 1994.

FALCONER, A. P. **A promessa do terceiro setor**: um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão. São Paulo: Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor, 1999.

FAZIO, L. **Stage manager**: the professional experience. Woburn: Elsevier, 2000.

FINEMAN, S. **Understanding emotion at work**. London: Sage. 2003.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organisational learning. **Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.

FISCHER, R. M. **O desafio da colaboração**: práticas de responsabilidade social entre empresas e terceiro setor. São Paulo: Gente, 2002.

FISCHER, R. M.; FALCONER, A. P. **Desafios da parceria governo terceiro setor**. Rio de Janeiro: Escola de Serviço Social da UFRJ, 1998.

FISCHER, R. M.; FALCONER, A. P. Desafios da parceria governo terceiro setor. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 12-19, jan./mar. 1998. Disponível em: <<http://empreende.org.br/pdf/ONG's,%20OSCIP'S%20e%20Terceiro%20Setor/Desafios%20da%20Parceria%20Governo%20Terceiro%20Setor.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2012.

FLACH, L. A autogestão ensinando e encenando: um estudo etnográfico em uma organização cultural de Porto Alegre. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 4, n. 3, p. 378-389, set./dez. 2011.

FLACH, L. **Improvisação e aprendizagem em cervejarias artesanais** : um estudo no Brasil e na Alemanha. 255 f., 2010. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em:

<[http://sabi.ufrgs.br/F/92YK96EYVG6HU6N131R7GM1558E82NA9PUA68QM2DK4CTUXML-02401?func=full-set-set&set\\_number=052685&set\\_entry=000001&format=040](http://sabi.ufrgs.br/F/92YK96EYVG6HU6N131R7GM1558E82NA9PUA68QM2DK4CTUXML-02401?func=full-set-set&set_number=052685&set_entry=000001&format=040)>.  
Acesso em: 17 maio 2012.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, mar. 2011b.

FLACH, L.; ANTONELLO, C.S. A teoria sobre aprendizagem informal e suas implicações nas organizações. **Revista Gestão.Org**, v. 8, n. 2, p. 193-208, mai./ago. 2010

FLACH, L.; ANTONELLO, C.S. Improvisation and Learning Processes in Organizations: a metaphor applying the Brazilian rhythm choro. **Organizações & Sociedade (O&S)**. v.18 - n.59, p. 661-679, Salvador, Outubro/Dezembro, 2011a.

FLEURY, M.T.L.; O desvendar a cultura de uma organização: uma discussão metodológica. In: FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo, Atlas, 1989.

FLORES, J. G. Aproximación interpretativa al contenido de la información textual. In: FLORES, J. G. **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la invesigación educativa**. Barcelona: PPU, 1994. p. 65-107.

FLORES-PEREIRA, M. T. **Cultura organizacional, corpo artefato e embodiment**: etnografia em uma livraria de shopping center. 206 p. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2007.

FONTANA, A.; Frey, J. Interviewing: the art of science. In: DEZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publications, 1994.

FOREMAN, G. **A practical guide to working in theatre**: methuen drama. London: Black Publishers: 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREAKLEY, V. **Essential guide to business in the performing arts**. London: Hodder & Stoughton, 1996.

FROST, P. J. *et al.* (Eds.) **Organizational culture**. Beverly Hills, CA: Sage Publications. 1985.

GAGLIARDI, P. (Ed.) **Symbols and artifacts**: views of the corporate. Berlin: W. de Gruyter, 1990.

GAGLIARDI, P. Explorando o lado estético da vida organizacional. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1997. p. 127-149.

GARRAT, B. **The learning organization and the need for directors who think**. New York: Harper Collins. 1987.

GARVIN, D. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, Boston, p. 78-91, jul./ago, 1993.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e de grupos. In: Bauer, M.W. ; Gaskell, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem, e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 64-89.

GEERTZ, C. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENELOT, D. **Manager dans la complexité: réflexions à l'usage des dirigeants**. 3. ed. Paris: Insep Consulting, 2001.

GHERARDI, S. From organizational learning to practice-based knowing. **Human Relations**, [S.l.], v. 54, n. 1, p. 131-139, jan. 2001.

GHERARDI, S. From organizational learning to knowing in practice. In: S. GHERARDI (Ed.), **Organizational knowledge: The texture of workplace learning**. London: Blackwell, 2005. p. 2-44.

GHERARDI, S. **Organizational knowledge: the texture of workplace learning**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

GHERARDI, S. Situated knowledge and situated action: what do practice-based studies promise? In: BARRY, D.; HANSEN, H. **New approaches in management and organization**. London: SAGE, 2008. p. 516-525.

GHERARDI, S. Introduction: the critical power of the “practice lens”. **Management Learning**, [S.l.], v. 40, n. 2, p. 115-128, apr. 2009.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. the notion of situated curriculum., **Management Learning**. v. 29, n. 3, p. 273–97, 1998.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. Sociological foundation of organizational learning. In: DIERKES, M. *et al.* (eds.) **The handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. Learning the trade: a culture of safety in practice, **Organization**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 191-223, may 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995a.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun., 1995b.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. da (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.

GODOI, C.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. **Pesquisa qualitativa em organizações: paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2006.

GOMES, Sidmar. Realidade estranhada e a cena teatral. **Urdimento**, Florianópolis, n. 10, p. 25-34, 2008. Disponível em: <<http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2008/especial/>>. Acesso em: 17 maio 2012.

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

GROTOWSKI, Jerzy. Mascara. **Cuaderno Iberoamericano de Reflexión Sobre Escenología**, [Mexico], n. 11-12, jan. 1993.

GUDOLLE, L. S. **A participação e o pertencimento em grupos de trabalho à luz da teoria da aprendizagem situada: um estudo na Dublin Irish Pub.** 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre: UFRGS, 2010.

GUDOLLE, L. S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L.. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n.1, p. 14-39, jan./fev. 2012.

GUI, R. T. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia**, Florianópolis, v. 3, n. 1, jun. 2003.

GUINSBURG, J.; FARIA, J. R.; LIMA, M. A (Orgs.) **Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

GUIZZO, B. S. *et al.* O software QSR NVivo 2.0 na análise qualitativa de dados: ferramenta para pesquisa em ciências humanas e da saúde. **Revista Gaúcha Enfermagem**, v. 24, n. 1, p. 53-60, 2003.

HAGER, P. Conceptions of learning and understanding learning at work. **Studies in Continuing Education**, v. 26, n. 1, p. 3-17, mar. 2004.

HANCOCK, Philip. Uncovering the semiotic in organizational aesthetics. **Organization Articles**, London, v. 12, n. 1, p. 29-50, 2005.

HANSEN, H.; ROPO, A.; SAUER, E. Aesthetic leadership. **The Leadership Quarterly**. p. 544-560, 2007.

HATCH, M.J.; WEICK, K. 1998. Critics corner: critical resistance to the jazz metaphor. **Organization Science**, v. 9, n. 5, p. 600-604, sep./oct. 1998.

HOFSTEDE, G. **Cultures and organizations: software of the mind.** New York: McGraw-Hill, 1991.

- ICLE, G. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.
- IONAZZI, D. A. **The stage management handbook**. White Hall, Va.: Betterway Publications, 1992.
- KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, Massachusetts, v. 35, n. 1, p. 37-50, oct. 1993.
- KINAST DE CAMILLIS, P.; ANTONELLO, C. S. Um estudo acerca dos processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 11, n. 2, 2010.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. A encenação contemporânea como prática pedagógica. In: **Urdimento**, Florianópolis, n. 10, p. 45-54, 2008. Disponível em: <<http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2008/especial/>>. Acesso em 17 maio 2012.
- LADIM, Leilah (Org.) *et al.* **Sem fins lucrativos: as organizações não-governamentais no Brasil**. Rio de Janeiro: Iser, 1988.
- LAMPEL, J.; LANT, T.; SHAMSIE, J. Equilíbrio em cena: o que aprender com as práticas organizacionais das indústrias culturais. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, São Paulo, v. 49, n.1, p. 19-26, jan./mar. 2009.
- LATOUR, Bruno. **On actor-network theory: a few clarifications**. Página Eletrônica do Centre for Social Theory and Technology (CSTT), Keele University, UK, 1997.
- LATOUR, Bruno. Where are the missing masses? The sociology of a few mundane artifacts. In: BIJKER, W.; LAW, J. (Eds.). **Shaping technology/building society: studies in sociotechnical change**. Cambridge, MA: MIT Press, p. 225–258, 1992.
- LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press. 1991.
- LAW, J. **Notas sobre a teoria ator-rede: ordenamento, estratégia e heterogeneidade**. 1997. Disponível em: <http://www.nesco.ufrj.br/Trads/Notas%20sobre%20a%20teoria%20Ator-rede.htm>>. Acesso em: 20 out. 2010.
- LAW, J.; SINGLETON, V. Allegory and its others. In: **Knowing in organisations: a practice-based approach**. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Eds.) New York: M. E. Sharpe Inc., 2003. P. 225-254.
- LEAL, R. A estética como elemento para compreensão da criatividade nas organizações. **Organizações & Sociedade (O&S)**, v.14, n. 42, p. 67-82, jul./set. , 2007.
- LEAL, R. Consciência e estética organizacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE CONSCIÊNCIA, 1., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: Fundação Ocidente, 2006. 1 CD-ROM.
- LEAL, R. S. A dimensão estética enquanto elemento influenciador da cultura organizacional: construção de um referencial de análise. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE

PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2000, Foz do Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2000.

LEAL, R. Subjetividade e objetividade: o equilíbrio da racionalidade nos estudos organizacionais. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 6, n. 11, p. 61-74, jan./jun. 2005.

LEVI-STRAUSS, C. **The savage mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1966.

LIMA, M. A. Quem faz o teatro. In: **Anos 70: Teatro**. Rio de Janeiro, Europa, 1979.

LOIOLA, E.; BASTOS, A.V.B. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **RAC**, v.7, n. 3, p 181-201, 2003.

LOUBACK J.; TEIXEIRA M. L. M.; BIDO D. S. Valores organizacionais e racionalidades: uma visita ao terceiro setor. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. 1 CD.

LYLES, M; EASTERBY-SMITH, M. Organizational learning and knowledge management: agendas for future research. In. EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. (Eds.) **The blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

MAANEN, J. V. The fact of fiction in organizational ethnography, **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 539-550, dec. 1979.

MACHADO, H. V. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 7, número especial, 2003.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; NOGUEIRA, E. E. Identidade organizacional: um caso de manutenção, outro de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição especial, p. 35-58, 2001.

MAIER, G. W.; PRANGE, C.; OSENSTIEL, L. V. Psychological perspectives of organizational learning. In: DIERKES, M. F; ANTAL, A; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of organizational learning and knowledge**. New York: Oxford University Press, 2001. p. 14-34.

MANGHAM, I.L.; OVERINGTON, M.A. **Organizations as theatre**. Chichester: Wiley, 1987.

MANNING, P. K. Metaphors of the field: varieties of organizational discourse. **Administrative Science Quarterly**, [S.l.], vol. 24, n. 4, p. 660-671, dec. 1979.

MARTIN, J. **Cultures in organizations: three perspectives**. Oxford : Oxford University Press, 1992.

MELLEIRO, M. M.; GUALDA, D. M. R. A abordagem fotoetnográfica na avaliação de serviços de saúde e de enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 1, mar. 2006 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072006000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jan. 2011.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. **Learning in Adulthood**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MICHALSKI, Y. Apresentação. In: ROUBINE, J. A. **Linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MONTE, T. C.. **Parcerias entre ONGs e empresas: uma relação de poder: um estudo de casos em Recife**. 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. 16<sup>th</sup>. ed. London: Sage Publications, 1997. Qualitative Research Methods Series.

MOTA, R. CKAGNAZAROFF, I. B. ;AMARAL, H. F. Governança corporativa: estudo de caso de uma organização não governamental. In: CONFERÊNCIA DA REDE REGIONAL AMÉRICA LATINA E CARIBE DA INTERNATIONAL SOCIETY FOR THIRD SECTOR RESEARCH. 6. 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: ISTR; CIAGS/UFBA, 2007.

MOTTA, F. C.; CALDAS M. P. **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

MOTTA, G. Cenografia e indumentária na arte-educação. In: FLORENTINO, A.; TELLES, Narciso (Orgs.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

NETTO, M. A. G. **Ética, boniteza e convívio teatral entre grupos e comunidades**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 2010.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Eds.). **Knowing in organizations: a practice-based approach**. New York: M. E. Sharpe, 2003.

NICOLINI, D.; MEZNAR, M. B. The social construction of organizational learning: conceptual and practical issue in the field. **Human Relations**, London, v. 48, n. 7, p. 729-745, jul. 1995.

NORMANN, R. Developing capabilities for organizational learning. In: PENNINGGS, J. M. (Ed.). **Organizational strategy and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985. p. 217-248.

OLIVEIRA, L.Y.M.; SAWITZKI, R.C.; ANTONELLO, C.S.. Aprendizagem e os processos de criação de logotipos estudo de casos múltiplos em agências de publicidade e design. In:

ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD 2011.

ORLIKOWSKI, W. J. Material knowing: the scaffolding of human knowledgeability. **European Journal of Information Systems**. v. 15, n. 5, p. 522–524, 2006.

OUCHI, W.G. **Theory Z**. Massachussets: Addison-Wesley, 1981.

PALLIN, G. A. **Stage management: the essential handbook**. 2. ed. London: Nick Hern Books, 2005

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. California: Sage, 2002.

PAVIS, P. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEDLER, M. ; BOYDELL, T.; BURGOYNE, J. Towards the learning company. **Management Education and Development**, v. 20, n. 1, p. 1-8, 1989.

PEIXOTO, F. Encenação e dialética. In: WEKWERTH, M. **Diálogos sobre a encenação**. São Paulo: Hucitec, 1984.

PEREIRA, V. H. A.; LIGIÉRO, Z.; TELLES, N. **Teatro e dança como experiência comunitária**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

PETERS, T. J., WATERMAN, R. H. **In search of excellence lessons from america's best-run companies**. NewYork: Harper&Row, 1982.

PFEFFER , J. **Competitive advantage through people: unleashing the power of the work force**. Boston, MA: Harvard Business Press, 1994.

PILLAR, A. D. Prefácio. In: ICLE, G. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

PINTO, W. SIQUEIRA A racionalidade da práxis administrativa em fundações corporativas. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 38, n. 4, p. 330-342, out./nov./dez. 2003.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, M. *et al.* **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

PROBST, G.; BÜCHEL, B. Towards a new framework of cooperative endeavors : the organizational perspective. **Discussion Paper**, n. 18, HEC, Université de Genève, 1994.

PUPO, M. L. S. B. Abraçar e ser abraçado. In: DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

PUPO, M. L. S. B. Dentro ou fora da escola? **Urdimento**, Florianópolis, n. 10, p. 55-60, 2008. Disponível em: <<http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2008/especial/>>.

PUTNAM, L. L. Paradigms for organizational communication research: an overview and synthesis. **The Western Journal of Speech Communication**, v. 46, n. 2, p. 192-206, 1982.

RABINOW, P. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

RAMBO, D. A. **A aprendizagem de profissionais de RH inseridos em um grupo de discussão**. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre: UFRGS, 2009.

RAMBO, D. A.; GARAY, A. B. S. A aprendizagem social advinda da troca de experiências, práticas e reflexões em um grupo de profissionais de RH. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO. 2., 2009. **Anais...** Curitiba: EnGPR, 2009.

RECKWITZ, A. The status of the material in theories of culture: from social structure to artefacts. **Journal for the Theory of Social Behaviour**. v. 32, n. 2, p. 195-217, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 1999.

RODGERS, J W. ; RODGERS, W C. **Play director's survival kit**. New York: The Center for Applied Research in Education, 1995.

RODRIGUES , M. L. P. Demandas sociais versus crise de financiamento: o papel do terceiro setor no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas. v. 32, n. 5, set./out. 1998.

ROUBINE, J. J. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

RYAN, G. W.; BERNARD, H. R. Data management and analysis methods. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

SALAMON, L. **America's nonprofit sector: a primer**. 2nd ed. New York, NY: Foundation Center, 1999.

SANDELANDS, L.; DRAZIN, R. On the language of organizational theory. **Organization Studies**. v. 10, n. 4, p. 457-478, 1989.

SARZI-RIBEIRO, R. **O corpo-imagem fragmentado e a fotografia na cultura digital**. Trabalho apresentado ao 1. Simpósio de Comunicação e Tecnologias Interativas, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/simposio/anais.html>>. Acesso em: 14 mai 2011.

SCHEIN, E. H. **Process consultation revisited: building the helping relationship**. New York: Prentice Hall, 1999.

SCHEIN, E. H. What is Culture?. In FROST, J. *et al.* (eds.), **Reframing organizational culture**. Newbury Park: Sage, 1991. p. 243–253.

SCHERER-WARREN, I. **Cidadania sem fronteiras** : ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

SCHIAVO, S. R. **As práticas de trabalho e o processo de aprendizagem de trabalhadores da construção civil à luz da estética organizacional**. 118 f., 2010. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre: UFRGS, 2010.

SCHINDLER, A.; NAIGEBORIN, V. Empreendedorismo social e desenvolvimento. In: VOLTOLINI, R. (org.). **Terceiro setor: planejamento e gestão**. São Paulo: Senac, 2004.

SCHOMMER, P. C.; SANTOS, I. G. Aprendizagem organizacional nas relações universidade e sociedade. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS (EnEO), 5., Belo Horizonte, 2008. **Anais....** Rio de Janeiro, ANPAD, 2008.

SENGE, Peter M. **A Quinta Disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1990.

SERPA, L. G. **Teatro como conscietização: um olhar sobre o movimento “Bailei na Curva” (1983 a 1985)**. 187 f. João Pessoa, 2006. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação Popular, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

SERVA, M. O fenômeno das organizações substantivas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 36-43, 1993.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational Researcher** , [S.l.], v. 27, n. 2, p. 4–13, 1998.

SILVA, A. C. A. **A encenação no coletivo: desterritorialização da função do diretor no processo colaborativo**. 2008. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes. São Paulo: USP, 2008.

SILVA, E. M.; CARDOSO, O. R. A função produção no teatro. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (ENEGEP), 24., 2004, Florianópolis, SC, Brasil. **Anais...** Florianópolis: ENEGEP, 2004.

SILVA, F. M. **Terceiro setor e o desafio da sustentabilidade: aspectos políticos, técnicos, econômicos e sociais**. Porto Alegre, 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre: UFRGS, 2008.

SLACK, N. *et al.* **Administração da produção**. São Paulo: Atlas, 2006.

SOARES, L T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.

STAKE, R. E. Case study methods in educational research: seeking sweet water. In: JAEGER, R. M. (Ed.). **Complementary methods for research in education**. Washington, DC: AERA, 1988.

- STANISLÁVSKI, C. **A criação do papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- STANISLAVSKI, C. **A construção da personagem**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
- STANISLAVSKI, C. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- STEELE, F.I. **Physical settings and organization development**. Massachusetts: Addison-Wesley, 1973.
- STRATI, A. Aesthetic understanding of organizational life. **Academy of Management Review**, [S.l.] v. 17, n. 3, p. 568–581, 1992.
- STRATI, A. Organization as hypertext: a metaphor from visual cultures. **Studies in Cultures, Organizations and Societies**, v. 3, n. 2, p. 307-324, 1997.
- STRATI, A. **Organization and aesthetics**. London: Sage, 1999
- STRATI, A.; MONToux, P. G. Organizing aesthetics. **Human Relations**, [S.l.], v. 55, n. 7, p. 755–766, 2002.
- STRATI, A. Knowing in Practice: Aesthetic Understanding and Tacit Knowledge. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Eds.) **Knowing in organizations: a practice-based approach**, Armonk, NY: M. E. Sharpe, 2003. p. 53–75
- STRATI, A. **Organização e estética**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2007.
- STRATI, A. Sensible knowledge and practice-based learning. **Management Learning**, [S.l.], v. 38, n. 1, p. 61–77, 2007.
- TACHIZAWA, T. **Organizações não governamentais e terceiro setor: criação de ongs e estratégias de atuação**. São Paulo: Atlas, 2002.
- TELLES, Narciso. Teatro comunitário: ensino de teatro e cidadania. **Urdimento**, Florianópolis, n. 5, p. 66-71, 2003.
- TENÓRIO, G. F. (org.). **Gestão de ong's: principais funções gerenciais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- TSOUKAS, H; CHIA, R. On organizational becoming: rethinking organizational change. **Organization Science**, [S.l.], v. 13, n. 5, p. 567-582, 2002.
- TYSZLER, M. Mudança social: uma arte? Empreendimentos sociais que utilizam a arte como forma de mudança. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 6, dez. 2007.
- VELHO, G. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 11.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIDAL, F. A.; *et al.* Gestão participativa e voluntariado: sinais de uma racionalidade substantiva na administração de organizações do terceiro setor. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 28., Curitiba 2004. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004a. CD-ROM.

VIDAL, F. A.; MENEZES, M. I. C. B. B. Gestão de ongs e desenvolvimento social: paradoxos e desafios da administração no terceiro setor. In: ENCONTRO DA DIVISÃO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 3. Atibaia, 2004. **Anais...** Atibaia, SP: ANPAD, 2004b.

VIDOR, H. B. A emoção e o ator: Stanislavski, Brecht, Grotowski. **Urdimento**, Florianópolis, n. 4, dez. 2002.

VILHENA, D.C.F. Produção teatral, da prática à teoria. CONGRESSO ABRACE. 5., Belo Horizonte, 2008. **Anais...** Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/teatrobrasileiro/Deolinda%20Catarina%20Franca%20de%20Vilhena%20-%20PRODUCAO%20TEATRAL%20DA%20PRaTICA%20A%20TEORIA.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

VILHENA, D.C.F. Produção teatral: da prática à teoria a sistematização de uma disciplina. ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 5., Salvador, 2009. **Anais...** Salvador, Faculdade de Comunicação, UFBA, 2009. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19155.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

VOLTOLINI, Ricardo. (Org.). **Terceiro setor: planejamento & gestão**. São Paulo: Editora do Senac, 2004.

WEICK, K. E.; ROBERTS, K. H. Collective mind in organizations: heedful interrelation on flight decks. **Administrative Science Quarterly**, [S.l.], v. 38, p. 357-381, 1993.

WEICK, K.; WESTLEY, F. Aprendizagem organizacional: confirmando um oxímoro. In: CLEGG, S. *et al.* (Orgs.) **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2004. p. 361-388.

WEKWERTH, M. **Diálogos sobre a encenação**: um manual de direção teatral. São Paulo: Hucitec, 1984.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WOOD JR., T.; CSILLAG, P. Estética organizacional. **Organizações & Sociedade (O&S)**, v.8, n.21, p.35-44, maio/ago., 2001.

YANOW, D. Seeing organizational learning: a “cultural” view. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 247-268, may 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**APÊNDICE 1 - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA – PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO**

Através do presente instrumento, solicito à Fundação Thiago De Moraes Gonzaga, representada pela sua Presidente, Diza Gonzaga, autorização para realização da pesquisa integrante dissertação de mestrado acadêmico de minha autoria.

Tal pesquisa será orientada pela Profa. Dra. Cláudia Simone Antonello e tem como título preliminar **PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM PRODUÇÃO TEATRAL: UM ESTUDO À LUZ DA PERSPECTIVA CULTURAL**.

A coleta de dados será feita através de grupos focais, observação participante, entrevistas informais, semiestruturadas e em profundidade com apoio de roteiro semiestruturado, conforme modelos em anexo.

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Mestrado Acadêmico em Administração, do Programa de Pós-graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.

Porto Alegre, 22 de fevereiro de 2011.

---

Roberta Cristina Sawitzki

Mestranda em Administração – PPGA/UFRGS

Deferido ( )

Indeferido ( )

---

Diza Gonzaga

## APÊNDICE 2 - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA – DIRETORA INSTITUCIONAL DA FUNDAÇÃO

Através do presente instrumento, solicito à Fundação Thiago De Moraes Gonzaga, representada pela sua Diretora Institucional, Ana Dall’Agnese, autorização para realização da pesquisa integrante dissertação de mestrado acadêmico de minha autoria.

Tal pesquisa será orientada pela Profa. Dra. Cláudia Simone Antonello e tem como título preliminar **PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM PRODUÇÃO TEATRAL: UM ESTUDO À LUZ DA PERSPECTIVA CULTURAL**.

A coleta de dados será feita através de grupos focais, observação participante, entrevistas informais, semiestruturadas e em profundidade com apoio de roteiro semiestruturado, conforme modelos em anexo.

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Mestrado Acadêmico em Administração, do Programa de Pós-graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.

Porto Alegre, 22 de fevereiro de 2011.

---

Roberta Cristina Sawitzki

Mestranda em Administração – PPGA/UFRGS

Deferido ( )

Indeferido ( )

---

Ana Dall’Agnese

## **APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL COM A DIRETORIA DA FUNDAÇÃO**

### **ROTEIRO PARA A ENTREVISTA INICIAL**

#### **Diretoria**

- 1. Qual a sua função dentro da Fundação?**
- 2. Desde quando você trabalha aqui?**
- 3. Na sua percepção qual é o papel da Fundação?**
- 4. E, qual é o seu papel dentro da Fundação?**
- 5. Poderia falar brevemente sobre a história da Fundação? E dos seus projetos e ações?**
- 6. Poderia falar mais especificamente, do Projeto Vida Urgente no Palco? Há quanto tempo existe esse projeto?**
- 7. Quem faz parte do projeto? Quantas pessoas estão envolvidas? Os envolvidos são profissionais ou amadores?**
- 8. Quando o grupo se reúne? Quando são os ensaios? Quando são as apresentações?**
- 9. Onde são feitas as apresentações, com que periodicidade e quem participa delas?**
- 10. Quantos formatos de peças existem ?**
- 11. Ocorreram mudanças no quadro de pessoal do grupo, nas peças e na produção das peças?**

**APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESCRITA E INICIAL ESTRUTURADA  
COM COLABORADORES DA FUNDAÇÃO**

**IDENTIFICAÇÃO:**

- 1) **Nome:**
- 2) **Idade:**
- 3) **Formação:**
- 4) **Tempo de serviço na função:**
- 5) **Tempo de serviço nesta empresa:**
- 6) **Função atual:**
- 7) **Função anterior:**
- 8) **Data do dia:**

**QUESTÕES:**

- 1) **Qual o cargo que você desempenha?**
- 2) **O que você faz? Descreva a ordem de importância das tarefas realizadas.**
- 3) **Quando é feito? Qual a periodicidade<sup>166</sup> que você executa essas atividades?**
- 4) **Como é feito? Quais métodos<sup>167</sup> e processos<sup>168</sup> utilizados? Quais as máquinas ou equipamentos ou materiais que você utiliza para realizar suas funções?**
- 5) **Para que é feito? Quais os objetivos e resultados do seu trabalho? (Razões para a execução dessas tarefas e o quê resulta delas)**
- 6) **Quais seus principais deveres e responsabilidades<sup>169</sup>?**
- 7) **Quais os fatores existentes no seu ambiente de trabalho que interferem na execução das tarefas?**
- 8) **Em que condições físicas<sup>170</sup> você trabalha? Descreva as condições desagradáveis como ruídos, temperatura, odores, iluminação inadequada, etc.**
- 9) **Qual a escolaridade, experiência e habilidade necessária ao seu cargo? (Qual o nível de instrução mínima necessária para ocupar este cargo? Que outros conhecimentos você considera necessário para realização deste trabalho? Qual tempo mínimo de experiência que alguém com nível de instrução indicado anteriormente necessita para desempenhar satisfatoriamente as tarefas do cargo? Seria necessária experiência prévia em outros cargos?**

---

<sup>166</sup> Quantas vezes você desempenha essas atividades no dia / na semana / no mês?

<sup>167</sup> Modo de agir de cada um, modo ordenado de proceder.

<sup>168</sup> Série de atos sucessivos no decurso de uma atividade; técnica; ato de proceder; seguimento.

<sup>169</sup> Responsabilidades: supervisão de pessoal; materiais, ferramentas, equipamentos, etc; dinheiro, títulos, documentos, etc; contatos; informações confidenciais; segurança de terceiros, etc.

<sup>170</sup> Considera geralmente o ambiente de trabalho e os riscos envolvidos: iluminação / ruídos / vibração; temperaturas / intempéries / radiação; poeira / fumaça / odores; umidade / pressão / gases; risco de acidentes (queda, morte, etc).

- 10) **Quais os requisitos físicos<sup>171</sup> e mentais<sup>172</sup> que seu cargo exige? Carrega peso? Seu trabalho exige esforço visual? Seu trabalho exige esforço mental? Especifique.**
- 11) **Qual é o maior e o menor esforço exigido no seu cargo?**
- 12) **Quais seus “clientes” internos / externos?**
- 13) **Você é supervisionado por alguém? Como o seu superior supervisiona o seu trabalho? Você se reporta a seu superior imediato? Qual a função do seu superior imediato?**
- 14) **Quais as decisões que você precisa tomar no desempenho do seu cargo?**
- 15) **Qual o nível de autonomia<sup>173</sup> do seu cargo? Que decisões você pode tomar por conta própria (ou seja, sem consultar seu superior imediato ou outro superior)?**
- 16) **Você supervisiona diretamente o trabalho de outros funcionários (ou seja, você tem subordinados)? Indique o cargo e número de funcionários supervisionados.**
- 17) **Quais os principais desafios do seu cargo? Você poderia dar uns dois ou três exemplos de objetivos que sejam desafiantes porém não impossíveis?**
- 18) **Na sua função você tem acesso a documentos ou dados confidenciais? Quais?**
- 19) **Quais os prováveis erros que podem ser cometidos na sua função? Esses erros podem ser constatados? De que forma?**
- 20) **Como o seu superior pode saber se você está tendo um desempenho satisfatório em relação aos objetivos estabelecidos para o seu cargo?**
- 21) **Quantas pessoas exercem o mesmo cargo que o seu na empresa?**
- 22) **Na sua opinião qual a importância do trabalho que exerce?**
- 23) **Você almeja mais para sua carreira profissional? Fale sobre isso.**
- 24) **Você acha que há possibilidades de crescimento dentro da empresa? Qual (is)? Comente.**
- 25) **O que esta empresa representa para você?**
- 26) **Você tem sugestões para melhorar a qualidade de trabalho desta empresa? Fale sobre isso.**

---

<sup>171</sup> Requisitos Físicos: esforço físico necessário, concentração visual / auditiva, destreza ou habilidade, compleição física (peso, altura, etc), coordenação motora, etc.

<sup>172</sup> Podem ser inerentes (inteligência, memória, raciocínio verbal, numérico, iniciativa, etc.) ou adquiridos (instrução escolar, conhecimentos gerais, experiência, etc). Exemplo: instrução necessária, experiência anterior, iniciativa, aptidões, rapidez de raciocínio, capacidade de julgamento, etc.

<sup>173</sup> Você tem liberdade / independência para tomar decisões?

**APÊNDICE 5 – AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS DADOS –  
FOCUS GROUP**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – FOCUS GROUP**

**Projeto de Pesquisa:** PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM ONGS QUE UTILIZAM A ARTE PARA  
OBTER MUDANÇA SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE PRODUÇÃO TEATRAL A PARTIR DA  
PERSPECTIVA CULTURAL

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Simone Antonello

**Acadêmica:** Roberta Cristina Sawitzki

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF número  
\_\_\_\_\_, declaro que recebi informações sobre os procedimentos da pesquisa e  
explicações pertinentes ao projeto. Tenho conhecimento de que todos os dados referentes à minha pessoa serão  
mantidos em sigilo. Concordo com o uso dos dados para exclusiva finalidade científica, porém não autorizo  
minha identificação por nome.

Autorizo a gravação deste grupo focal e a transcrição da mesma, que ficará sob a responsabilidade dos  
pesquisadores. Conforme acordado com a pesquisadora, receberei uma cópia da gravação e transcrição do grupo  
focal para confirmação das informações transcritas e posterior autorização de sua divulgação.

Porto Alegre, \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ 2011.

\_\_\_\_\_  
Nome:

CPF:

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\*Documento em duas vias (uma para a pesquisadora e outra para o participante).

## APÊNDICE 6 – AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS DADOS - OBSERVAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – OBSERVAÇÃO

**Projeto de Pesquisa:** PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM ONGS QUE UTILIZAM A ARTE PARA OBTER MUDANÇA SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE PRODUÇÃO TEATRAL A PARTIR DA PERSPECTIVA CULTURAL

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Simone Antonello

**Acadêmica:** Roberta Cristina Sawitzki

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF número \_\_\_\_\_, declaro que recebi informações sobre os procedimentos da pesquisa e explicações pertinentes ao projeto. Tenho conhecimento de que todos os dados referentes à minha pessoa serão mantidos em sigilo. Concordo com o uso dos dados para exclusiva finalidade científica, porém não autorizo minha identificação por nome.

Autorizo a observação de minhas práticas de trabalho e o convívio da pesquisadora durante minhas atividades na Fundação TMG e em outros locais onde o grupo de teatro se fizer presente. Autorizo o registro dessas práticas por meio de gravação de imagens (fotografias e vídeos) e sons, que ficará sob a responsabilidade da pesquisadora. Conforme acordado com a pesquisadora, receberei uma cópia da gravação e transcrição (quando envolverem sons) e uma cópia dos arquivos de imagens e vídeos (quando envolverem fotografias e vídeos) dessas práticas para confirmação das informações transcritas e posterior autorização de sua divulgação.

Porto Alegre, \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ 2011.

Nome: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora \_\_\_\_\_

\*Documento em duas vias (uma para a pesquisadora e outra para o participante).

## APÊNDICE 7 – AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS DADOS - ENTREVISTAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTAS

**Projeto de Pesquisa:** PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM ONGS QUE UTILIZAM A ARTE PARA OBTER MUDANÇA SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE PRODUÇÃO TEATRAL A PARTIR DA PERSPECTIVA CULTURAL

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Simone Antonello

**Acadêmica:** Roberta Cristina Sawitzki

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF número \_\_\_\_\_, declaro que recebi informações sobre os procedimentos da pesquisa e explicações pertinentes ao projeto. Tenho conhecimento de que todos os dados referentes à minha pessoa serão mantidos em sigilo. Concordo com o uso dos dados para exclusiva finalidade científica, porém não autorizo minha identificação por nome.

Autorizo a gravação desta entrevista e a transcrição da mesma, que ficará sob a responsabilidade dos pesquisadores. Conforme acordado com a pesquisadora, receberei uma cópia da gravação e transcrição da entrevista para confirmação das informações transcritas e posterior autorização de sua divulgação.

Porto Alegre, \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ 2011.

\_\_\_\_\_  
Nome:

CPF:

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\*Documento em duas vias (uma para a pesquisadora e outra para o participante).

## APÊNDICE 8 – VALIDAÇÃO DAS ENTREVISTAS

### TERMO DE VALIDAÇÃO DAS ENTREVISTAS

**Projeto de Pesquisa:** PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO TEATRAL: UM ESTUDO À LUZ DA PERSPECTIVA CULTURAL

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Simone Antonello

**Acadêmica:** Roberta Cristina Sawitzki

Prezado(a) Senhor(a),

A seguir está a transcrição da entrevista, a qual me foi concedida, sobre PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO TEATRAL: UM ESTUDO À LUZ DA PERSPECTIVA CULTURAL. Essa pesquisa faz parte de minha dissertação, a qual está sendo realizada pelo Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Agradeço a sua disponibilidade em contribuir para essa pesquisa, pois ela é muito importante para o desenvolvimento do estudo. Ao finalizar a leitura da transcrição de sua entrevista, solicito que avalie se é condizente com o que foi declarado no dia em que a mesma foi realizada.

Suas dúvidas, considerações, comentários ou observações devem ser enviados para Roberta Cristina Sawitzki, e-mail robertasawitzki@yahoo.com.br ou entrar em contato pelo telefone (51) 3392-8279

Obrigada pela sua colaboração  
Roberta Cristina Sawitzki

Porto Alegre, \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ 2012.

\_\_\_\_\_  
Nome:

CPF:

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\*Documento em duas vias (uma para a pesquisadora e outra para o participante).

## APÊNDICE 9 – VALIDAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS

### TERMO DE VALIDAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS

**Projeto de Pesquisa:** PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO TEATRAL: UM ESTUDO À LUZ DA PERSPECTIVA CULTURAL

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Simone Antonello

**Acadêmica:** Roberta Cristina Sawitzki

Prezado(a) Senhor(a),

A seguir está a transcrição do grupo focal, o qual me foi realizado sobre PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO TEATRAL: UM ESTUDO À LUZ DA PERSPECTIVA CULTURAL. Essa pesquisa faz parte de minha dissertação, a qual está sendo realizada pelo Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Agradeço a sua disponibilidade em contribuir para essa pesquisa, pois ela é muito importante para o desenvolvimento do estudo. Ao finalizar a leitura da transcrição do grupo focal, solicito que avalie se é condizente com o que foi declarado no dia em que o mesmo foi realizado.

Suas dúvidas, considerações, comentários ou observações devem ser enviados para Roberta Cristina Sawitzki, e-mail robertasawitzki@yahoo.com.br ou entrar em contato pelo telefone (51) 3392-8279

Obrigada pela sua colaboração  
Roberta Cristina Sawitzki

Porto Alegre, \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ 2012.

---

Nome:

CPF:

---

Assinatura da Pesquisadora

\*Documento em duas vias (uma para a pesquisadora e outra para o participante).

**APÊNDICE 10 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DOS  
RESULTADOS DE PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA – PRESIDENTE DA  
FUNDAÇÃO**

Através do presente instrumento, solicito à Fundação Thiago De Moraes Gonzaga, representada pela sua Presidente, Diza Gonzaga, autorização para divulgação dos resultados da pesquisa integrante da dissertação de mestrado acadêmico de minha autoria.

Tal pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Cláudia Simone Antonello e tem como título **PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM UMA ONG: UM ESTUDO DE PRODUÇÃO TEATRAL À LUZ DA PERSPECTIVA CULTURAL**.

Porto Alegre, 29 de junho de 2012.

---

Roberta Cristina Sawitzki

Mestranda em Administração – PPGA/UFRGS

Deferido ( )

Indeferido ( )

---

Diza Gonzaga

**APÊNDICE 11 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DOS  
RESULTADOS DE PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA – DIRETORA  
INSTITUCIONAL DA FUNDAÇÃO**

Através do presente instrumento, solicito à Fundação Thiago De Moraes Gonzaga, representada pela sua Diretora Institucional, Ana Dall’Agnese, autorização para divulgação dos resultados da pesquisa integrante da dissertação de mestrado acadêmico de minha autoria.

Tal pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Cláudia Simone Antonello e tem como título **PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM UMA ONG: UM ESTUDO DE PRODUÇÃO TEATRAL À LUZ DA PERSPECTIVA CULTURAL**.

Porto Alegre, 29 de junho de 2012.

---

Roberta Cristina Sawitzki

Mestranda em Administração – PPGA/UFRGS

Deferido ( )

Indeferido ( )

---

Ana Dall’Agnese

Editoração, Revisão da Língua Portuguesa e Normas ABNT:

**ANGÉLICA ONO** ([angelicaxono@yahoo.com.br](mailto:angelicaxono@yahoo.com.br))

Tradução do Resumo para a Língua Inglesa:

**GABRIELA SEGER DE CAMARGO** ([gabrielacamargo88@hotmail.com](mailto:gabrielacamargo88@hotmail.com))