



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROFARTES - PB**

MARIA AUGUSTA DE FARIAS BELÉM

**O TEATRO DO OPRIMIDO NO ESPAÇO ESCOLAR:
um despertar crítico criativo**

**JOÃO PESSOA – PB
2016**

MARIA AUGUSTA DE FARIAS BELÉM

**O TEATRO DO OPRIMIDO NO ESPAÇO ESCOLAR: um despertar
crítico criativo**

Dissertação Apresentada à Universidade
Federal da Paraíba para a obtenção do
título de Mestre em Teatro pelo Programa
de Mestrado Profissional em Arte.

Área de Concentração: Teatro

Professor Orientador: Prof. Dr. José
Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira

**JOÃO PESSOA – PB
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA

B428t Belém, Maria Augusta de Farias.
O teatro do oprimido no espaço escolar: um despertar crítico criativo / Maria Augusta de Farias Belém.- João Pessoa, 2016.
114f. : il.
Orientador: José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA
1. Teatro. 2. Teatro do oprimido. 3. Pedagogia do oprimido.
4. Teatro-educação.

UFPB/BC

CDU: 792(043)

Maria Augusta de Farias Belém

TEATRO DO OPRIMIDO NO ESPAÇO ESCOLAR: um despertar crítico criativo

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba para a obtenção do título de Mestre em Teatro pelo Programa de Mestrado Profissional em Arte.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira – UFPB

Assinatura

Prof^a. Dr^a. Paula Alves Barbosa Coelho - UFPB

Assinatura

Prof. Dr. José Ramos Barbosa da Silva - UFPB

Assinatura

À minha mãe com gratidão, por sua incansável dedicação à minha formação acadêmica. Aos alunos com carinho, por sua dedicação à prática teatral e por contribuírem diariamente na minha formação enquanto profissional da educação.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Ms. Osvaldo Anzolin, que nos anos de convivência muito me ensinou, contribuiu para meu crescimento científico e intelectual, e por me incentivar a ingressar no Mestrado.

Ao Prof. Dr. José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira, por me receber como sua orientanda, apoiando e contribuindo para a construção dessa pesquisa.

A todos os professores, por me acompanharem até aqui e contribuírem, seja por exemplos positivos ou negativos, para minha formação enquanto profissional da educação.

À Escola Municipal Analice Caldas, por permitir o desenvolvimento da pesquisa junto ao seu corpo discente.

À minha família, por mesmo nas adversidades, entenderam como essa etapa é importante para meu crescimento acadêmico e profissional.

Ao meu marido, Rafael Bessa Maia Cordeiro, por acreditar no meu potencial acima de tudo.

Aos meus amigos, por acompanhar comigo cada etapa desse processo e contribuir com conselhos e apoio quando os obstáculos pareceram intransponíveis.

RESUMO

BELÉM, M. Augusta de F. **O teatro do oprimido no espaço escolar**: um despertar crítico criativo/Maria Augusta de Farias Belém; orientador Prof. Dr. José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira. João Pessoa, 2016.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem que a educação possibilite aos educandos o desenvolvimento do domínio do próprio corpo. Do mesmo modo, esse documento recomenda que o aluno seja expressivo, que seja capaz de verbalizar suas opiniões, que se torne crítico, conhecedor da realidade que o cerca. Esta pesquisa tem como objetivo discutir como a utilização do Teatro do Oprimido (TO) na escola contribui para o despertar crítico e criativo do educando. Dessa maneira, tornou-se imprescindível utilizar como principais bases teóricas deste estudo os pressupostos de dois autores: Augusto Boal, criador do TO, e Paulo Freire. As ideias desses autores têm nítida relação com as recomendações dos referidos parâmetros. Outros autores, como Baraúna (2013), Cassavin (2008) e Desgranges (2011), auxiliaram as discussões aqui levantadas. Para atingir a contento o principal objetivo da pesquisa, analisou-se o material produzido pelos alunos que participaram de uma oficina de teatro na Escola Municipal Analice Caldas, na cidade de João Pessoa-PB, e mais tarde pelo grupo de teatro formado a partir da oficina. O material analisado constituiu-se de depoimentos e de um texto teatral. Após as leituras, discussões e análise, constatou-se que o TO não apenas contribuiu para o despertar crítico e criativo dos participantes, mas levou-os a conhecer e a buscar meios de intervir na realidade que os cerca.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido. Pedagogia do Oprimido. Teatro-Educação.

ABSTRACT

BELÉM, M. Augusta de F. **Theater of the Oppressed in schools: a creative critical awakening** / Maria Augusta de Farias Belém; Prof. Dr. José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira. João Pessoa, 2016.

The National Curriculum Parameters (PCN) suggest that education enables students to develop the body's own domain. Likewise, this document recommends that the student be expressive, to be able to voice their opinions, it becomes critical, aware of the reality that surrounds it. This research aims to discuss how the use of the Theatre of the Oppressed (TO) in school contributes to the critical and creative awakening of the student. Thus, it has become imperative to use as the main theoretical basis of this study the assumptions of two authors: Augusto Boal, creator of the TO, and Paulo Freire. The ideas of these authors have a clear relation to the recommendations of these parameters. Other authors, such as Baraúna (2013), Cassavin (2008) and Desgranges (2011), assists the discussions raised here. To achieve the satisfaction the main objective of the research, analyzed the material produced by the students who participated in a theater workshop at the Municipal School Analice Caldas in the city of João Pessoa-PB, and later by the theater group formed from the workshop. The analyzed material consists of interviews and a theatrical text. After the readings, discussions and analysis, it was found that the TO not only contributed to the critical and creative awakening of the participants, but it took them to know and to seek ways to intervene in the reality that surrounds them.

Keywords: Overwhelmed Theatre. Pedagogy of the Oppressed. Acting Education.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Infiltração na sala de aula da turma do 6º ano.

IMAGEM 2 - Carteiras da sala de aula do 7º ano.

IMAGEM 3 - Laboratório de informática.

IMAGEM 4 - Organograma com sistematização dos jogos usados no TO.

IMAGEM 5 - O Jogo “A máquina de ritmos”.

IMAGEM 6 - Os alunos/atores durante o jogo “Floresta de sons”.

IMAGEM 7 - Cena de improvisação.

IMAGEM 8 - Ensaio da Pequena Célula na sala de informática.

IMAGEM 9 - Antes de iniciarmos o ensaio.

IMAGEM 10 - Durante o jogo “Empurrar uma ao outro”.

IMAGEM 11 - O jogo “João-bobo”.

IMAGEM 12 - *Print* do vídeo escolhido pelos alunos como material não dramático.

IMAGEM 13 - Alunas trabalhando na construção do texto dramático.

IMAGEM 14 – Resignificação da escada.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	
PAULO FREIRE: Um método surgido da experiência.....	19
1.1 Um resumo bibliográfico do educador popular.....	19
1.2 Educador e Educando: todos aprendendo.....	22
1.3 Rumo à conscientização: um método crítico de ensino.....	25
1.3.1 Investigação: o momento de conhecer os educandos e os temas geradores.....	26
1.3.2 Tematização: o momento de tomada de consciência do mundo.....	28
1.3.3 Problematização.....	28
1.4 Educação na cidade: A experiência de Freire e a realidade da Escola Municipal Analice Caldas.....	29
1.4.1 O Secretário de Educação.....	29
1.4.2 A Escola Municipal Analice Caldas.....	32
CAPÍTULO 2	
AUGUSTO BOAL: O PAI DE UM TEATRO POLÍTICO.....	36
2.1 Resumo biográfico da vida e obra de Augusto Boal.....	36
2.2 Do Teatro Jornal ao Teatro Legislativo: conhecendo algumas formas do TO.....	40
2.2.1 Teatro Jornal.....	40
2.2.2 Teatro Invisível.....	42
2.2.3 Teatro Imagem.....	44
2.2.4 Teatro Fórum.....	44
2.2.5 Teatro Legislativo.....	45
2.3 Jogos para atores e não-atores: a sistematização.....	46
2.4 Teatro do Oprimido e Ensino.....	47
2.5 O discurso dentro do Teatro do Oprimido.....	50
CAPÍTULO 3	
RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE TEATRO.....	52
3.1 Teatro como instrumento de transformação na Escola.....	56
3.2 Currículo escolar: onde entra o Teatro do Oprimido?.....	57
3.2.1 A Base Nacional Comum Curricular.....	58
3.3 A BNCC e o TO.....	61
3.3.1 Os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento em teatro nos anos finais do ensino fundamental: onde se encaixa o Teatro do Oprimido?.....	61
CAPÍTULO 4	
O TEATRO DO OPRIMIDO NA EM ANALICE CALDAS.....	64
4.1 A Oficina: primeira experiência.....	64
4.1.1 Jogos.....	66

CAPÍTULO 5

A CRIAÇÃO DO GRUPO DE TEATRO: “a coisa tá ficando séria”	78
5.1 Em busca da hora e local para o teatro na escola.....	78
5.1.1 A escolha do tema gerador e o material não-dramático.....	81
5.1.1.1 <i>O tema gerador “está no meio de nós”</i>	<i>81</i>
5.1.1.2 <i>O material não-dramático vem da internet.....</i>	<i>81</i>
5.1.2 A construção do texto dramático.....	82
5.1.3 Cenário: ressignificando os objetos	83
5.2 Análise do material produzido pelo Grupo de Teatro Analice Caldas..	83
5.2.1 Análise do depoimento dos alunos	85
5.2.2 Análise do texto teatral produzido pelo GTAC.....	88
 CONCLUSÃO FINAL.....	 95
 REFERÊNCIAS.....	 98
 ANEXOS.....	 101

APRESENTAÇÃO

O problema que fundamenta essa pesquisa começou a ser evidenciado a partir de vivências teatrais realizadas com alunos participantes de oficinas de teatro no Programa Mais Educação - PME e das aulas da disciplina Arte ministrada por mim em três municípios do estado da Paraíba. Na ocasião, usava a música, um material não dramático, como fonte inspiradora para motivar o processo crítico e criativo dos educandos na prática teatral sobre o seu cotidiano pessoal, além de jogos que estimulavam um autoconhecimento corporal e de libertação desse corpo acostumado às atividades cotidianas, incentivando-os a explorar cada vez mais suas capacidades, e até a transpô-las, principalmente nas relações com situações de opressão, como bullying ou violência doméstica.

Ao iniciar a pesquisa na Escola Municipal Analice Caldas, na cidade de João Pessoa, os alunos foram convidados a se inscrever em uma oficina de teatro, onde o foco foi trabalhar as técnicas do Teatro do Oprimido com o objetivo de despertá-los crítica e criativamente na vivência teatral para reorganizar-se na relação com o mundo, a partir de músicas que fazem parte do seu repertório cotidiano.

Contudo, os alunos apresentaram outro material mais presente em suas vidas e que lhes colocam conectados às músicas, vídeos, notícias, pessoas. Para eles, a internet trouxe muito mais conectividade com o mundo que os cerca e com o que está distante de sua realidade, ao mesmo tempo em que os afastou dos parentes, vizinhos e da boa conversa ao “pé do muro”. Foi através dos jogos teatrais que isso ficou mais evidente; a cada construção de cena essa relação com a rede mundial de computadores era mais presente, ora representado pelo uso do celular, ora na relação com o computador portátil.

O centro do problema a ser estudado permanecia, mas o material não dramático a ser utilizado de forma a estimular os alunos crítica e criativamente havia mudado e não se restringia à música, nem às notícias de jornais, como no teatro-jornal desenvolvido por Augusto Boal; eles trouxeram para a roda os vídeos, as redes sociais, os textos de *sítes*, os discursos do espaço escolar.

Embora o trabalho em campo tenha iniciado no segundo semestre de 2015, ele permanece ativo até hoje, o que resultou em um grupo de teatro na escola com antigos e novos participantes. Logo, foi inevitável retratar aqui dois momentos dessa

pesquisa, onde, no primeiro, temos a realização de uma oficina de teatro ministrada para 20 estudantes do 7º e 8º anos do ensino fundamental; e no segundo, o processo de formação do grupo de teatro com dez participantes, entre eles, novos alunos que não vivenciaram a oficina ministrada por mim em 2015.

É possível observar como os antigos participantes vêm ampliando sua visão global sobre o que lhes é posto através das mídias, bem como a solidariedade com os novos integrantes nesse processo de edificação artística e política que vem se firmando dentro dos muros da E.M. Analice Caldas. Uma edificação que compreende o indivíduo como um ser global, o qual traz consigo experiências vividas fora do espaço escolar e dentro do próprio espaço escolar.

A partir da criação do grupo de teatro, percebi o quanto houve de mudança na vida dos estudantes. Isso me levou a colher dos mesmos depoimentos que pudessem comprovar o grau de criticidade e de criatividade que eles haviam atingido a partir da experiência com o teatro. Do mesmo modo, essa vivência os levou a construir um texto para ser encenado. Esses materiais (os depoimentos e o texto teatral) foram utilizados como *corpus* para a análise.

Contudo, não seria adequado analisar tais materiais se não houvesse um aparato metodológico que clareasse minhas ações. Foi assim que resolvi utilizar os pressupostos da Análise do Discurso, que é um método de interpretação (compreensão) textual que esmiúça os discursos veiculados nos enunciados, e, portanto, capta os sentidos mais profundos do que está sendo dito. Explicações mais específicas sobre os pressupostos da Análise do Discurso foram explanadas nos capítulo metodológico desta pesquisa.

Dessa forma, estruturei essa dissertação em cinco capítulos, além da introdução, da conclusão final, das referências consultadas e dos anexos.

Na Introdução, descrevo minhas experiências que contribuíram para delinear a professora que vem sendo formada até a concretização desta pesquisa, além de apresentar o problema, os objetivos, a metodologia, a relevância e a delimitação da mesma.

No primeiro capítulo, discorro sobre Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido, a fim de discutir o papel da escola na formação de educandos mais conscientes diante da sociedade e de seus desafios; além disso, apresento a visão de Freire para educação na cidade, e explano sobre a realidade da E.M. Analice Caldas.

No segundo capítulo, discorro sobre a vida e os estudos de Augusto Boal,

especificamente no que se refere ao Teatro do Oprimido, pensando, sobretudo, em sua aplicação no espaço escolar.

No terceiro capítulo, discuto acerca da presença do teatro na escola com seu papel transformador do indivíduo que o vivencia, bem como reflito sobre o espaço do Teatro do Oprimido diante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que está sendo estruturado desde 2015, justificando a presença do TO na escola.

O quarto capítulo compreende uma apresentação da execução da oficina de Teatro do Oprimido na Escola Municipal Analice Caldas, bem como a análise de alguns comportamentos observados durante a aplicação dos exercícios propostos pelo sistema de jogos de Boal. Estruturei esta parte do relato em forma de diário, uma vez que havia proposto aos alunos trabalhar com tal instrumento.

No quinto capítulo, apresento os avanços experimentados pelos participantes ao criarem um grupo de teatro. E para tornar mais explícita a evolução dos estudantes no tocante à sua criticidade e criatividade, analiso, sob a luz dos pressupostos da Análise do Discurso, o material produzidos por eles.

Por fim, na Conclusão Final, revisito as principais questões apresentadas no desenvolvimento do texto, e aponto o potencial do Teatro do Oprimido na formação crítica e criativa no espaço escolar.

INTRODUÇÃO

As minhas primeiras lições, como cidadã, vieram antes mesmo de deixar os muros que cercavam a minha casa. Dona Maria Jesus, minha mãe, fora minha primeira educadora social. Suas três lições básicas foram: devemos conviver com todos igualmente e respeitosamente; não podemos abrir mão dos nossos direitos; e por fim, sempre devemos lutar para que nossos direitos sejam respeitados sem colocá-los em detrimento ao direito dos outros. Tudo o que vivi terminou sendo regido por essas lições, e, mais tarde, acabou se refletindo na minha prática profissional.

Como professora de arte, mais precisamente no ensino de teatro, percebi que sempre estava às voltas com questões sociais e políticas relacionadas às vivências dos alunos, preocupada com o bem-estar deles, querendo garantir que eles tivessem autonomia para conduzirem suas vidas e superarem seus problemas. De uma forma um tanto intuitiva, buscava levá-los a refletir sobre questões que os afligia ao mesmo tempo em que os provocava a utilizar a criatividade na busca de solução para seus problemas, isso tudo através da prática teatral. Digo que o fazia de forma intuitiva, pois dentro da academia, durante minha formação no curso de Licenciatura em Educação Artística – Artes Cênicas, pouco se falava no ensino de teatro no espaço escolar, embora o currículo apresentasse quatro componentes curriculares voltadas para esse assunto, sendo três deles Básicos Profissionais e um Complementar Optativo. É importante enfatizar que o curso passou por uma reforma, e desconheço como está sendo tratado o ensino de teatro na escola desde então. Contudo, na época em que fui aluna da Universidade Federal da Paraíba no já citado curso, de 2004 a 2010, pouco nos foi apresentado sobre teatro político, se concentrando no Teatro Épico¹ de Bertolt Brecht.

Enquanto cursava minha graduação, tive minha primeira experiência como professora no Projeto Mais Educação, desenvolvido pelo Governo Federal e aplicado em escolas públicas de todo Brasil, à frente da oficina de teatro da Escola Municipal Professor Hugo Moura, localizada em João Pessoa. Na ocasião, a coordenadora do projeto na unidade de ensino sugeriu que as atividades fossem

1 “O termo foi usado inicialmente por Erwin Piscator (1893-1966), mas foi Bertolt Brecht (1898-1956) quem desenvolveu uma teoria consistente acerca da matéria. Trata-se de um estilo anti-ilusionista, cuja essência consiste na apresentação, não das relações interpessoais, mas das que decorrem de determinantes sociais”. (VASCONCELLOS, 2009, p. 235)

voltadas para as datas comemorativas do calendário escolar, mas conduzi meu trabalho de forma a discutir temas que estavam presentes no cotidiano dos alunos, que os mesmos levavam para as aulas, como: tráfico e uso de drogas, violência doméstica, gravidez precoce, assassinatos. Ouvindo seus relatos, conhecendo o universo musical consumido por eles, e levando para a prática na sala de aula o que aprendia enquanto graduanda e em oficinas e congressos, surgiam cenas, texto, imagens que eram construídas com a participação de todos. Um dos trabalhos mais significativos feito com esses alunos foi a criação de imagens/cenas relacionadas à música *Inquilino das Prisões*, do artista Edson Gomes. Como resultado, foi gravado um clipe na sala onde funcionava o projeto, e depois foi exibido para todos os alunos da escola e veiculado na internet pelo *site* YouTube².

Hoje, vejo que são as experiências que nos ensinam, mesmo que eu tivesse contato com o Teatro do Oprimido dentro da universidade, mesmo que os professores das disciplinas voltadas para o ensino de teatro tivessem me apresentado técnicas de como se trabalhar no espaço escolar, se eu não tivesse me permitido vivenciar minhas próprias experiências, juntamente com meus alunos, possivelmente não teria a compreensão que tenho hoje. Concordo com Viola Spolin (2005, p.3) quando ela nos fala que “aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém”. Para Paulo Freire, um educador crítico se forma, dentre outros requisitos, da tomada de consciência do papel de facilitador na construção dos saberes a partir das experiências pessoais e isso deve estar obrigatoriamente presente na formação do docente.

[...] É preciso, sobretudo, e aí já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2013, p.24).

Acredito que minha prática de teatro político de forma intuitiva, que me acompanhou por todos os municípios em que trabalhei, João Pessoa, Massaranduba e Boa Vista – localizados no estado da Paraíba, e que acontecia justamente por essa ansiedade enquanto educadora crítica, de provocar os meus educandos a construir seus próprios saberes diante das situações que lhes eram

2 <https://www.youtube.com/watch?v=txle1EgWfFQ>

colocadas pela sociedade, família e escola. Esse posicionamento que assumi, enquanto professora, é explicado por Freire (1995) quando coloca que:

O trabalhador do ensino, enquanto tal, é um político, independentemente de se é, ou não, consciente disto. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática (FREIRE, 1995, p.49).

O processo para ingresso no Mestrado em Teatro foi decisivo para que eu pudesse identificar na minha práxis meu posicionamento político e compreender que nele há muito da proposta do Teatro do Oprimido, idealizado por Augusto Boal. O mesmo dialogava intimamente com a Pedagogia do Oprimido, desenvolvido por Freire.

Durante minha pesquisa, para definir o meu projeto, percebi que já existem inúmeras pesquisas que relacionam o teatro político proposto por Augusto Boal e a educação, mas a maioria delas encontra-se no estado da Bahia, Sudeste e Sul do Brasil. Talvez, por esta razão, tenha encontrado uma certa resistência de alguns professores do Mestrado em Teatro da Universidade Federal da Paraíba em aceitar minha proposta de pesquisa, que era motivada por questionamentos como: A vivência em Teatro do Oprimido no espaço escolar está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais?; Como uma professora de teatro atuando na escola pública pode aplicar as técnicas do Teatro do Oprimido de forma a despertar nos alunos sua criticidade e criatividade, levando em consideração as limitações dessas instituições de ensino?

Tinha como objetivo principal investigar se a minha prática, enquanto professora, conduzindo uma vivência com o teatro do oprimido no espaço escolar contribui para o despertar crítico e criativo dos membros participantes de uma oficina de teatro. Membros esses, alunos do Ensino Fundamental II da E. M. Analice Caldas, localizada no município de João Pessoa. Oficina que, posteriormente, se estendeu para a criação de um grupo de teatro na escola.

Como objetivos específicos para essa trajetória, busquei relacionar o Teatro do Oprimido, a Pedagogia do Oprimido e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes, no que se refere ao propósito do ensino de teatro no espaço escolar; investigar se o teatro do oprimido no espaço escolar contribui para o despertar

crítico e criativo dos alunos; e identificar contribuições pedagógicas do teatro do oprimido na minha prática como professora de teatro.

Para ocupar os papéis de principais interlocutores com a minha pesquisa, recorri a Augusto Boal e Paulo Freire, pois a discussão entre eles “adquire uma forma de diálogo, que pode ser de caráter construtiva” (THIOLLENT, 2005, p.32), uma vez que ambos buscam soluções que levam o indivíduo a superar situações de opressões, sendo o primeiro através do teatro e o segundo, pela educação.

Pesquisar nossa própria prática para melhorá-la não é um processo fácil de investigação. Para nortear meu estudo, apoiei-me no método qualitativo da pesquisa-ação, na qual, segundo David Tripp (2005, p.446) “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto do próprio processo”. Assim, desenvolvi a pesquisa por meio de quatro recortes metodológicos: a investigação teórica; a pesquisa exploratória; a realização de oficina e criação do grupo de teatro; e os registros em diário de bordo e construção do texto dramático.

A investigação teórica se fez necessária porque “na pesquisa-ação, tendermos a nos engajar em teorização indutiva apenas, quando não há uma explicação preexistente ou uma teoria que explica satisfatoriamente o que quer que tenhamos observado ou estamos tentando observar” (TRIPP, 2005, p.452). Para tanto, além de Freire e Boal, recorri a Moreira & Tadeu (2013); Torres (2014); Baraúna (2013); Barbosa & Coutinho (2009); entre outros.

É na pesquisa exploratória que ocorrem os primeiros contatos com os interessados em fazer parte do estudo; é nesse momento que se tenta “identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado 'diagnóstico'” (THIOLLENT, 2005, p.52). Para realizar essa etapa, optei por iniciar com uma roda de conversa com todos os participantes e, posteriormente, com entrevistas individuais.

Ao realizar as oficinas em 2015 e contribuir para a formação do grupo de teatro em 2016, procurei implementar as técnicas do Teatro do Oprimido na escola escolhida como universo da pesquisa. Assim, busquei observar como os alunos reagem às atividades propostas com a finalidade de monitorar se eles apresentavam um posicionamento mais criativo e crítico diante das situações

apresentadas.

O diário de bordo foi uma das formas encontradas para registrar a evolução dos alunos a cada atividade proposta, bem como para registrar o modo como eles viam o trabalho da professora, no caso eu. Juntamente com os meus próprios registros a respeito de cada encontro e das atividades propostas, o diário de bordo serviu como um dos materiais para avaliação das ações investigadas nessa pesquisa. Mais tarde, veio a compor esses materiais o texto dramático produzido pelo então grupo de teatro.

Por considerar que o diário de bordo estava, de certa maneira, muito voltado à forma como eu enxergava o desenvolvimento dos participantes das oficinas, optei por acrescentar ao diário de bordo materiais escritos pelos próprios alunos, o que, fatalmente, comprovaria, na visão deles, as transformações por que passaram a partir de sua vivência com o teatro.

CAPÍTULO 1

PAULO FREIRE: UM MÉTODO SURGIDO DA EXPERIÊNCIA

“Freire é, sobretudo, o pedagogo da consciência.”

(Carlos A. Torres)

Neste primeiro capítulo, apresento um resumo da biografia de Paulo Freire, para depois refletir sobre sua proposta pedagógica, a qual tem como eixo principal respeitar e aproveitar as experiências pessoais dos indivíduos no seu processo de aprendizagem. Trazemos aqui essa discussão por considerar que Freire exerce, enquanto um pensador da educação de engajamento popular, influência direta na formação de educadores hoje.

Uma vez que esse Programa de Mestrado é voltado para a formação de profissionais docentes da rede pública de ensino, é pertinente abordarmos também as considerações feitas por Freire, enquanto esteve à frente da Secretaria de Educação do município de São Paulo, em relação às necessidades da educação pública no Brasil, principalmente no que se refere ao respeito aos educandos e educadores envolvidos no processo da educação pública brasileira.

Para compor esse capítulo, além dos escritos do próprio Paulo Freire, recorreremos a Torres (2016); Dewey (2010); Bergamaschi & Menezes (2009).

1.1 Um resumo biográfico do educador popular

A necessidade de conhecer um pouco a história do educador popular Paulo Freire ajuda a compreender como sua metodologia de ensino foi sendo construída e se tornou uma referência mundial principalmente na educação da classe oprimida; classe essa que muitas vezes só passa a ter acesso à escola depois da fase adulta.

Freire é filho de uma família de classe média da cidade de Recife – Pernambuco; nasceu em 1921. Logo em seguida, o mundo viveu uma crise econômica mundial. Aos 13 anos, perde o pai, e como resultado desses acontecimentos vê seu *status* social alterar, levando a família de quatro filhos a enfrentar dificuldades financeiras. Assim vivenciou a fome e a pobreza, como narra o

próprio Freire em entrevista concedida a Carlos Alberto Torres, em 1990, e publicada no livro *Educação na cidade*, de autoria de Paulo Freire:

Há sempre uma necessidade na vida das gentes, empurrando-as, levando-as a fazer coisas. Meu pai faleceu quando eu tinha treze anos e as dificuldades da família continuavam apesar do esforço e da dedicação de minha irmã e de meus irmãos mais velhos, Armando, Stela e Temístocles (FREIRE, 1995, p.101).

Seu fascínio pelo estudo da linguagem e as dificuldades financeiras que sua família enfrentava o levaram às suas primeiras experiências na educação; experiência que tornou um sonho realidade e lhe deu a certeza de que nele habitava um professor.

Eu sabia que tinha um bom comando sobre os mistérios da língua portuguesa e me sabia, sobretudo apaixonado pelos problemas da linguagem. Comecei, então, a ensinar particularmente. Entre os primeiros alunos tive colegas de colégio, às vezes fortes em outras disciplinas, mas pouco inclinados à compreensão das dificuldades da língua. Quanto mais me experimentava ensinando a jovens como eu, tanto mais me convencia de que realmente estava me tornando um professor, algo que eu amava (FREIRE, 1995, p.101).

Paulo Freire sempre enfatizou o amor na educação para que o professor pudesse realizar um bom trabalho e com ele não seria diferente. Foi seu amor pela Língua Portuguesa, por ser professor, que o levou a conhecer o amor da sua vida, Elza Maria Costa de Oliveira, sua grande parceira na vida e no desenvolvimento de suas pesquisas, que resultaram na criação do Método Freire (MF) de alfabetização.

Seu método compreende a aprendizagem como algo que deve partir do próprio indivíduo, e não uma imposição social; compreendendo o indivíduo como sujeito e não como objeto, como um ser consciente da sua posição de algo inacabado e não como passivo às imposições das classes dominantes.

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. (...) A educação é possível para o homem, por este ser inacabado e saber-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 2006, p.27-28).

O educando não era mais visto como um pote vazio a ser preenchido pelo conhecimento do professor, mas com respeito à cultura, à linguagem, à consciência que traz consigo para dialogar com o educador num processo de construção do seu próprio conhecimento. Essa forma com a qual Paulo Freire via os homens e mulheres das classes populares que chegavam à “sala de aula” o ajudou a estruturar um método que foi capaz de alfabetizar 300 pessoas em um mês, na cidade de Angico – Rio Grande do Norte, em 1963.

Com a Ditadura Militar instaurada no Brasil, Freire vê sua vida mudar mais uma vez, e após 70 dias de prisão é exilado. Logo passa a difundir o MF pelo mundo ao mesmo tempo em que novas experiências passam a compor seu trabalho de pesquisa, o que afirma na introdução do seu livro *Pedagogia do Oprimido*:

As páginas que se seguem e que propomos como uma introdução à *Pedagogia do Oprimido* são o resultado de nossas observações nestes cinco anos de exílio. Observações que se vêm juntando às que fizemos no Brasil, nos vários setores em que tivemos oportunidade de exercer atividades educativas (FREIRE, 2005, p.23).

Estamos diante de um pesquisador da pedagogia a partir da práxis. Uma forma de pensar a educação, que mais tarde veio a influenciar gerações de educadores no mundo, inclusive a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil.

Com a anistia, Freire retorna ao Brasil em 1980; mas antes do seu retorno, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores e mais tarde compôs a equipe de governo de Luiza Erundina, na cidade de São Paulo. Foi à frente da Secretaria de Educação entre os anos de 1989 a 1991 que repensou sua metodologia de educação popular mais uma vez, agora voltada para cidade e para o espaço escolar. Também foi durante esse período que criou o Movimento de Alfabetização, um modelo de programa público de apoio às salas de aula comunitárias voltadas para Educação de Jovens e Adultos.

Durante sua vida e pós-morte, Paulo Freire recebeu inúmeros títulos e homenagens, algumas deles de grande valor político para o Brasil, como o pedido de perdão realizado pelo Brasil em 2009 e o reconhecimento de Freire como Patrono Nacional da Educação Brasileira, por meio da Lei 12.612, de 13 de abril de 2012. Afinal, o educador dedicou grande parte da sua vida a pesquisar e

desenvolver um método de educação voltado para a alfabetização de jovens, adultos e crianças das classes mais pobres do Brasil e do mundo, o que contribuiu bastante para diminuir os índices de analfabetismo no país.

1.2 Educador e Educando: todos aprendendo

Como foi dito acima, Paulo Freire (2006) nos lembra da nossa condição de seres inacabados, e conscientes disso estamos sempre em processo de educação; mas será que todos são sujeitos de sua própria educação?

Bergamaschi & Menezes (2009, p.88), em suas pesquisas sobre a Educação Ameríndia, observaram que o povo Guarani permite que suas crianças sejam sujeitos de seu próprio aprendizado. Para eles, a curiosidade é a força motriz desse processo que “está ligada ao esforço pessoal, é a busca, desencadeada pela curiosidade que se desenvolve na pessoa, desde pequena”. A prática e a experiência também são valorizadas no processo de aprendizagem desse povo, pois “o aprender, adicionado pela curiosidade, privilegia a observação, que configura um traço sobressalente e que busca no fazer, muito mais no que no dizer, possibilidades concretas de aprender” (BERGAMASCHI & MENEZES, 2009, p.89). As autoras também realçam, como característica da educação Guarani, a autonomia – e não a individualidade –, pois embora cada um construa seu próprio comportamento, se reconhece como parte de uma coletividade.

Trago as citações acima por reconhecer uma aproximação ideológica entre a Pedagogia do Povo Guarani e a Pedagogia de Paulo Freire, em que o educando é sujeito do seu processo de aprendizagem e o educador é um facilitador, ao mesmo tempo em que aprende, assim como as crianças indígenas e os mais velhos. Um não interfere e determina o que o outro vai aprender e como vai aprender.

Ao relatar e refletir sobre suas experiências na “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2005) lança um olhar sobre a necessidade do homem de se reconhecer enquanto homem, e à medida que esse processo evolui, ele vai descobrindo que não se conhece. Em busca do autoconhecimento, ele se abre para novas indagações sobre seu papel em si e no mundo.

Não é mais um mundo posto para o indivíduo, mas é o indivíduo se colocando no mundo e questionando esse e a si mesmo dentro dessa interação. Desperta no homem uma curiosidade que o leva a sempre buscar o aprendizado, que se

mostrará inacabado.

Atualmente, não cabe mais uma relação vertical entre o homem e o mundo, não cabe mais na educação atual a desumanização do aluno considerando-o como tábua rasa a ser preenchida, ou usando uma analogia mais atual, um computador com um *terabyte* de memória a ser programado com o que o professor julgar importante e necessário. Não podemos aceitar mais que o professor, ao desumanizar seus alunos num sistema de educação ultrapassado, no qual a reprodução de conhecimento é o único objetivo, também seja desumanizado. Chega de violentar os alunos, impondo, podendo e moldando para que sejam mais uma peça da grande máquina social de opressores e oprimidos, pois “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é libertar-se a si e aos opressores” e não será uma metodologia de ensino castradora que lhes dará condição disso (FREIRE, 2005, p.33).

É importante salientar que, na cadeia da educação brasileira, as relações hierárquicas têm início antes mesmo de chegarmos às escolas. Primeiro, temos um Ministério da Educação, que desconhece muitas vezes as necessidades reais do povo brasileiro, assinando acordos internacionais. Depois, são criados projetos a serem implantados em tempo recorde, que são repassados às secretarias de educação, e só depois de passarem pelos gestores e equipe técnica, chegam ao professor e alunos.

Estamos em uma cadeia de opressores que cobram resultados a qualquer custo, e de oprimidos que são cobrados a apresentá-los. É um processo de “coisificação” do ser, da valorização pela valoração; e no degrau mais baixo dessa escada está o aluno, que muitas vezes é objeto de sua educação, quando deveria assumir o papel de sujeito.

Freire coloca que quando o educador se vê como companheiro dos educandos, reconhecendo neles saberes a serem compartilhados, não estabelecendo mais uma “educação bancária”³, mas “saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele”, realiza uma educação libertadora para ambos, tirando do professor o papel de desumanizador e opressor de seu aluno, uma vez que não se havia mais uma imposição do que deveria ser conhecido pelo educando,

3 “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 2005, p.67).

tirando deste último o papel de oprimido e desumanizado, e dando-lhe a oportunidade de ser sujeito da sua própria aprendizagem, assim como já faz o povo Guarani (FREIRE, 2005).

O diálogo pode ser uma ferramenta essencial para uma educação libertadora, segundo Paulo Freire (2010), mas de nenhuma maneira sem esperança e vazio. O diálogo entre educador e educando deve ser verdadeiro e crítico, pois só assim será possível ver a pluralidade que existe na relação entre o homem e o mundo, assim como entre o homem e os homens.

Cabe ao educador permitir que esse diálogo aconteça, o que não era possível quando o professor fazia depósito de informações na cabeça dos alunos, sem saber se lá já existia algo que se relacionasse com o que estava sendo proposto como conteúdo para a aula, e o que poderia ser acrescentado a ambos.

Muitas vezes, foi em roda de conversas que pude aprender mais sobre cultura popular, um dos conteúdos da aula de arte; afinal, os alunos vinham de uma comunidade carregada de costumes, crenças e folclore, onde o saber é construído através do diálogo, da observação, da contação de histórias e da prática diária. Todos os indivíduos devem ser respeitados quando se fala em educação libertadora, independentemente de patentes ou idade. Tomemos como exemplo mais uma vez o povo Guarani e a reflexão que Bergamaschi & Menezes (2009) fazem sobre a relação de respeito entre os membros da comunidade:

E não me refiro apenas ao respeito às pessoas mais velhas, qualidade reconhecida nos povos indígenas brasileiros, mas o respeito a cada pessoa na sua individualidade, na forma de expressão de si e na busca do conhecimento e dos seus limites, que faz com que os adultos não repreendam as crianças, mas a observem e a acolham em suas características próprias que vão, aos poucos, consolidando cada pessoa Guarani (BERGAMASCHI & MENEZES, 2009, p.90).

Ao tornarmos o respeito uma prática diária do professor, tornamos possíveis as reflexões sobre a necessidade de assumirmos, de fato, o papel de sujeitos enquanto educadores, para não continuarmos no ciclo vicioso de reprodução de objetos da educação.

É preciso que pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2013, p.25).

Não devemos subestimar nossos educandos, não devemos julgá-los e condená-los em seu processo de aprendizagem; devemos ter como referência o respeito que o povo Guarani tem aos seus pequenos enquanto eles aprendem e evoluem. É essa a proposta de Freire: de sermos educadores conscientes do nosso papel de educando mesmo que os anos se acumulem no nosso currículo, pois sempre tem algo novo a ser conhecido, descoberto e aprendido, e muitas vezes o novo pode ser apresentado pelos mais novos, nossos alunos. Na metodologia apresentada por Freire, não tem espaço para objetos, pois devemos todos ser sujeitos, educador-sujeito, educando-sujeito, escola-sujeito, todos devemos estar prontos para aprender a cada experiência dentro ou fora da escola.

1.3 Rumo à conscientização: um método crítico de ensino

Antes de falarmos propriamente do processo de conscientização proposto por Paulo Freire, primeiro devemos refletir sobre o que o levou a pensar nesse método de ensino. Como vimos anteriormente, a relação entre educador e educando deve ser horizontal e respeitosa, em que ambos devem aprender enquanto trocam experiências. Contudo, só foi possível pensar nessa forma de educação após refletir criticamente sobre o formato que tínhamos anteriormente, uma educação vertical, alienante e massificadora.

Para ilustrar mais claramente o sistema de ensino que Freire discordava, recorro à música *Another Brick In The Wall* (Outro tijolo na parede), lançada no 10º álbum da banda britânica Pink Floyd, em 1979. Nela é possível vermos um questionamento ao formato castrador e alienante que a educação apresentava e ainda apresenta, em que são produzidas cópias. Considerando o todo da letra, para o trecho “all in all, you're just another brick in the wall”, tomo a liberdade de interpretar como “no final, *professor e aluno* são apenas outro tijolo no muro”, não

sendo mais possível distinguir ninguém. A música ainda nos mostra quanto essa forma de ensino não é mais suportada quando o intérprete praticamente grita em sinal de alerta “Hey! Teachers! Leave them kid alone” (Ei! Professores! Deixem as crianças em paz); por fim, afirma que essa não é a forma de educação da qual precisamos, quando coloca um coro de crianças cantando o refrão “Nós não precisamos de nenhuma educação/ Nós não precisamos de nenhum controle de pensamento”.

Infelizmente, esse controle de pensamento, essa massificação, não estava só dentro das escolas, mas também em todo lugar, através das mídias. Carlos Alberto Torres (2014) traz essa discussão quando recupera uma reflexão de Freire acerca do papel desempenhado pela “elite”, ao aproveitar as mídias como ferramenta de acesso ao homem simples para informá-lo sobre como deve desempenhar suas tarefas, tratando-o de forma alienadora.

Essa é uma das primeiras insinuações “sociais” de Freire, o perigo da massificação ou, o que é a mesma coisa, a alienação. Como remédio para superar isto, propõe, provisoriamente, a necessidade de uma permanente atitude crítica (TORRES, 2014, p.9).

O educador popular entende que o aluno não chega à escola para perder sua identidade, mas para libertar-se da massificação através de uma educação crítica e reflexiva, e assim Freire desenvolveu seu método de aprendizagem. Para melhor entendê-lo, é importante termos a compreensão de que o processo de aprendizagem tem três momentos até chegar ao seu objetivo final, que é a conscientização do aluno. O primeiro deles é conhecer o aluno e sua bagagem cultural; o segundo é a exploração do tema de discussão, para que o aluno possa construir seu caminho a uma visão crítica da realidade; por fim, na terceira etapa, o conteúdo estará “dissecado”, o que possibilitará encontrar soluções para superar impasses.

1.3.1 Investigação: o momento de conhecer os educandos e os temas geradores

Todos nós somos mais que um nome, uma identidade social. Somos nossas experiências de vida, as quais nos acompanham e estão sempre em transformação à medida que interagimos com o meio circundante. Jonh Dewey (2010) nos

apresenta, em seu livro *Arte como Experiência*, que os seres humanos, assim como os animais, estão sempre evoluindo e se adaptando para sobreviver ao meio ambiente, em uma relação de troca entre as duas partes.

A carreira e o destino de um ser vivo estão ligados a seus intercâmbios, não externamente, mas sim de uma maneira mais íntima. (...) A própria vida se consiste em fases nas quais o organismo perde o compasso da marcha das coisas circundantes e depois retoma a cadência com elas – seja por esforço, seja por um acaso furtivo (DEWEY, 2010, p.75).

O aprendizado deve ser um processo de intercâmbio entre os saberes inerentes do educando e os saberes compartilhados pelo professor, em que entre passos e compassos juntos cheguem a um aprendizado significativo. Mas como conhecer o educando e seus saberes? Esse processo deve se dar antes mesmo de pensar os conteúdos a serem trabalhados; o educador assume o papel de investigador, buscando conhecer a realidade cultural de seus educandos, suas expectativas, as características da população na qual estão inseridos, seus problemas e motivações.

Freire (2013) enfatiza a importância de respeitarmos os saberes de nossos educandos, os saberes de senso comum que trazem na bagagem devem ser superados e não desrespeitados.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos (...) chegam a ela, mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (...) Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo? (FREIRE, 2013, p.31).

Dessa forma, será possível propiciar um intercâmbio mais íntimo entre a escola, o conteúdo e as necessidades pessoais de cada indivíduo. Será possível encontrar temas geradores a serem trabalhados conjuntamente durante as aulas e abolir de vez um planejamento dissociado das necessidades e realidade dos alunos. Mas que fique claro que essa investigação não pretende tornar o educando seu objeto, “mas seu pensar: o que ele pensa, como pensa, em torno do que pensa. Qual a sua visão de mundo. (...) para junto com ele, seu pensar, seu conjunto de

ideias, suas inquietudes, sua temática” (TORRES, 2014, p.103) sejam sujeitos desse processo de aprendizagem.

1.3.2 Tematização: o momento de tomada de consciência do mundo

A tematização é o momento de afastamento para que se possam observar os temas que foram identificados a partir das experiências dos educandos e trabalhá-los com diferentes olhares, inclusive o crítico e social. Freire (2006) nos chama a atenção para as armadilhas do olhar ingênuo sobre o cotidiano, pois pode nos colocar de forma “desarmada” diante da realidade, chegando a reduzir sua importância.

Torres (2014) resgata a teoria de Freire sobre o olhar que devemos ter da realidade, e reforça que a ação-reflexão faz parte da práxis humana.

Ao objetivar ou admirar (usado aqui em sentido filosófico), os homens são capazes de atuar conscientemente sobre a realidade objetivada. Esta é precisamente a práxis humana, a ação-reflexão do homem sobre o mundo, sobre a realidade. (...) Em outras palavras: na aproximação espontânea do homem em relação ao mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas é uma posição ingênua (TORRES, 2014, p.75).

Cabe ao educador revolucionário possibilitar ao discente acessar essa consciência crítica sobre seu cotidiano, pois já não podemos mais aceitar a imposição de saberes por parte da elite, que desacredita nas massas populares. Ao invés disso, devemos “dialogar com elas para que o seu conhecimento experiencial em torno da realidade, fecundado pelo conhecimento crítico da liderança *revolucionária*⁴, se vá transformando em razão da realidade” (FREIRE, 2006, p.153).

1.3.3 Problematização

O MF só está completo quando o indivíduo supera a visão mágica da realidade por uma visão crítica e que permite transformar o contexto vivido. Em suma, a problematização é a provocação que levará os envolvidos no processo de uma educação libertadora a morrer para nascerem de novo, mais críticos e

4 Palavra acrescentada pela autora para completar o sentido da ideia.

conscientes do seu papel dentro de uma sociedade opressora. Afinal, “se os homens são seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem cedo ou tarde, perceber a contradição em que a 'educação bancária' pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua liberdade” (FREIRE, 2005, p.71). Assim, o indivíduo se encontrará pronto para lutar e reivindicar seus direitos diante dos opressores que o privam até de ter uma cultura própria.

1.4 Educação na cidade: A experiência de Freire e a realidade da Escola Municipal Analice Caldas

Aqui pretendemos trazer as experiências que Paulo Freire vivenciou enquanto estava à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, além de lançarmos um olhar sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, vigente no Brasil, no que concerne às questões estruturais da escola, o cuidado com o aluno e a qualificação e valorização do professor. Também é neste momento que apresento a Escola Municipal Analice Caldas, na qual desenvolvemos este projeto de pesquisa, e que influenciou a construção crítica e criativa dos alunos envolvidos neste projeto.

1.4.1 O Secretário de Educação

Ao assumir a Secretaria de Educação do município de São Paulo, em 1989, Paulo Freire se deparou com uma realidade precária de estrutura física em mais de cinquenta escolas da rede de ensino. Seu desafio não era só pensar uma pedagogia a ser aplicada nas escolas da cidade, seria administrar materialmente e pedagogicamente um sistema de ensino que agonizava diante de uma população carente de moradia, saúde básica, trabalho, respeito.

Em entrevista concedida na época ao Sindicato dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais, ao responder à pergunta “Como vai a escola pública?”, Freire afirmou:

A escola pública não anda bem, não porque faz parte de sua natureza não andar bem, como muita gente gostaria que fosse e

insinua que é. A escola pública básica não anda bem, repitamos, por causa do descaso que as classes dominantes nesse país têm por tudo que cheira a povo. Por isso enfatizei na resposta anterior a necessidade de lutarmos por ela, os educadores e as educadoras progressistas (FREIRE, 1995, p.51).

Depois de vinte e sete anos, ainda precisamos continuar lutando pela escola pública de qualidade que atenda a todos em suas necessidades, como assegura a Constituição Brasileira. Ainda encontramos casos precários em que o aluno é obrigado a sentar no chão para estudar, a merenda escolar é biscoito com água, não tem transporte escolar para os estudantes.

Não basta termos apenas um documento que nos apresente 11 princípios básicos a serem seguidos pela educação, como a LDB traz no seu artigo 3º:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – Garantia de padrão de qualidade;
- X – Valorização da experiência extraescolar;
- XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

São necessárias medidas claras e efetivas por parte do poder público e da população, pois se não começarmos e levarmos até o fim a luta para que a “coisa saia do papel”, sempre retornaremos às discussões sobre qualidade de ensino, valorização do professor, permanência do aluno na escola, respeito aos saberes do aluno; violência dentro da escola, sem um avanço significativo e concreto.

Em busca de fazer algo na cidade de São Paulo, Freire iniciou sua administração conhecendo a real condição das escolas de seus usuários; para isso efetuou assembleias, pois

Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professores, supervisores, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário. Para concluir, eu diria que nos engajamos na

luta por uma escola competente, democrática, séria e alegre (FREIRE, 1995, p. 35).

A população deve fazer parte da escola; não pode ser mera visitante em dias festivos, ou quando os pais recebem convocações para receber reclamação sobre o seu filho. Muitas vezes para fazê-los compreender isso, é necessário ir de encontro ao povo, assim como Freire fez ao realizar essas assembleias em associações de bairros e nas ruas das comunidades, um modelo hoje usado por alguns governantes no Orçamento Democrático⁵. Assim poderia planejar a melhoria estrutural das escolas atendendo às suas necessidades individuais, bem como pensava num currículo que aproximasse a vida do aluno e a escola, em vez de excluí-los.

Outro ponto que o Secretário Freire considerava fundamental para uma qualidade no ensino era a formação do professor, pois para ele “não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar em formação permanente do professor” (FREIRE, 1995, p.35).

Foi pensando assim que Paulo Freire instituiu seis princípios básicos para o programa de formação de educadores durante a sua gestão. As atividades de formação poderiam ocorrer por unidade de ensino, ou por agrupamento de escolas; assim era possível acompanhar e refletir sobre as ações que os educadores estavam executando na sua prática docente.

Por considerar os educadores sujeitos da sua prática em sala de aula, e como tal sempre em transformação, os princípios básicos para a formação de educadores da Secretaria, administrada por Paulo Freire, consideraram que esse processo deveria ser contínuo e respeitar a autonomia desses profissionais. A formação serviria para embasar sua prática e não determiná-la, como podemos ver:

- 1) O educador é sujeito de sua prática cumprido a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do

5 O Orçamento Democrático (OD) é o instrumento no qual os(as) cidadãos(ãs) são convidados/as a participar das decisões do governo sobre a melhor forma de aplicação do dinheiro público em suas obras e serviços. In: <http://www.paraiba.pb.gov.br/odestadual/o-que-e>. Acesso em: 29 de maio de 2016.

conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.

5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.

6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:

- A fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
- A necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
- A apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Infelizmente, em muitas cidades brasileiras, os cursos de formação de educador não seguem esses princípios, tornando os encontros maçantes e de pouco aproveitamento por parte dos educadores. Muitas vezes, esses encontros servem para os professores exporem suas insatisfações em relação à estrutura da escola, com uma gestão opressora, falta de motivação para o trabalho e baixo retorno por parte do educando. É possível que, se tais princípios básicos fossem seguidos, esses encontros seriam para contribuir verdadeiramente com o educador enquanto sujeito da sua prática, em vez de termos professores insatisfeitos com o cotidiano escolar.

Durante sua gestão à frente da Secretaria de Educação, na capital paulista, Freire manifestou uma preocupação com a valorização e remuneração do professor. O sistema econômico da época era massacrante, devido aos elevados índices da inflação, mas mesmo assim a prefeitura reajustou o salário dos professores nos primeiros 4 meses em 300%. Hoje, a LDB 9394/96, no seu Art. 67, trata da valorização dos profissionais da educação, assegurando, inclusive, o plano de carreira do magistério, mas que infelizmente ainda é desrespeitado por grande parte dos gestores públicos, principalmente no tocante ao piso salarial do professor, à progressão funcional e às condições adequadas de trabalho.

1.4.2 A Escola Municipal Analice Caldas

A E.M. Analice Caldas está localizada no Bairro de Jaguaribe, próximo ao centro da cidade de João Pessoa, e atende cerca de 300 alunos da comunidade e de bairros distantes. Os alunos dos bairros mais afastados estão lá por seus pais considerarem que a unidade de ensino apresenta uma boa estrutura material e administrativa em relação às escolas mais próximas de suas casas. Hoje a escola

oferece vagas em uma turma de ensino infantil e nove turmas do ensino fundamental.

Além disso, caminha para a educação em tempo integral, e oferece atividades nos contraturnos no Programa Mais Educação, embora a escola não tenha estrutura física para essa nova demanda, uma vez que não tem vestiários, e o número de salas de aula é insuficiente. Atualmente, parte das atividades do Programa acontece onde deveria ser o laboratório de Ciências, e a outra parte acontece no refeitório, na biblioteca ou no pátio.

Embora a escola tenha passado por uma reforma recentemente, vem apresentando infiltração e problemas elétricos, o laboratório de informática está sucateado e com poucas máquinas funcionando. Apesar de a gestão da unidade de ensino enviar várias solicitações de reparo, essa é a realidade que podemos encontrar na nossa escola:



IMAGEM 1 - Infiltração na sala de aula da turma do 6º ano (Acervo pessoal da autora).



IMAGEM 2 - Carteiras da sala de aula do 7º ano (Acervo pessoal da autora).



IMAGEM 3 - Laboratório de informática (Acervo pessoal da autora).

Tal situação remete à entrevista que Paulo Freire concedeu à revista *Escola Nova*, em 1989, que mais tarde veio a compor o seu livro *Educação na Cidade*. Na ocasião, se referindo às metas de sua gestão à frente da Secretaria de Educação do município, ele disse sobre as condições materiais das escolas:

Condições materiais condignas – salários descentes, as escolas conservadas, reparadas em tempo, agilização das medidas burocráticas indispensáveis ao bom funcionamento das escolas. Respeito aos educadores, aos educandos, a todos. Como, porém, revelar respeito às crianças, aos educadores e às educadoras, à direção da escola, às merendeiras, aos zeladores, aos pais, às mães, à comunidade local, se as escolas vão se deteriorando dia a dia, ameaçando a saúde, a paz de todos, apesar de insistência com que as diretoras solicitam durante meses o indispensável reparo da escola? (FREIRE, 1995, p. 33).

Entretanto, depois de duas décadas, a educação brasileira ainda é tratada com descaso pelos poderes públicos, e vivemos o abandono e o desrespeito. Na E.M. Analice Caldas não é diferente e, embora professores, alunos e gestores reivindiquem, façam greve e enviem ofícios, ainda somos obrigados a ver nossa escola sofrendo com os maus tratos do tempo e com a falta de manutenção.

Como se não bastasse, ainda temos que ouvir nossos alunos dizendo “Só com greve para melhorar”, e tendo que dizer a eles “Nem com greve, melhorou”, o que leva todos à descrença. Como construir uma escola alegre e fecunda para o aprendizado se temos que fugir das goteiras e resistir aos apagões em salas sem janela ou ventilação?

Há, além disso, uma descrença no que tange ao discurso que se veicula na sociedade brasileira. São poucos os que ainda acreditam na educação como instrumento de construção de um mundo melhor. Não é de se admirar que mesmo

tendo passado duas décadas desde que Freire esteve à frente da Secretaria de Educação de São Paulo, a Secretaria de Educação da cidade de João Pessoa ainda encontra-se empacada nos problemas do século passado.

CAPÍTULO 2

AUGUSTO BOAL: O PAI DO TEATRO DO OPRIMIDO

Neste segundo capítulo, trarei um resumo biográfico de Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido – TO, para entendermos em que circunstâncias se deu a opção pelo TO, como objeto desta pesquisa. Como principal referência para esse tópico, usarei o livro *Hamlet e o filho do padeiro* (BOAL, 2000), recorrendo a Flávio Desgranges (2011) para refletir sobre a proposta do teatro engajado de Boal e a autonomia do espectador. Em seguida, apresento brevemente algumas formas do Teatro do Oprimido e a sistematização dos jogos e exercício dessa metodologia. Por fim, trago uma discussão sobre o TO e o ensino com base em estudos feitos por Tânia Baraúna (2013) e nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes. Outros autores também compõem as discussões desta sessão.

2.1 Resumo biográfico da vida e obra de Augusto Boal

Augusto Boal nasceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1931. Seu nascimento esteve por um triz várias vezes, como relata em seu livro *Hamlet e o filho do padeiro* (2000). Em 10 de outubro de 1925, seus pais se casam, deixam Portugal e mudam-se para o Brasil, onde o pai já havia se firmado como padeiro. Aos onze anos de idade, Augusto começa a trabalhar na padaria do senhor José Augusto Boal em troca de mesada e, aos dezoito anos, ingressa na Escola Nacional de Química, afastando-se da padaria durante a semana. Ainda muito cedo, o menino já demonstrava seu gosto pela leitura e pela escrita, cultivando certa timidez em relação a seus textos, escondendo-se na sala de costura da sua mãe, onde usava a máquina *Singer* como mesa de trabalho.

Logo que teve oportunidade, Boal se candidatou ao cargo de Diretor do Departamento Cultural do Rio de Janeiro e, embora fosse candidato único, quase não foi eleito por não ser conhecido pelos alunos. O cargo lhe deu duas oportunidades: “encontrar pessoas importantes que *e/e* admirava e ver de graça espetáculos; as companhias convidavam universitários” (BOAL, 2000, p. 109). Mas uma coisa o inquietava: ao cair do pano, não tinha com quem conversar sobre o que vira nos palcos. Logo organizou um ciclo de conferências, onde cuidou de convidar

Nelson Rodrigues, dramaturgo que mais admirava. O evento, entretanto, foi um fiasco, e o público não passou de sete ou oito pessoas, fato também presente na biografia de Nelson Rodrigues, escrita por Ruy Castro em 1992. A ocasião serviu para aproximá-los, e Augusto fala com entusiasmo da amizade dos dois, embora cultivassem ideologias políticas distintas.

Como fazia piada com todos, todos gostavam de fazer piadas com ele. Sou testemunha de que era excelente amigo. Meu testemunho vale mais porque em nenhum momento comunguei com suas idéias políticas. Sabem o que significa “antípodas”? Pois é: éramos nós. Eu para cá, ele bem pro lado de lá... Eu tinha admiração pelo escritor e pelo amigo. Talvez nem tanto por suas peças – confesso, escondido, me perdoem...—, mas pela energia com que as defendia (BOAL, 2000, p.113).

Augusto Boal considerava Nelson Rodrigues um padrinho, pois foi através dele pôde conhecer pessoas do meio cultural de sua época, inclusive Sábato Magaldi, a quem também nutria uma admiração e a quem considerava fundamental no início de sua carreira como diretor.

Foi em 1952 que finalmente concluiu seu curso de Química Industrial, para orgulho de seu pai, e também questionou a carreira que seguiria.

Fui diplomado – foi a primeira vez que me aplaudiram em um teatro! Minha mão tremia e a consciência também: “Será que mereço? Sou químico? Será que sabem que não quero ser o que eles estão discursando que sou?” Crise de identidade (BOAL, 2000, p.116).

Após a formatura, seu pai lhe deu a oportunidade de estudar um ano no exterior, para especializar-se em Engenharia Química, mas os planos do jovem Boal eram outros. Ele viu nessa viagem a oportunidade de estudar teatro; por esta razão, escolheu ir para os Estados Unidos, onde se tornou aluno de John Gassner, com quem trocara cartas antes de sua partida.

Foi na segunda metade de 1953 que Augusto Boal desembarcou na *Columbia University*, onde se dividiu entre os cursos de Teatro e Plásticos e Petróleo. Com pouca intimidade com a língua local, Boal passou a observar tudo o que pudesse ajudar na comunicação, principalmente no entendimento das matérias a serem estudadas nos dois cursos.

Como não entendia nada, reparava em detalhes: a linguagem das palavras e apenas uma das linguagens que utilizamos nos nossos diálogos – existem as linguagens da voz, do corpo, do movimento, a do corpo no espaço e as linguagens inconscientes. Já que me escapavam as palavras, prestei atenção ao resto (BOAL, 2000, p.124).

Mais tarde, essa forma de ver a comunicação vem compor seu método, onde a imagem é valorizada tanto quanto a palavra.

Foi em Nova Iorque, na Broadway, que nasceu para o público o autor e diretor Augusto Boal, ao montar a peça *The Horse And The Saint* (O cavalo e o santo), assinando texto e direção, com cenografia de Nilson Penna e produção de Bidú Sayão, que financiou o projeto ambicioso, após três apresentações lotadas para os amigos e conhecidos. Voltou para o Brasil em julho de 1955 e, pouco tempo depois, passou a fazer parte do Teatro de Arena - TA, em São Paulo, a convite de Sábato Magaldi e Zé Renato.

Foi no TA que Boal começou o seu amadurecimento enquanto diretor. Para nortear seu trabalho, escolheu o sistema Stanislavski, que conheceu mais profundamente enquanto esteve em Nova Iorque, em contato com o *Actor's Studio*. Em suas palavras, “Stanislavski foi, desde minha estreia profissional, setembro de 1956, e até o meu futuro, minha referência como diretor” (BOAL, 2000, p.141). Boal permaneceu no TA até 1971, onde desenvolveu o Teatro Jornal – TJ, até ser preso e exilado devido à ditadura militar.

Entre os anos 1950 e 1970, o mundo vivia um marco político, começava a se discutir sobre a autonomia do indivíduo, à medida que as minorias ganhavam força diante da opressão dos poderes hegemônicos vindos das ditaduras políticas da época e das classes sociais mais favorecidas. Flávio Desgranges (2011) apresenta esse momento como “A desconstrução do espectador”, pois as artes se voltam para uma visão mais crítica e engajada diante do momento político vigente, e tinha como um dos objetivos provocar as pessoas a pensar e agir sobre o assunto.

Muitos artistas e intelectuais compreendiam a importância e apoiavam o trabalho de experimentação da linguagem teatral, que poderia estar estreita e vigorosamente relacionado com as lutas políticas, pois a experiência artística acreditava, poderia despertar o sujeito para lançar um novo olhar para si e para o entorno, e a revolução precisava ser pensada principalmente no âmbito individual (DESGRANGES, 2011, p.55).

Com Augusto Boal não foi diferente e, em 1960, ele envereda pelos caminhos do teatro protesto, de cunho político-social, com um texto de sua autoria: *Revolução na América do Sul*, que teve direção de José Renato. Em 1970, Boal dá início ao Teatro Jornal, inspirado nos trabalhos realizados pelo grupo norte-americano *Living Newspaper*, nos anos 1930, onde a “idéia era ler os matutinos selecionar matéria teatralizável, ensaiá-la à tarde e representar, cada noite, espetáculo diferente” (BOAL, 2000, p. 270). As sessões aconteciam em um teatro de apenas 70 lugares que foi chamado de Areninha, localizado sobre o Arenão, onde grupos de movimentos sociais aprendiam a fazer teatro, para eles mesmos, através das doze técnicas do Teatro-jornal.

Assim, “cada espectador poderia fruir o evento de maneira particular, propondo-lhe um ato teatral que se configurasse claramente como uma experiência pessoal e intransferível” (DESGRANGES, 2011, p. 57). Foi nesse processo de envolver o espectador em um fazer teatral reflexivo que começou a surgir o Teatro do Oprimido. À medida que as sessões aconteciam, mais células dessa forma de fazer teatro se espalhavam pelo Brasil, até que em 1971 Boal é preso e extraditado do Brasil.

Durante o tempo em que esteve exilado, ele viveu em diferentes países. A cada nova experiência com o Teatro do Oprimido, seu método ganhava corpo, e logo outras formas foram surgindo. Durante sua estada na América Latina, desenvolveu o Teatro Imagem, o Teatro Invisível, o Teatro Fórum. Quando esteve na Europa, desenvolveu o formato Arco-íris do Desejo, que tratava mais de questões introspectivas dos participantes desse processo. Foi também no período de seu exílio na Europa que Boal foi convidado a lecionar na Universidade da Sorbonne, em Paris, onde também criou o Centre du Théâtre de l' Opprimé (Centro do Teatro do Oprimido).

Após o fim da Ditadura Militar, Boal retorna ao Brasil, em 1986, para ocupar o cargo de dirigente da Fábrica de Teatro Popular, a convite do então secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, com o objetivo de tornar a linguagem teatral acessível a todos. É também no mesmo período que funda o Centro de Teatro do Oprimido – CTO, na cidade do Rio de Janeiro, que permanece funcionando até hoje.

Como vereador, entre 1992 e 1993, usa o Teatro Fórum para investigar as demandas sociais da cidade do Rio de Janeiro, e encaminha, para a Câmara de

Vereadores, 33 projetos de lei, nascendo assim um novo formato do TO, o Teatro Legislativo.

Augusto Boal realizou grandes feitos dentro e fora do teatro. Reconhecido internacionalmente, criou um teatro genuinamente brasileiro, e desenvolveu um sistema de preparação de atores e não atores, pois acreditava que todos são capazes de atuar. Antes de encerrar sua vida, em 02 de maio de 2009, escreveu seu último livro, *Estética do Oprimido*, o qual apresentou assim:

Este livro não é obediente a nenhuma fórmula consagrada de se entender a arte e a estética; não é relato de concebidas teorias; não se inclina, referencial, ao que é tido como certo: questiono, e proponho! Não esqueço o passado, mas não ando de costa para o futuro (BOAL, 2009, p.15-16).

E assim anda o TO, para o futuro, pois enquanto houver relações de opressão haverá espaço para um teatro libertador, crítico e criativo. Boal (2000), ao refletir sobre a morte de seu pai, anos antes de seu exílio, revelou que não desejava morrer nunca; de certa forma, ele se mantém vivo por meio das células de Teatro do Oprimido espalhadas pelo mundo, assim como neste trabalho de pesquisa, que levou seu método para dentro da E.M. Analice Caldas.

2.2 Do Teatro Jornal ao Teatro Legislativo: conhecendo algumas formas do TO

O Teatro do Oprimido tem várias formas, as quais foram sendo forjadas à medida que as experiências na própria constituição do método se davam. Assim como o Método de Freire, estamos diante de um processo de pesquisação. Tânia Baraúna (2013) conclui seu artigo, no qual faz considerações sobre a Pedagogia do Oprimido e a Metodologia do Teatro do Oprimido, dizendo que coaduna com Boal a respeito da dinâmica, atualização e modificação da obra enquanto o seu autor está vivo, mas o próprio Boal deixa margem para modificações no seu método,

2.2.1 Teatro Jornal

Como vimos acima, o Teatro Jornal foi a primeira forma do TO, e surgiu em meio à Ditadura Militar do Brasil, após a aprovação do Ato Institucional Nº 5, no qual

poderes extraordinários foram dados ao Presidente. Boal descreve esse momento como “escuridão”; todos foram privados do seu direito de se manifestar livremente e a caça às bruxas estava declarada.

Mil novecentos e sessenta e oito – ano dos estudantes! –, clímax da luta pela liberdade de expressão. Foi o último ano de relativa claridade antes da escuridão que tomou conta do país inteiro a partir do Ato Nº 5, que instituiu oficialmente o fascismo no país, trazendo leis como a famosa Lei Secreta: nas acusações oficiais, publicava-se o número e não o conteúdo das leis que teriam sido infringidas pelo réu, o que permitiu à ditadura acusar e condenar quem quer que fosse, alegando infração à lei, à qual nem os advogados tinham acesso (BOAL, 2000,p.253).

Muitos tentaram resistir por meio da luta armada, outros buscavam outros modos de resistência, mas “é difícil enfrentar, com cenários, tanques; com figurinos, fuzis” (BOAL, 2000, p. 270). A forma que Boal e o Arena encontraram foi o TJ, já apresentado acima, sobre o qual “Sábato Magaldi escreveu: nosso espetáculo era um exercício de liberdade” (BOAL, 2000, p.270). Boal (2000) descreve o Teatro Jornal como uma forma de troca de saberes, em que se davam ao espectador ferramentas para que falassem o que queriam dizer usando o teatro, para que pensassem o que fazer diante de uma sociedade vigiada e reprimida pelos militares.

Essa forma de teatro consistia em pegar um material não dramático e transformá-lo em cenas teatrais. Com isto, acontecia o que Ana Mae Barbosa (2008) hoje chama de interterritorialidade, o hibridismo de formas de comunicação como o jornal e o teatro, a música e as artes visuais.

Embora Boal se refira a doze técnicas para o processo de transformação de um elemento não dramático em cena teatral, em seu livro *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (1988), ele nos apresenta apenas dez, que transcrevo aqui:

- a) *Leitura simples* – a notícia é lida destacando-se do contexto do jornal, da diagramação, que a torna falsa ou tendenciosa – isolando o resto do jornal readquire sua verdade objetiva;
- b) *Leitura cruzada* – duas notícias são lidas de forma cruzada, uma lançando luz sobre a outra, e dando-lhe uma nova dimensão;
- c) *Leitura complementar* – à notícia do jornal acrescenta-se dados e informações geralmente omitidos pelos jornais das classes dominantes;
- d) *Leitura com ritmo* – a notícia é cantada em vez de lida, usando-se o ritmo mais indicado para se transmitir o conteúdo que se deseja: samba, tango, canto gregoriano, bolero, de tal forma que o ritmo

funcione como verdadeiro filtro crítico da notícia, revelando seu verdadeiro conteúdo, oculto nas páginas dos jornais;

e) *Ação paralela* – paralelamente à leitura da notícia, os atores mimam ações físicas, mostrando em que contexto o fato descrito ocorreu verdadeiramente; ouve-se a notícia e, ao mesmo tempo, veem-se imagens que a completem;

f) *Improvisação* – a notícia é improvisada cenicamente, explorando-se todas as suas várias possibilidades;

g) *Histórico* – a notícia é representada juntamente com outras cenas ou dados, que mostrem o mesmo fato em outros momentos históricos ou em outros países, ou em outros sistemas sociais;

h) *Reforço* – a notícia é lida, ou cantada, ou bailada, com a ajuda de *slides*, *jingles*, canções ou material de publicidade;

i) *Concreção da abstração* – concreta-se cenicamente o que a notícia às vezes esconde em sua informação puramente abstrata: mostra-se concretamente a tortura, a fome, o desemprego, etc., mostrando-se imagens gráficas, reais ou simbólicas;

j) *Texto fora do contexto* – uma notícia é representada fora do contexto em que sai publicamente (BOAL, 1988, p. 153-154).

Considero importante trazer mais detalhadamente essas técnicas, pois, no processo de transpor um material não dramático, recorri a algumas dessas técnicas durante o trabalho desenvolvido com os alunos, o qual descreverei e analisarei no quarto capítulo deste escrito.

2.2.2 Teatro Invisível

Embora o Teatro Invisível apresente características que nos remetam ao *happening* ou ao *guerrilla-theatre*, Boal (1988) os considera distintos, pois enquanto nas duas formas citadas fica claro a separação entre espectadores e espetáculo, no Teatro Invisível essa separação não acontece. No entanto, no ponto de vista de Schechner (2007, p. 39) “qualquer coisa pode ser *performance*”, afinal “hoje, dificilmente existe atividade humana que não seja uma performance para alguém, em algum lugar”. Diante desta afirmação, podemos ver algo de performático nessa forma de TO.

Para Boal (1988, p.155), a figura do espectador não fica clara, pois, para ele, o “teatro invisível deve ‘explodir’ em um determinado local de grande afluência de pessoas”, sem que essas pessoas tomem consciência do seu papel de espectador, pois considera que o público só pode ser considerado espectador se assiste ao espetáculo de forma consciente.

Marvin Carlson (2010), no entanto, ressalta a importância da audiência tanto

para o teatro quanto para a *performance*, reafirmando a presença do espectador, seja ele consciente ou não do seu papel:

A influência do teatro não foi, entretanto, facilmente negada. A própria presença de uma audiência assistindo a uma ação, embora neutra ou “non-matrixed” e apresentada em qualquer espaço não convencional, inevitavelmente reunia associações com o teatro. Além de tudo, mesmo quando a *performance* emergiu como um gênero distinto, no início dos anos 1970, muitos de seus participantes utilizaram recursos teatrais (CARLSON, 2010, p.119-120).

Recursos como figurino, caracterização, roteiro, estão presentes na proposta de Teatro Invisível, desenvolvido por Augusto Boal. O Teatro Invisível, *performance* ou não, existe não só pela presença do público, como também pelo processo de preparação dos atores e da intervenção artística-política-social em si. A preocupação de Augusto Boal na preparação dos atores para a relação com o público é a mesma que os *performers* têm principalmente por estarem expostos a comportamentos agressivos e reações inesperadas.

Para o performer, “o perigo e a dor são resultados de uma passividade intencional; tudo é imprevisível porque tudo depende do comportamento dos frequentadores” (LEHMANN, 2007, p. 232). Boal procura, ao criar as regras para o Teatro Invisível, tornar os perigos menores e controláveis para seus atores e seus espectadores, como podemos ver abaixo:

- b) Os atores não devem jamais cometer qualquer ato de violência contra os espectadores, ou intimidá-los (...);
- (...)
- d) Os atores devem ensaiar o texto escrito da peça ou da cena, mas também devem ensaiar intervenções possíveis ou previsíveis dos futuros espectadores;
- f) Devem tomar sempre todas as medidas de segurança possíveis, já que cada país tem as próprias leis e oferece os próprios perigos – as medidas de segurança não são iguais para todos (BOAL, 1980, p.85).

Ao se tomarem esses cuidados em relação à segurança de atores e espectadores, os objetivos principais do TO são preservados, o de tornar visível a opressão e dando condições aos oprimidos de buscar soluções para libertar-se.

2.2.3 Teatro Imagem

Assim como observar a postura dos professores, os gestos e as expressões ajudaram Augusto Boal durante seu curso de especialização em Nova Iorque; seriam esses os elementos que o ajudariam a se comunicar com os peruanos e seus 47 dialetos. Na ocasião, Boal pediu que eles fizessem imagens que representassem a situação real e depois a que desejavam. Assim nasceu o Teatro Imagem. Uma forma do Teatro do Oprimido, sistematizado em técnicas com modelo e dinamização, em que “é claro, porém que todas as dinamizações podem ser aplicadas a todos os modelos; tudo depende do grupo e do momento, dos objetivos perseguidos em cada investigação” (BOAL, 1980, p. 49-50).

A sistematização do Teatro Imagem parte de exercícios fáceis até chegar em propostas mais complexas; iniciando com uma representação individual do tema, passando por uma representação em grupo, e chegando aos rituais e às máscaras. É chegando ao estágio dos rituais e máscaras que podemos perceber como os *habitus* e rituais cotidianos nos roubam a habilidade de ver o que olhamos, enxergar as relações de opressão presentes na sociedade.

Em suma, o importante é desmontar os rituais e desmontar as máscaras. Nesse processo, podem revelar-se mais explicitamente todas as relações de opressão sofridas e provocadas, pode-se estudar o caráter de oprimido-opressor, a figura que mais aparece dentro de um contexto social (BOAL, 1980, p. 79).

O caráter oprimido-opressor está bem ilustrado no videoclipe da música *Another Brick In The Wall*, citada no capítulo anterior, onde o professor é oprimido em casa pela esposa e, ao chegar à escola, passa a oprimir os alunos. É uma prática comum ainda hoje nas nossas relações cotidianas.

2.2.4 Teatro Fórum

Augusto Boal (1980) inicia seus trabalhos com essa forma de TO em localidades pobres de países da América Latina, para discutir situações de opressão tão frequentes nessas regiões, como baixo salário, falta de infraestrutura, exploração no trabalho ou falta dele. Ao chegar à Europa, percebeu que as relações de

opressão continuavam existindo, mas com novas temáticas e veladas, principalmente no tocante à condição da mulher. Um dos principais objetivos do Teatro Fórum consiste em ensaiar possibilidades de superar situações de opressão da melhor forma possível, embora nem sempre se encontre uma solução.

Entre dúvidas e certezas, Boal (2008) organiza 20 temas que são possíveis no Teatro Fórum. Com isto, é possível nortear as sessões e tirar o melhor proveito dos debates, para que no final o espectador possa continuar refletindo sobre a situação de opressão buscando transformá-la.

2.2.5 Teatro Legislativo

Em busca de apoio para manter o CTO e seus projetos junto às comunidades mais pobres, Boal filiou-se ao PT, e saiu candidato a vereador, mesmo desconfiando do seu prestígio. Foi eleito para um mandato de quatro anos, o que lhe afastaria dos seus projetos com o TO. Assim ele descreve a sua vitória:

Venci. Durante quatro anos, vivi exilado do teatro profissional e conheci a arena sangrenta da Câmara; aprendi o que já sabia – ali é lugar onde se vai para brigar por apetites pessoais ou corporativos, não pelo povo. Ali se encontram até banqueiros do bicho e membros de Esquadrões da Morte. No meio disso tem boa gente, como em qualquer lugar, até santo! (BOAL, 2000, p.327).

Embora Boal estivesse afastado do teatro profissional, ele não deixou de espalhar células do Teatro do Oprimido entre camponeses, favelados, idosos e crianças. A cada grupo e a cada sessão de Teatro Fórum não se buscava mais só o desejo dos participantes, mas discutir e transformar em leis suas necessidades. Boal vê as sessões de Teatro Fórum como uma possibilidade de trazer o povo para dentro da Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro, e durante o seu mandato levou mais de 30 propostas de leis criadas pelo povo, das quais onze foram aprovadas. Já não era mais um teatro político, mas um teatro como política, criando e deliberando leis do povo e para o povo (BOAL, 2000).

2.3 Jogos para atores e não atores: a sistematização

Viola Spolin (2005), Jean-Pierre Ryngaer (2009) e Augusto Boal (2008) compartilham da ideia de que todos são capazes de atuar, e o jogo os prepara para isso, libertando corpo e mente, propiciando autoconhecimento e desafios, ampliando a relação entre indivíduos e entre o indivíduo e o mundo. Ao sistematizar a metodologia do TO, Boal organiza os jogos de forma a ativar no homem todos os sentidos. Ryngaer (2009, p. 34) coloca que “concentrando nossas preocupações no jogo e na capacidade de jogo dos participantes, ele nos interessa ao mesmo tempo como experiência sensível, experiência artística e relação com o mundo”, uma relação reflexiva com o mundo é um dos objetivos deste trabalho de pesquisa.

Os jogos e exercícios sistematizados por Boal são frutos de anos de experiência, trocas e criação; tudo servia de inspiração para o trabalho do ator e não ator, como as brincadeiras populares captadas dos diferentes povos que conheceu, e releitura de antigos exercícios que chegaram até ele, e criação a partir de novas experiências. O fato é que organizou tudo em uma série de exercícios e jogos, em que “o exercício é uma reflexão física sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão. (...) Os jogos são diálogo, exigem um interlocutor, são extroversões” (BOAL, 2009, p. 87), e ambos podem ser usados como *joguexercícios*⁴, a depender da didática de trabalho.

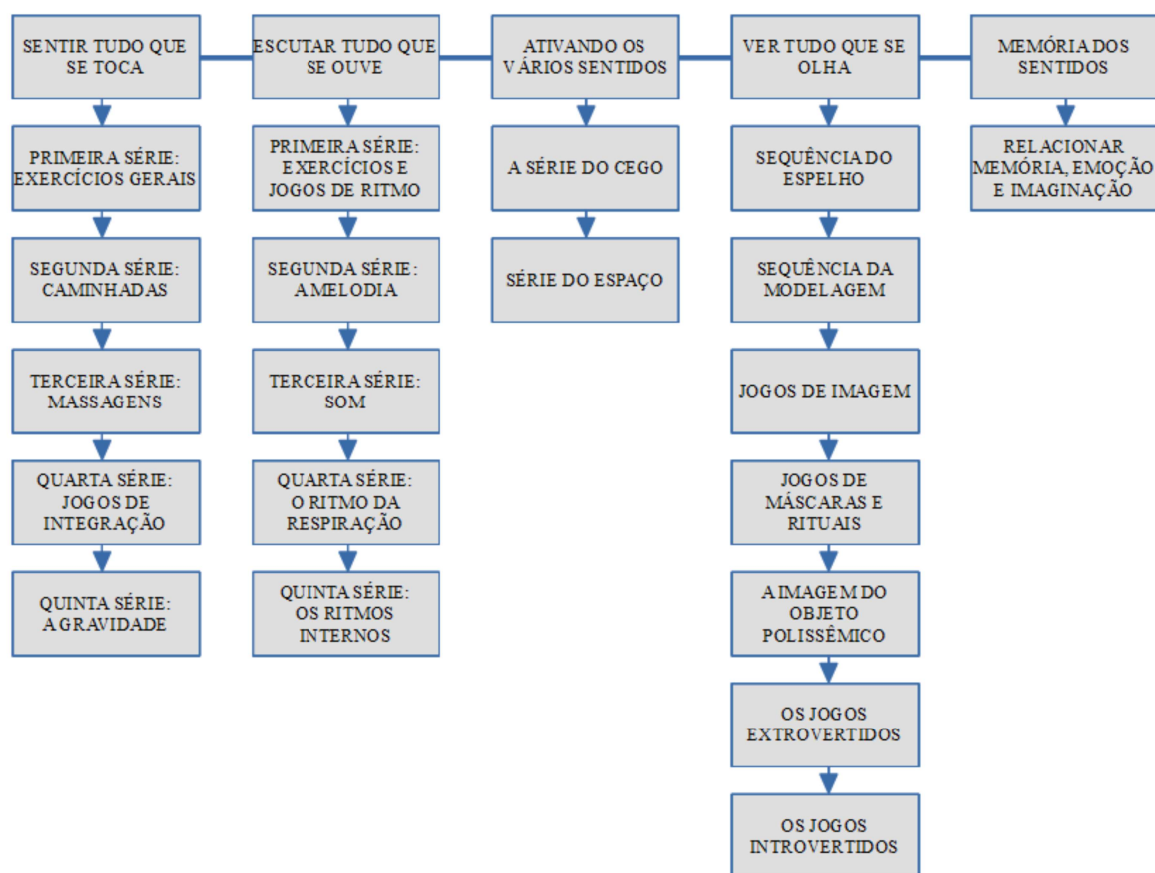
Boal entende que nossas atividades diárias vão limitando o nosso corpo e mente, levando-nos a uma especialização que pode ser desfeita a partir de um sistema de jogos e exercícios que ele dividiu em cinco categorias. Essas categorias propõe um trabalho que visa a (des)especializar nossos sentidos: visão, tato, audição.

Na primeira categoria, procuramos diminuir a distância entre sentir e tocar; na segunda categoria, entre escutar e ouvir; na terceira, tentamos desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo; na quarta, tentamos ver tudo aquilo que olhamos. Finalmente, os sentidos têm também memória, e nós vamos trabalhar para despertá-la (BOAL, 2008, p. 89).

4 Boal reconhece que há muito de exercício no jogo e vice-versa, por isso criou o termo para mostrar que os dois podem ser trabalhados simultaneamente, embora um dos dois seja mais enfatizado a depender do objetivo a ser alcançado (BOAL, 2008).

Para melhor visualizar a sistematização de Boal, organizei um organograma, pelas categorias e séries; assim pude planejar melhor meu trabalho com os alunos na escolha dos jogos a serem aplicados, uma vez que não teria tempo hábil para percorrer todos os jogos e exercícios contidos nele. Ei-lo:

IMAGEM 4 – Organograma com sistematização dos jogos usados no TO.



Infelizmente, o tempo reduzido muitas vezes não nos permitiu um aprofundamento e mudança de nível em alguns deles, mas como o trabalho com o TO no grupo de teatro formado na escola continua, acreditamos que poderemos desenvolver melhor as atividades no futuro.

2.4 Teatro do Oprimido e Ensino

Ao construir uma tabela comparativa entre a Pedagogia do Oprimido, de

Freire, e o Teatro do Oprimido, de Boal, Tânia Baraúna (2013) levanta muitos aspectos que influenciaram e determinaram essas metodologias, mas nosso interesse está em seis aspectos que motivam o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa com TO, dentro do espaço escolar. São eles: os métodos, a metodologia, o ensino, o papel do professor e do coringa, teoria e prática. Nesta seção discorrerei sobre como vejo, no TO, um terreno fecundo para propiciar aos alunos uma experiência a partir do processo de ensino, principalmente quando lemos o que está proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes – PCN.

Baraúna (2013, p. 203) sintetiza o método do TO como o “de intervenção social e política através do teatro”, pondo no fazer teatral um caráter politizador. Acredito que essa definição dialoga bem com os PCN – Artes, quando apresenta o que deve estar compreendido na proposta educacional no tocante ao ensino de teatro: “As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítica, um exercício de convivência democrática” (PCN, 2001, p. 84).

Se o teatro deve adentrar o espaço escolar com a finalidade clara de transformar o aluno em um ser social, crítico e consciente, o TO tem em seu primeiro compromisso provocar o indivíduo nesses aspectos. Logo, é possível proporcionar uma experiência teatral que tire os alunos de uma zona de conforto e os coloque como seres atuantes em seu contexto social.

Quanto à metodologia, o TO procura colocar o participante como modificador da realidade, “através da participação ativa da linguagem teatral, com ações teatrais no âmbito das intervenções sociais” (BARAÚNA, 2013, p.203). Para Boal (1988, p. 125), “o domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade, e de transmitir aos demais esse conhecimento”. E, mais uma vez, é possível ver uma convergência com o PCN-Artes quando este nos coloca que “o teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só a função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos” (PCN, 2001, p. 84).

É nessa relação do indivíduo com o grupo que entra o jogo, por meio do qual se estrutura o TO e sua ideologia, pois:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-la (SPOLIN, 2005, p. 4).

O próprio Boal (1988, p. 153) coloca que o público, quando assume o papel de protagonista e participa do jogo teatral durante as sessões de TO, sai realizado “porque respondem às necessidades reais do público popular, são sempre praticadas com êxito e com alegria”, pois colocam em cena, de forma livre, tudo o que se pensa em relação às situações de opressão.

Logo, o jogo teatral ganha sentido para os que jogam, e é assim que deve ser na escola, com os alunos, indivíduos que estão inseridos em uma comunidade e têm que se descobrir ao mesmo tempo em que descobrem os outros. A metodologia do TO possibilita essa visão individual e coletiva no jogo teatral, tornando possível criar oportunidades para que os alunos se relacionem criticamente com a sociedade, um passo importante na formação política desses cidadãos.

Não podemos pensar em ensino, sem trazermos para a discussão o papel do professor. No TO, temos o que Boal chamou de Coringa, aquele que “exerce uma função pedagógica, assume o papel de conciliador, mediador do jogo, um facilitador do processo. Desenvolve competências como no processo de ensino, desenvolvendo potencialidades para ações” (BARAÚNA, 2013, p. 204). No PCN – Artes a função do professor de teatro é de:

(...) organizar as aulas numa sequência, oferecendo estímulos por meios de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral (PCN, 2003, p.86).

Vemos aqui semelhanças entre o papel do professor para o ensino de teatro na escola e do coringa na condução do Teatro do Oprimido, pois os dois desenvolvem um trabalho de facilitador. Quando os PCN remetem aos jogos preparatórios, podemos resgatar as cinco categorias estruturadas por Boal, uma vez que através desses exercícios e jogos o indivíduo tomará consciência do seu corpo

e será “capaz de torná-lo mais expressivo, o 'espectador' estará habilitado a praticar formas teatrais” (BOAL, 1988, p.131). Assim, o teatro sai daquele patamar de entretenimento das festinhas escolares, e permite um verdadeiro domínio da linguagem teatral por parte do aluno, pois haverá uma vivência do fazer teatral.

A relação entre teoria e prática no TO, segundo Tânia Baraúna (2013, p. 204), objetiva “estimular as pessoas a descobrir o que já são a revelar para si os seus potenciais, metaforizar o mundo, representá-lo, recriá-lo, ser um espectador de si mesmo”, sendo possível levar os alunos além do que propõem os PCN para o ensino fundamental no tocante ao ensino de teatro na escola:

No ensino fundamental o aluno deve desenvolver um maior domínio do corpo, tornando-o mais expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização e domínio do tempo (PCN, 2001, p. 86).

É através da vivência em TO que o indivíduo desenvolve a si mesmo e ressignifica sua relação com o mundo, tornando-se sujeito ativo nas decisões sobre ele e sobre o que o cerca, não ficando preso a uma organização lógica do tempo, mas necessária para superar-se enquanto ser politizado.

2.5 O discurso dentro do Teatro do Oprimido

Um aspecto fundamental do método defendido por Boal é o ensino do teatro como “intervenção social e política, inspirando-se na crença de que todos podem ensinar, aprender e fazer teatro” (BARAÚNA, 2013, p. 204). E o PCN (2001, p. 83) coaduna com essa ideia, quando coloca que “o ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade”. Contudo, Boal (1988) defende esse poder de dramatização como um espaço de ensaio para uma efetiva transformação da realidade.

O discurso encontrado na obra de Boal defende sempre que o indivíduo deve buscar compreender o funcionamento das engrenagens sociais, de modo a perceber toda e qualquer forma de dominação. Dessa maneira, a utilização do Teatro do

Oprimido no espaço escolar possibilita esse olhar mais aguçado dos estudantes para o mundo que os cerca.

Enquanto educadora, acredito em uma educação que parta da experiência dos alunos, como nos propõem a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Libertadora. Para tanto, as vivências de jogos teatrais são indispensáveis para se construir uma nova experiência, politizadora, a partir das experiências que os alunos trazem consigo.

CAPÍTULO 3

RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE TEATRO

Lecionar Arte, na visão de muitos docentes que ministram a disciplina nas instituições de ensino e de muitos que administram essas instituições, está tão somente resumida a ideias do lúdico e do lazer. É comum pensarem mais fortemente na referida disciplina por razão das datas comemorativas, quando professores de Artes são convocados a enfeitar a escola, com motivos referentes a eventos específicos. Infelizmente, são “visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa às comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar” (BRASIL, 1997, p. 25).

Lamentavelmente, a vertente prática das disciplinas de Artes, em muitas ocasiões, encontra-se dissociada do contexto do conteúdo. Comumente, essa prática se resume a atividades descontextualizadas, que são contempladas como forma de amenizar os impactos causados pela exaustão das horas gastas nas disciplinas que são consideradas imprescindíveis. Para Barbosa (2008, p. 80) “a arte tem conteúdos específicos a oferecer (...) o aprendizado artístico compreende mais do que a habilidade de utilizar materiais de arte”. De acordo com a concepção da referida autora, a atuação do todo docente deve ser ativa e provocadora, evitando o papel de coadjuvante na educação.

Para que a Arte seja compreendida em sua totalidade, é imprescindível que as questões teóricas estejam associadas à prática, visando a desenvolver nos educandos um conhecimento histórico-crítico. Não há uma escala de valores entre as duas vertentes: a prática reforça a teoria, e vice-versa.

A respeito dessa importante relação, defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais que:

Na prática das salas de aula, observa-se que os eixos do produzir e do apreciar já estão, de alguma maneira, contemplados, mesmo que o professor o faça de maneira intuitiva e assistemática. Entretanto, a produção e a apreciação ganham níveis consideravelmente mais avançados de articulação na aprendizagem dos alunos quando estão complementadas pela contextualização (BRASIL, 1997, p. 50).

Especificamente no que tange ao ensino de Artes em muitas instituições de ensino da rede pública, ainda se constata uma realidade defasada com relação às atividades trabalhadas em sala de aula. Sobre essa questão, reconhecem os PCN que:

Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem, ou se apresentam “musiquinhas” indicando ações para a rotina escolar (hora do lanche, hora da saída). Em outras, trabalha-se apenas com a autoexpressão; ou, ainda os professores estão ávidos por ensinar história da arte e levar os alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança (BRASIL, 1997, p. 26).

Ainda que haja uma abrangência das atividades, a abordagem dos conteúdos está longe de desenvolver no educando a real compreensão do que venha a ser a Arte e do que ela significa para a humanidade. Lamentavelmente, um dos grandes obstáculos é a ausência dos materiais necessários a um ensino mais substancial. Isso se inicia nos livros didáticos, que, quase sempre, trazem informações limitadas e superficiais. Outro ponto diz respeito aos cursos de formação contínua, voltados à área, que contemplam em suas edições “mais do mesmo”.

Em geral, os docentes que atuam nas séries iniciais buscam formas criativas de trabalhar o conteúdo das artes, que, segundo os PCN (BRASIL, 1997, p.26), são ações isoladas, mas “têm pouca oportunidade de troca, o que se realiza nos eventos, congressos regionais, onde cada vez mais professores se reúnem, mas aos quais a grande maioria não tem acesso.”

Limitar-se tão somente ao ensino do conteúdo, segundo as necessidades atuais do ensino-aprendizagem, não condiz com o real papel da escola, já que, como entidade formadora, ela precisa condicionar a abordagem dos conhecimentos sobre cultura, sobre política, sobre o meio em que está inserido o educando. Essas ações contribuem para a formação integral do educando, e para a participação mais ativa do mesmo na sociedade.

Seguindo esse viés, constata-se que o teatro na escola exerce um papel importante na formação dos estudantes, pois, quando é utilizado de forma adequada, contribui substancialmente para a ampla formação da criança e do adolescente. Dentre os vários pontos positivos, podemos elencar: o apuro no manuseio do texto, o desenvolvimento da sociabilidade, a compreensão mais

criteriosa dos conteúdos propostos pela escola. Mais especificamente sobre a obra de Arte, o teatro na escola tem a função de provocar, uma vez que contribui para que o aluno repense e queira transformar a realidade.

Mesmo no que tange ao considerar o teatro como um rico universo de ludicidade, há muitas maneiras de trabalhá-lo na escola, evitando-se o óbvio e o superficial. Não obstante, o que se tem observado é um desvirtuamento dessa disciplina, uma vez que restringem sua atuação a eventos e festividades escolares, desconsiderando-se sua importância pedagógica. Desse modo, abordamos, aqui, duas formas de utilização do teatro na escola, baseado em pesquisas e experiências didáticas.

Na visão de Reverbel (1996), o teatro nas escolas não deve ser realizado tão somente com foco na apresentação da peça em si. Isso é bastante comum nas escolas: os estudantes apresentam o espetáculo que foi ensaiado para uma plateia. Segundo a autora, esse procedimento provoca um sentimento de preocupação nos estudantes quanto ao sucesso do espetáculo. Do mesmo modo, quase sempre, docentes, pais e responsáveis aguardam o espetáculo, querendo conferir a *performance* do educando, e algo deve ser considerado: são estudantes, e não atores profissionais, em cena.

Ainda segundo as proposições da autora, as intenções primeiras da utilização do teatro em sala de aula devem ser: o desenvolvimento da capacidade de expressar-se, relacionar-se, de imaginar, de observar, de perceber e de ler o mundo à sua volta. Todas essas habilidades são inerentes aos seres humanos, mas precisam ser estimuladas e amadurecidas. O teatro na escola atua exatamente nessas áreas.

Os exercícios realizados em sala de aula, como mímicas, jograis, improviso, recriação etc., na concepção da autora, constituem-se como valiosa ferramenta para o docente. Apesar disso,

O professor deve adaptar as atividades e ordem de aplicação de cada conjunto às condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo (REVERBEL, 1996, p. 25).

Seguindo um caminho diferente, Dominguez (1978, p. 38) enxerga de forma bastante positiva a montagem de espetáculos teatrais nas instituições de ensino. Para o referido autor, a “produção de peças é uma das formas que a atividade “teatro na educação” pode assumir.” Por mais que haja uma série de empecilhos à realização do espetáculo, como a limitada quantidade de ensaios, a grande quantidade de alunos, a pouca importância dada pelos gestores das instituições, a visão preconceituosa acerca das atividades artísticas, a ausência de apoio de professores de outras disciplinas, segundo o autor, essa é ainda uma das mais eficientes ferramentas para a formação integralizada do educando.

Em consonância com as proposições de Reverbel, Dominguez defende que, uma vez decidindo trabalhar com o teatro, a escola deve ter como meta o desenvolvimento de atributos inerentes a todo indivíduo, bem como comportamentos e atitudes que conduzem a um bom aprendizado. Nesse sentido, o teatro ajuda o educando a ser espontâneo, criativo, a autoconhecer-se, a ter criticidade, a utilizar o raciocínio lógico, a ser intuitivo, a ter conhecimento do grupo em que está inserido, e do espaço que o cerca (DOMINGUEZ, 1978).

Apesar disso, o autor reconhece a pouca facilidade que há em se trabalhar dessa forma, uma vez que para atingir as metas acima relacionadas, o docente que quer trabalhar com o teatro deve ter como prioridade a motivação dos alunos participantes. Dessa forma, ele alcançará efeitos positivos. O autor alerta ainda para o problema de estabelecer critérios muito rigorosos, e de formas impositivas e bruscas de se buscar a disciplina durante o desenvolvimento das atividades. Isso poderá causar conflitos entre o educando, o docente e a instituição de ensino.

Essas recomendações de Dominguez, que alertam para os conflitos que podem surgir com o trabalho de teatro na escola, em outras palavras, sugerem que os educandos devem assumir a função de liderança na montagem dos espetáculos, o que deixa ao docente a função de mediar as atividades desenvolvidas. Deve ficar a cargo do professor o auxílio na resolução de questões que os alunos não consigam resolver sozinhos.

Sobre este assunto, defende o autor que:

O professor se torna indispensável é justamente em clarear, em levantar, em resolver as barreiras emocionais que o grupo encontra e que impedem que o trabalho se desenvolva de uma forma harmônica (DOMINGUEZ, 1978, p. 21).

É possível constatar, a partir de tal consideração, que a ideal utilização do teatro na escola tem íntima relação com o cuidado e com o bom senso do docente, que deve possuir prioritariamente o conhecimento técnico acerca da atividade teatral, bem como deve estar preparado intelectual e pedagogicamente para toda uma sorte de questões relacionadas ao trabalho em sala de aula. Desse modo, exige-se também que o mesmo tenha uma visão bastante ampla, no momento em que for avaliar os alunos, uma vez que, de acordo com Dominguez (1978, p. 24) essa é “uma tarefa complexa, uma vez que os pontos de referência de desempenho da atividade são muito subjetivos”.

Nas duas proposições explanadas, torna-se evidente que trabalhar com o teatro na escola é uma ação que possui variadas formas de aplicação. Sendo assim, espera-se que o docente tenha sensibilidade para desenvolver aquela que mais se ajusta aos seus anseios e à realidade em que estão situados seus alunos.

3.1 Teatro como instrumento de transformação na Escola

A importância do teatro dentro da esfera educativa é incomensurável; é preciso, por esta razão, ampliar a sua utilização para além de seu caráter lúdico. Boal (2009) assevera que o teatro possibilita aos estudantes a oportunidade de perceber a realidade por incontáveis ângulos. No teatro, é possível observá-la, senti-la, experimentá-la, transformá-la:

A Arte (re)descobre e (re)inventa a realidade a partir de uma perspectiva singular: a do artista, que é único, como é única a sua relação com o real, e o seu caminho de ver e sentir, do qual nasce a Obra de Arte, capaz de recriar, em cada um de nós, o mesmo caminho do artista (BOAL, 2009, p. 18).

Em meio a variadas proposições acerca de interpretação para atores e outras tantas técnicas que embasaram a teoria de Boal, com intenções políticas, estéticas ou mesmo para o lazer, é possível constatar que a marca mais expressiva da natureza educativa do teatro reside no fato de que ele possibilita a representação de ideias e valores que fazem parte de uma cultura e contexto social. O teatro, para Boal, deve ser compreendido como uma explicação da sociedade, servindo para contar e recontar a história da humanidade.

Sobre a importância pedagógica do teatro, assevera Cassavin (2008) que:

[...] o teatro aplicado à educação possui o papel de mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente; as atividades dramáticas liberam a criatividade e humanizam o indivíduo, pois o aluno é capaz de aplicar e integrar o conhecimento adquirido nas demais disciplinas da escola e, principalmente na vida. Isso significa o desenvolvimento gradativo na área cognitiva e também afetiva do ser humano (CASSAVIN, 2008, p. 41).

As proposições pedagógicas defendidas por Freire podem ser encontradas nos princípios do TO, ainda que boa parte dessas influências não sejam devidamente assumidas por Boal. De qualquer modo, as duas concepções entram em consonância quando se contrapõem a qualquer forma de opressão sofrida pela população mais carente. Seja na Educação ou no Teatro, segundo as proposições dos autores mencionados, é preciso alertar as camadas desfavorecidas sobre os mecanismos de dominação das classes dominantes. Munido desse espírito denunciador, o teatro na escola funciona como instrumento de transformação.

As ideias que embasam os estudos de Freire e Boal defendem que as relações humanas devem ser construídas por meio do diálogo participativo, em que os dois lados possuem voz ativa. Para os referidos autores, esse diálogo pressupõe uma troca, uma vez que os indivíduos se educam mutuamente, mediatizados pelo mundo (CASSAVIN, 2008, p. 43).

A escola e o teatro são instrumentos que contribuem para o estabelecimento da autonomia do sujeito em contato com o seu espaço social; desse modo, são imprescindíveis à formação integral do indivíduo.

3.2 Currículo escolar: onde entra o Teatro do Oprimido?

Como vimos no capítulo anterior, é possível, e necessário, inserirmos o Teatro do Oprimido no espaço escolar, uma vez que ele vem a contribuir para o desenvolvimento global do educando, nos aspectos crítico e social, além do desenvolvimento criativo. Mas, e na nova Base Nacional Comum Curricular-BNCC? Ela contempla o TO?

Afinal, pensar o currículo em âmbito nacional não pode excluir experiências pessoais que compõem os alunos nas diferentes regiões do país. Para dar suporte a

essa reflexão, trago o Documento da BNCC (2016) e o coloco em confronto com as teorias de Michael W. Apple (2013) e Moreira & Tadeu (2013), em relação à proposta de um currículo único, além de outros autores.

3.2.1 A Base Nacional Comum Curricular

O Currículo é o norteador do processo de educação que hoje assume uma postura mais crítica ao levar em consideração aspectos sociais, políticos e culturais. Segundo Moreira & Tadeu (2013, p.54), “o currículo é um artefato social e cultural”; logo, temos que questionar a quem serve e como serve, uma vez que historicamente somos submetidos aos interesses das classes dominantes. A proposta de unificação do currículo nacional não é algo novo, pois os Estados Unidos e outros países já vivenciaram tal processo. No Brasil, essa questão toma força com a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que exige a criação da Base Nacional Comum Curricular no prazo máximo de dois anos.

Lembro-me de ser chamada à E.M. Analice Caldas no segundo semestre de 2015, pela supervisora, para elaborar uma proposta curricular que comporia uma base nacional, uma responsabilidade muito grande, pensar conteúdos e saberes para crianças e adolescentes que nunca conheceria, que estavam bem distantes da minha realidade cultural e social, ainda mais uma tarefa dada às pressas. Afinal, segundo Moreira & Tadeu (2013):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em uma relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA & TADEU, 2013, p.14).

Devido a essas questões, Appel (2013) manifesta preocupação ao se criar um Currículo Nacional Comum. Para ele, o currículo escolar deve levar em consideração inclusive as individualidades contidas em uma sala de aula, pois não é possível nivelar culturalmente e nem socialmente os indivíduos. Appel (2013) também chama a atenção para um currículo nacional velado que se dá através do mercado dos livros didáticos, com conteúdos que muitas vezes não levam em consideração as particularidades de cada região. Compartilhando com os

pensamentos de Moreira & Tadeu, Appel (2013) nos diz em relação à educação:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensão, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPEL, 2013, p. 71).

A BNCC justifica sua proposta de criação pelo direito ao acesso e de apropriação aos conhecimentos essenciais por alunos de toda nação. Acredita-se que tal medida garantiria bons resultados nas provas de avaliação do conhecimento, como a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que mede o índice de desenvolvimento da educação nacional. São esses mesmos instrumentos que nos mostram uma disparidade de resultados entre diferentes regiões do país, mas é importante questionar se esses resultados estão ligados apenas ao currículo, ou a questões como estrutura das escolas, acesso à educação, e formação e valorização do professor, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho.

Hoje não temos um currículo único, mas temos um documento criado a partir de discussões entre pensadores de diferentes áreas da educação e estendido aos estados e municípios de forma urgente e em eventos restritos. Para dar uma cara mais democrática a esse processo, o texto preliminar foi disponibilizado para consulta pública na rede mundial de computadores, através da página do Ministério da Educação.

Depois de avaliar críticas e sugestões, nasce a Base Nacional Comum Curricular, que se encontra na sua segunda versão revisada do texto preliminar, colocando-se atualmente como um documento normativo para a elaboração do currículo escolar.

Dado seu caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver. Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes (BNCC, 2016, p. 25).

Contudo, considero que algo de tal importância, como a construção de uma BNCC, para a educação brasileira não deveria se dar de uma forma tão acelerada, pois coloca em jogo a real valorização do nosso sistema de ensino e da manutenção da pluralidade histórica e cultural de nossa nação. Tal preocupação também foi manifestada por Michael W. Appel, em relação ao Currículo Único nos Estados Unidos, como podemos ver:

Estamos vivendo uma época – que podemos denominar *restauração conservadora* – de gravíssimos conflitos em torno da política do conhecimento oficial. Acredito que a educação pública e a própria ideia de um currículo que responda às culturas e a história de amplos e crescentes segmentos da população americana. (...) Meu argumento é que, por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacional, está uma perigosíssima investida ideológica (APPEL, 2013, p. 73-74).

De qualquer modo, o texto do documento brasileiro demonstra certo cuidado com as classes sociais menos favorecidas, que bravamente lutaram e conquistaram o direito a sua inclusão na aprendizagem e no desenvolvimento.

Nesse sentido, para que a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas de grupos historicamente excluídos, de modo que se comente, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações (BNCC, 2016, p.27).

Diante disso, é pertinente discutirmos o papel do TO nessa nova proposta curricular, uma vez que se trata de uma forma de teatro pensado para a superação de situação de opressão e conseqüentemente de discriminação. Não há uma pretensão neste trabalho de considerar o Teatro do Oprimido como uma ferramenta mágica, que possui os meios mais adequados para solucionar todas as lacunas existentes no processo ensino-aprendizagem.

Não obstante, é possível considerá-lo como um valioso instrumento de conscientização, por permitir que os educandos venham conhecer de fato o mundo que os cerca, tornando-os conhecedores dos sistemas massificadores e opressores, que se pretendem hegemônicos.

O TO não realiza mudanças de modo instantâneo, mas possibilita um novo

olhar sobre a realidade educativa, de modo que o educando passa a entender o seu papel nesse processo.

3.3 A BNCC e o TO

A Base Nacional Curricular (2016) propõe que ao longo do ensino fundamental o estudo da arte possa colaborar para que o educando amplie seu repertório artístico e desenvolva suas habilidades em tal prática. O documento indica que:

Esse movimento se produz a partir da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos, seus elementos constitutivos e sobre as variações derivadas das experiências de pesquisa, invenção e criação. Do ponto de vista histórico, social e político, a Arte propicia ao/às estudantes o entendimento da gênese dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos (BNCC, 2016, p. 117).

Assim como nos Parâmetro Curriculares Nacionais, o BNCC reconhece nossa variedade cultural e expressa que elas devem estar presentes nas aulas de arte. Mais que isso, o ensino de arte tem que se mostrar em transformação, reconhecendo o aluno como um ser em eterno processo de aprendizagem. Baraúna (2013, p.199) lembra que o TO, ao possibilitar a palavra ao espectador/aluno, permite que ele relate suas próprias experiências, desenvolvendo “sua autonomia, seu juízo crítico e sua responsabilidade”, competências também propostas a serem alcançadas durante o Ensino Fundamental. Dessa forma, o TO se torna um conteúdo plausível para compor o currículo escolar.

3.3.1 Os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento em teatro nos anos finais do ensino fundamental: como encaixar o Teatro do Oprimido?

A BNCC elenca onze objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o ensino de teatro nos anos finais do ensino fundamental, e ao final de alguns objetivos são indicados temas integradores⁵ que conectam os alunos ao mercado, à

51) Economia, educação financeira e sustentabilidade [ES]; 2) Culturas africanas e indígenas [CIA]; 3) Culturas digitais e computação [CD]; 4) Direitos humanos e cidadania [DHC]; 5) Educação ambiental [EA]. (BNCC, 2016, p. 495)

diversidade cultural, às novas tecnologias, à cidadania e à consciência ambiental. Tais temas por si só já se mostram propícios para a inserção da proposta do TO no currículo escolar.

Abaixo, constam os objetivos de aprendizagem para o ensino-aprendizado do teatro na escola:

- Exercitar diferentes funções teatrais e compreender os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo;
- Conhecer os vocabulários e os elementos constitutivos do teatro;
- Conhecer os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro;
- Experimentar a gestualidade, as sonoridades corporais e as vocalidades de maneira imaginativa, na improvisação teatral;
- Compor acontecimentos cênicos e caracterizar diferentes personagens, tipos e figuras, a partir de textos dramáticos, de músicas, de imagens, de narrativas ou de outros elementos dados ou inventados;
- Experimentar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço;
- Experimentar elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais, investigando suas teatralidades e possibilidades de encenações (CIA, DHC);
- Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo;
- Pesquisar, conhecer e apreciar o trabalho de grupos de teatro, de dramaturgos, de atores e diretores locais, regionais, nacionais e estrangeiros, do passado e do presente;
- Refletir sobre as experiências teatrais desenvolvidas em aula de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade;
- Criar acontecimentos cênicos, relacionando elementos como figurinos, adereços, cenário, iluminação, sonoplastia, tecnologias da comunicação e informação, jogo, textos, improvisações e as relações com o espectador.

Todos esses objetivos foram amplamente atingidos no projeto que desenvolvo junto aos meus alunos, na Escola Analice Caldas. Desde os exercícios preliminares

à elaboração de textos e montagem de espetáculos, houve uma significativa evolução no aprendizado dos conhecimentos e técnicas teatrais.

Outrossim, foi possível observar o aprimoramento da criticidade e da criatividade dos alunos envolvidos no projeto. A evolução observada em todo o grupo, tomando como base as atividades realizadas desde o início do projeto, será pormenorizada em detalhes no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA ANALICE CALDAS: UM DESPERTAR CRÍTICO E CRIATIVO

Neste capítulo, relatarei minha prática de pesquisa na aplicação da oficina de Teatro do Oprimido na EM Analice Caldas. Contudo, ainda considero que nos encontramos em um estágio inicial da proposta do Teatro do Oprimido, e ainda estamos despertando para a criticidade e a criatividade diante da realidade.

Embora seja comum encontrar projetos de pesquisa em TO que trabalhem com o formato de Teatro Fórum, escolhi como referência para esta pesquisa o Teatro Jornal a ser aplicado no espaço escolar, pois meu objetivo é provocar os alunos a verem os produtos que chegam até eles por meio do rádio, da televisão, e principalmente, da internet, com um olhar mais crítico, pois segundo Freire:

(...) homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura (FREIRE, 2003, p. 11).

E nessa busca de propiciar uma integração mais crítica entre o educando e sua realidade, em um processo de desalienação de sua própria cultura, trouxe como proposta a utilização do material não dramático como ponto de partida, para uma vivência teatral visando ao desenvolvimento crítico e criativo dos alunos.

4.1 A oficina: primeira experiência

Antes de realizar a oficina, apresentei o projeto à direção da escola que propôs que tal ação deveria acontecer no contraturno, pois não poderia atrapalhar os conteúdos a serem ministrados durante a aula. Eis aí um falso entendimento de que o fazer teatral não pode compor o currículo escolar enquanto conteúdo, mas apenas como recurso metodológico. Uma vez que a oficina aconteceria no contraturno do Ensino Fundamental II, tive de organizar o horário para o final das aulas do Programa Mais Educação, que utilizava o único espaço disponível na

escola para atividades no turno da tarde, “o galpão”, um espaço amplo e coberto. Acertado horário e local, distribuí pela escola, depois de aprovação da direção, um cartaz que convocava os alunos do 7º e 8º anos a se inscrever na oficina.

Cartaz de divulgação da oficina



Devido à greve dos professores municipais de João Pessoa de 2015 e o acúmulo de projetos a serem desenvolvidos, impostos pela Secretária de Educação, só demos início às inscrições para oficina no dia 5 de novembro de 2015. Segundo a equipe da secretaria da escola, houve uma procura superior ao número de vagas disponibilizadas, mostrando interesse dos alunos da EM Analice Caldas pela vivência teatral dentro do espaço escolar.

Uma das solicitações feitas aos alunos foi que levassem letras de músicas que eles costumassem ouvir, para que servissem de material não dramático para o nosso trabalho. No primeiro encontro, foi apresentada a proposta do que seria trabalhado na oficina; fizemos uma roda de conversa para conhecer os alunos inscritos, e então pedi que apresentassem as músicas escolhidas por eles. Muitos alunos não haviam trazido as letras das músicas; outros copiaram de alguns poucos que haviam trazido, desses a maioria de teor evangélico. Quando perguntado o que motivou a escolha das músicas, alguns informaram que a escola só aceitava músicas religiosas. Uma das alunas propôs que trabalhássemos uma música que ela tinha em seu celular, “Eu sou a diva que você quer copiar”, da Funkeira Vanessa Popozuda, os demais alunos aceitaram prontamente. Tínhamos o nosso material não dramático.

Após ouvirmos a música duas vezes, fomos para os jogos que eu havia planejado para o primeiro encontro.

4.1.1 Jogos

1º DIA – SENTIR TUDO O QUE SE TOCA – A cruz e o círculo

Após o alongamento dos membros superiores, inferiores, pescoço e coluna, demos início à série de jogos pelo primeiro proposto no livro “Jogos para atores e não atores.

Pede-se que façam um círculo com a mão direita, grande ou pequeno, como puderem: é fácil, e todo mundo faz. Pede-se, depois, que façam uma cruz com a mão esquerda: é ainda mais fácil, todos conseguem. Pede-se, então, que façam com as duas coisas ao mesmo tempo. É quase impossível (BOAL, 2008, p. 90).

De fato, foi impossível. Confesso que quando participei de uma oficina de TO, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, não consegui executar tal manobra, e com os alunos não foi diferente. Mas, o desafio não foi esquecido, e até hoje sou parada nos corredores da escola para a demonstração orgulhosa do grande feito, ao propor um jogo que desafie não só o corpo, mas principalmente a mente “por causa das mecanizações psicológicas e físicas, torna-se difícil executar na prática” (BOAL, 2008, p. 90). Foi o que aconteceu, no primeiro contato com as regras, os alunos compreenderam o que deveria ser feito, mas, ao partirmos para a execução, tivemos risadas e movimentos desconexos, resultado de um corpo e uma mente moldada pela mecanização das tarefas diárias.

ESCUTAR TUDO O QUE SE OUVI – Roda de ritmo e movimento

Ao darmos por encerrado o primeiro exercício, partimos logo para a “roda de ritmo e movimento”, que propõe uma ação seguida de um som dentro de um ritmo a ser realizado por um participante no centro de uma roda. Tudo deve ser seguido pelos demais participantes.

A primeira dificuldade encontrada foi a inibição que levou alguns alunos a paralisar; contudo, segundo Ryngaert (2009):

A paralisia é uma dificuldade familiar ao jogador iniciante, talvez a mais comum. Comodamente definida como um “bloqueio”, ela traduz, sobretudo, por uma impossibilidade de superar a angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo a seus próprios olhos, a famosa consciência de si. (...) Uma das funções do jogo é derrubar uma parte das defesas que provocam a inibição. (RYNGAERT, 2009, p.45)

Dessa forma, tivemos mais uma questão a ser superada: o ritmo. Encontrar um ritmo para iniciarmos o jogo não foi tarefa fácil; mas, superado esse problema, já foi possível ouvir os “corajosos” pedindo para iniciar o jogo. Já os mais inibidos diziam “Eu ainda estou pensando”; ao final do exercício, foi bonito ver a maioria dos alunos assumindo o centro da roda e se permitindo a situações um tanto ridículas. Logo os demais, ao imitá-los, também compartilhavam da mesma situação. Mas qual o sentido desse exercício?

Muito simples: ao tentar imitar a maneira do outro de se mexer, cantar etc., nós começamos a desfazer nossas próprias mecanizações. Imitando os outros, estamos reestruturando de várias maneiras diferentes (porque vários atores irão ao centro) nossa própria maneira de ser e agir (BOAL, 2008, p. 127).

Logo, os alunos/atores que iniciaram o processo já não eram mais os mesmos na sua forma de agir. Lembro-me da Prof^a Dr^a Carmen Servilla, do Departamento de Fundamentação da Educação da UFPB, que enquanto ministrava a disciplina de Psicologia da Educação, em 2008.2, nos disse: “Somos um pouco de cada um que nos cerca, assim são nossos alunos conosco e nós para eles”, e se dirigindo a mim continuou: “Um dia me pegaram coçando o nariz com a mão espalmada, assim como você faz. Perguntaram onde eu havia aprendido aquilo”. Sons, movimentos, ritmos podem ser construídos na mecanização das nossas atividades diárias, mas podem ser redefinidas à medida que nos permitimos a novas experiências.

Assim é o jogo teatral, lançando desafios e nos dando novas possibilidades de nos relacionar conosco e com os outros, dentro e fora da cena.

ATIVANDO OS VÁRIOS SENTIDOS – O ponto, o abraço e o aperto de mão

Terminada a “roda de ritmo e movimento”, pedi aos alunos que se deslocassem pelo “galpão”, e procurassem ocupar os espaços. Essa caminhada se iniciou lentamente e, aos poucos, fui aumentando o ritmo até que os alunos/atores parassem bruscamente. Pedi que se percebessem, e depois se localizassem no espaço e em relação aos colegas. Mais uma vez falas e risos diante da nova experiência. Tinha-se aqui a impressão de que o “Pensamento Simbólico” se sobrepunha ao “Pensamento Sensível”⁶, delimitando-o. Aos poucos, as palavras foram cessando e a concentração foi retomada para se ouvirem as novas regras. Pede-se que cada participante fixe atentamente os olhos em algum ponto da sala “[...] em seguida, que feche os olhos e tente caminhar até o ponto. Se, na sua caminhada, ele esbarra em outro ator e sair da sua trajetória deve corrigi-la” (BOAL, 2008, p. 155).

Os alunos/atores tiveram bastante dificuldade de se entregar inicialmente a essa tarefa, pois não sentiam confiança em deslocarem-se pelo espaço de olhos fechados; além disso, havia o receio de não chegarem ao ponto desejado. Estimulei-os a tentar, e aos poucos saíram tateando o chão com os pés em busca do seu objetivo, mãos e braços à frente do corpo para evitar colisões, que terminaram acontecendo. Ao final, pedi que abrissem os olhos para ver se haviam alcançado o objetivo; muitos disseram ter conseguido, alguns se mostraram frustrados por não terem conseguido. Infelizmente o tempo não permitia que repetíssemos a experiência.

A cada exercício, risos e comentários, tudo era uma descoberta. Mas, logo passamos para a próxima etapa, o abraço. Pedi que formassem duplas e se abraçassem; depois, eles fecharam os olhos e se afastaram até esbarrar em alguma coisa, ou pessoa. Ainda de olhos fechados, pedi a eles que se reaproximassem. Algumas duplas conseguiram, outros formaram novas duplas e outros terminaram o jogo só. Alunos/atores que encontraram a sua dupla disseram ter contado os passos para voltarem ao mesmo ponto, uma estratégia de “sobrevivência”. É comum vermos oprimidos buscarem estratégias para sobreviverem, ou suportarem seus opressores, algumas delas, e assumindo o papel de opressor também.

6 O Pensamento Sensível pode ser interpretado em palavras (Pensamento Simbólico) que o expande ou o delimita. (BOAL, 2009, p.26)

Para concluirmos o exercício proposto, partimos para o último desafio “o aperto de mão”. Dessa vez, os alunos/atores que tiveram dificuldade na etapa anterior, usaram a estratégia dos demais colegas de contar os passos que os separavam e todas as duplas se encontraram.

Devido à roda de conversa introdutória ter se prolongado, e termos que interromper as atividades em vários momentos pelo excesso de conversas e brincadeiras, não demos andamento aos demais jogos e exercícios planejados para o primeiro encontro.

Após comunicar o encerramento das atividades, sentamos mais uma vez para conversar sobre o encontro seguinte. Também combinamos como seria o diário de bordo, que os alunos escolheram que seria em formato de vídeo, o que os levou a criar logo um grupo no *whatsapp* para compartilhar os vídeos e trocarem informações.

2º DIA

Iniciamos nosso segundo dia de oficina com nossa roda de conversa, onde passei o planejamento do dia, e ouvi suas opiniões sobre o primeiro dia de experiência, bem como sobre o que esperavam para o segundo dia. Em seguida, fomos para o alongamento, que foi puxado por um aluno/ator. Depois, passamos para a primeira categoria das séries de jogos e exercícios propostos por Boal.

SENTIR TUDO O QUE SE TOCA – Em círculo

Terminado o alongamento, pedi que permanecessem no círculo, mas que assumissem a posição com o braço esquerdo para dentro do círculo e o direito para fora. Alguns alunos se confundiram nesse momento; depois pedi que sentassem sem tocar nos colegas, mas sem ficar muito distante deles. A intenção foi que percebessem que, ao ocupar seu espaço, não precisavam invadir o espaço do outro e que todos poderiam estar próximos. Boal, em vários momentos que fala da metodologia do oprimido, diz que não criou um livro de receitas a ser seguido na íntegra e que todos podem criar e fazer releituras de suas propostas, e assim fiz ao conduzir os alunos/atores a sentar para iniciarmos o jogo.

Na primeira vez que os alunos sentaram foi um desequilíbrio, um esbarra-

esbarra; então pedi que tentassem novamente buscando mais domínio dos movimentos. Foi bem melhor, mas ainda houve encontros entre alguns participantes. Depois de todos sentados, passei às regras do jogo, “(...) cada um põe a mão sobre o ombro daquele que está à sua frente, guardando certa distância. Com os olhos fechados, tentam descobrir os pontos endurecidos do corpo do colega da frente; no pescoço, ao redor da orelha, na coluna vertebral” (BOAL, 2008, p. 107).

No primeiro momento, alguns participantes disseram sentir cócegas e foi dada a orientação de que o objetivo era massagear o colega e não brincadeiras ou gesto de carinho. Eles entenderam o que deveria ser feito, e deram andamento à massagem. Era possível notar o receio de alguns participantes para não machucar os colegas, demonstrando um cuidado ao tocá-lo; esses tiveram que ser estimulados a buscar os pontos de tensão e tentar desfazê-los. Após algum tempo, pedi que permanecendo de olhos fechados e sem levantar invertessem o sentido do círculo. Rapidamente realizaram a troca, e eu disse que poderiam retribuir a massagem que haviam recebido do colega.

Embora a proposta de Boal (2008) oriente que no final um deite sobre o outro para receber massagem na face, optei por não realizar esse procedimento e o substitui por uma automassagem.

Depois dessa “tentativa de acalmar, de relaxar os endurecimentos, as rijeças musculares através de movimentos repetitivos, circulares e em forma de cruz com a ponta dos dedos e ou das mãos” (BOAL, 2008, p. 107), já era possível perceber outras feições nos alunos/atores, e logo vieram os comentários: “Foi tudo de bom”; “Vamos fazer de novo”; “Agora eu quero dormir”. Mas não era hora de dormir, e sim de passar para o próximo exercício.

ESCUTAR TUDO O QUE SE OUVI – A máquina de ritmos

Somos todos peças na grande máquina social; hoje o Brasil tem o ritmo dessa máquina ditada por um sistema político corrupto, que termina atingindo as engrenagens da Saúde, da Educação e da Economia, uma peça central que termina atingindo, ou determinando, o funcionamento de todas as outras. Assim é a proposta da “Máquina de ritmos”, onde:

Um ator vai ao centro e imagina que é uma peça de uma engrenagem de uma máquina complexa. Faz um movimento rítmico, ao mesmo tempo, o som que essa peça da máquina deve produzir. (...) Um segundo ator se levanta e, com seu próprio corpo, acrescenta uma segunda peça à engrenagem dessa máquina, com outro som que seja complementar e não-idêntico (BOAL, 2008, p. 129).

E um a um os alunos/atores foram compondo a máquina que se formava no centro do “galpão”. Alguns alunos não se colocaram como parte da máquina, e depois de consultá-los se iriam compor a engrenagem, pedi que o ritmo fosse aumentado. Nesse momento, houve uma desarmonia no funcionamento da máquina. Pedi que tentassem reestabelecer a harmonia dentro desse novo ritmo, mas foi uma tarefa impossível. Decidi abandonar as orientações do livro *Jogos para atores e não-atores*, e solicitei que a máquina fosse parando.

Quando todos já estavam parados, retomamos o círculo e dei uma pausa para refletirmos sobre o que acabou de acontecer. O ritmo da máquina estava sendo regida por uma peça central. À medida que essa peça passou a impor um ritmo mais acelerado nem todos acompanharam, ou por não terem ouvido o som ditado por ela, ou por não terem resistência física para acompanhar, ou por não concordarem com o novo ritmo. Pode ter sido por qualquer motivo. A questão é que se a máquina continuasse a funcionar sem harmonia rítmica poderia causar um acidente.

Portanto, é preciso que estejamos atentos ao ritmo da máquina e, sempre que ele mudar, temos que formar nossas próprias opiniões para depois tomarmos uma decisão: mudar junto com as outras peças; abrir um dialogo e encontrar um ritmo que se adéque a todas as peças; ou nos rebelarmos e levar a máquina a quebrar. E a pergunta ficou no ar: Qual a melhor opção?



IMAGEM 5 - Durante o jogo “A máquina de ritmos” (Acervo da autora).

ATIVANDO OS VÁRIOS SENTIDOS – Floresta de sons

Depois do primeiro dia com um exercício da série do cego e de perceber o receio deles em executar atividades com a privação da visão, senti-me estimulada a buscar outro exercício da mesma série, e escolhi a “Floresta de sons”, pois já havia vivenciado essa experiência durante a oficina que participei na UFPB, e senti que meus sentidos foram bastante aguçados, além de uma outra perspectiva da percepção do espaço e da presença dos demais participantes.

Após uma pausa para os alunos/atores se reidratarem, pedi que a turma se dividisse em duplas, e só depois passei as regras. Ao final, sobrou uma aluna que se integrou a uma das duplas. Vamos às regras:

(...) um parceiro será o cego, e o outro o guia. Este emite sons de um animal – gato, cachorro, passarinho ou qualquer outro –, enquanto seu parceiro escuta com atenção. Então os cegos fecham os olhos, e os guias, ao mesmo tempo, começam a fazer seus sons, que devem ser seguidos pelos cegos (BOAL, 2008, p. 155-156).

Após as regras, demos início ao jogo. Foi bastante interessante ver como os cegos começaram tímidos e aos poucos foram tomando confiança, buscando os seus guias. Por sua vez, os guias modulavam a emissão dos sons de acordo com a distância que estavam dos seus cegos. Depois de alguns minutos, pedi que os guias parassem e esperassem ser encontrados pelos seus cegos. Quando todos já estavam em dupla novamente foi pedido que trocassem de funções. Para o trio, pedi que elas escolhessem uma sequência de trocas, para que todas pudessem vivenciar a experiência do jogo, e assim fizeram.

Segundo Boal, o objetivo do jogo “Floresta de sons” é “despertar e estimular a função seletiva da audição” (BOAL, 2008, p.156), mas outros objetivos podem ser alcançados, como relatei acima sobre minha experiência pessoal.



IMAGEM 6 - Os Alunos/atores durante o jogo “Floresta de sons” (Acervo da autora).

VER TUDO O QUE SE OLHA – O espelho simples

A relação entre o homem e a imagem não é algo simples, nem novo. A sequência do espelho proposto por Boal tem como objetivo uma observação minuciosa, detalhada, exata e reveladora quando possível do objeto/sujeito observado, o que pode demandar minutos (BOAL, 2008).

Pedi que a turma formasse duas filas e que fossem posicionadas uma de frente para a outra. Indiquei uma das filas para ser sujeito e a outra para ser imagem. Em seguida, demos início ao exercício seguindo as regras:

O sujeito não deve considerar-se inimigo da imagem: não se trata de uma competição, de fazer movimentos bruscos, impossíveis de serem seguidos – trata-se, pelo contrário, de buscar a perfeita sincronização de movimentos e a maior exatidão na reprodução dos gestos do sujeito por parte da imagem. A exatidão e a sincronização devem ser de tal ordem que um observador exterior não seja capaz de distinguir quem origina os movimentos e quem os reproduz. É importante que os movimentos sejam lentos (para que possam ser reproduzidos, e mesmo previstos pela imagem) e também contínuos. É igualmente importante que se preste atenção aos mínimos detalhes, seja de todo corpo, seja da fisionomia (BOAL, 2008, p. 173-174).

Esse exercício demandou mais tempo no início, pois os alunos/atores demoraram a aceitar que não era uma competição, mas uma cooperação, mas precisamente uma cumplicidade entre o sujeito e a imagem. À medida que eles

foram compreendendo isso o jogo foi evoluindo, e apesar da pouca experiência dos jogadores, algumas duplas conseguiram alcançar uma sincronia.

3º DIA

SENTIR TUDO O QUE SE TOCA – Corrida em câmera lenta

Como fomos surpreendidos com um show de talentos na escola, um dos projetos de última hora, os alunos viram a possibilidade de apresentar algo e nos dedicamos a construir o que chamei de “Pequena célula”.

Mas, antes, iniciamos nossas atividades com um alongamento e em seguida partimos para o jogo. Pedi que os meninos se colocassem do lado oposto do “galpão”, e passei as regras:

Ganha o último que chegar. Uma vez iniciada a corrida, os atores não poderão interromper seus movimentos, que deverão ser executados o mais lentamente possível. Cada corredor deverá alongar as pernas ao máximo a cada passo. O pé para passar adiante da outra perna deve passar acima do joelho (BOAL, 2008, p. 103).

As regras se seguiram. Um dos principais objetivos desse exercício é levar o corpo do aluno/ator a uma reorganização das estruturas musculares, ativando músculos adormecidos pelos movimentos cotidianos executados nas tarefas diárias. Tivemos que reiniciar a atividade duas vezes, pois os alunos ignoraram o fato de ser uma corrida em “câmera lenta”, e iniciaram a corrida de forma acelerada. Depois, eles começaram a entender a proposta do exercício e foram se desenrolando bem durante a corrida. Eles relataram que a maior dificuldade foi manter o equilíbrio e o movimento contínuo, pois uma coisa é fazer isso rápido e de forma automática, mas racionalizar, controlar o movimento, manter o equilíbrio, tudo ao mesmo tempo, foi considerado muita coisa por eles.

ESCUTAR TUDO O QUE SE OUVI – Jogo de bolas peruano

É falar em bola e jogo que os alunos se animam, mas dessa vez a proposta era bem diferente. Eles tiveram que imaginar um jogo que utiliza bola; depois

tiveram que buscar referências em suas memórias como tamanho, material do que são feitas, sons que emitem ao serem tocadas durante o jogo. Aos poucos, era possível ver como eles iam construindo a representação do jogo, assim ficou mais fácil continuar passando as regras: devem usar o corpo todo durante o jogo com a bola; devem reproduzir o som com a boca; devem manter um ritmo de jogo e emissão de som; devem sair jogando pela sala (BOAL, 2008).

Era possível ver uma diversidade de jogos: basquete, vôlei, futebol, handebol, baleado. Depois que todos estavam adaptados aos seus jogos, pedi que formassem duplas e continuassem jogando, mas deveriam ao mesmo tempo observar como o outro jogava, o ritmo com que jogava, o som que emitia quando tocava a bola. Depois de alguns minutos nesse estágio, foi pedido que trocassem de bola, e consequentemente a forma o jogar, como o parceiro. No início foi um pouco atrapalhado, pois mesmo observando os colegas por algum tempo, muitos ainda reproduziam movimentos, ou som, do seu jogo original. Foi pedido que eles permanecessem no novo jogo por alguns minutos, até eu perceber que a troca foi de fato realizada e paramos a atividade. Embora Boal (2008) sugira que o jogo deva continuar até o aluno/ator recuperar sua bola original, devido ao tempo que tínhamos e o pedido dos alunos de construirmos algo para ser apresentado no show de talentos, dei por encerrada a atividade nessa primeira experiência.

ATIVANDO OS VÁRIOS SENTIDOS – Fila de cegos

Esse exercício é bem simples e muito usado no ensino infantil, principalmente quando tratamos da imagem da criança. Como foi dito, o sistema organizado por Boal utiliza jogos conhecidos, releitura de jogos conhecidos e criação de novos jogos.

Foi pedido que os alunos se dispusessem em duas filas. As filas se aproximaram e duplas foram formadas, onde uma das filas assumiu a posição de cego e tatearam o rosto e mãos dos colegas que estavam na outra fila. Depois os alunos cegos se mantiveram de olhos fechados, enquanto seus parceiros se espalharam pelo espaço. Ao receberem o sinal, os alunos/atores que estavam de olhos fechados foram em busca dos seus parceiros. Quando todas as duplas tinham sido refeitas, pedi que trocassem de posição.

Foi possível perceber que mesmo de olhos fechados, os alunos já se

deslocavam pelo espaço com mais segurança, já executavam o exercício com mais concentração e evitavam tecer comentários desnecessários. Ao encontrarem suas duplas, pedi que permanecessem juntos e que escolhessem um lugar da sala para conversarem um pouco sobre a música, sobre o tema gerador escolhido por eles, sobre os textos que haviam lido sobre o tema gerador, e improvisassem uma cena.

O MATERIAL NÃO DRAMÁTICO VAI VIRANDO CENA

Já no terceiro dia de oficina, foram propostas as primeiras improvisações de cenas usando a música “Eu sou a diva que você quer copiar”. Meninos e meninas criaram diferentes situações, mas sempre usando a figura da mulher em um exercício de improvisação.

O teatro improvisacional é, de tal forma, estruturado, que sua fonte de energia é alcançada ao mesmo tempo em que a cena se desenvolve, pois cada cena cresce de uma realidade objetiva (acordo). Eis por que, no teatro improvisacional, um tema pode ser enunciado e as cenas serem construídas à sua volta (SPOLIN, 2005, p. 287).

IMAGEM 7 - Cena de improvisação (Acervo da autora).



Eles apresentaram as improvisações e discutimos sobre o que foi apresentado, sobre uma figura da mulher estereotipada apresentada inclusive pelas meninas, sobre a relação de vaidade e autoestima contida na música e nas cenas apresentadas por eles.

4º DIA

No quarto dia, tivemos que relocar nossas atividades para a sala de informática; isso só foi possível devido à baixa frequência dos alunos. Justificou-se que o “galpão” seria usado em outra atividade do Programa Mais Educação. Começamos a perder o espaço do teatro. Nesse momento, começamos a construir a pequena célula, onde os alunos pegaram elementos dos jogos trabalhados na oficina, e relacionaram a música ao tema gerador. Foi nesse dia que eles incorporaram uma nova música ao processo e nos dedicamos durante toda a tarde a ensaiar para o show de talentos. Infelizmente, o trabalho produzido pelos alunos não foi incluído na programação do evento e como na ocasião não me encontrava na escola, os educandos viveram a frustração de não exporem para os colegas o que haviam produzido.



IMAGEM 8 – Ensaio da Pequena Célula na Sala de Informática (Acervo pessoal da autora).

CAPÍTULO 5

A CRIAÇÃO DO GRUPO DE TEATRO: “A COISA ESTÁ FICANDO SÉRIA”

Quando retornamos das férias de verão, a cobrança pela retomada do teatro na escola por parte dos alunos foi imediata. Contudo, eles não aceitaram mais a proposta de trabalharmos em formato de oficina, pois no ano anterior a escola havia recebido um espetáculo do grupo de teatro do IFPB, coordenado pela professora Palmira Palhano, e eles se sentiram motivados a ter um grupo de teatro na escola. Um grande passo, muita responsabilidade, e um trabalho em equipe. “A coisa está ficando séria”, foi assim os alunos definiram essa nova etapa do TO nesse processo de despertar crítico e criativo dentro da escola.

Para nos organizarmos enquanto grupo era de extrema importância encontrar um local e horário para nossos ensaios, bem como pensar no primeiro espetáculo a ser montado. No final do mês de março de 2016, nasceu o grupo de teatro da EM Analice Caldas (a partir daqui GTAC), embora ele tenha vindo muito mais pela vontade dos alunos do que pelo entendimento da escola de termos um espaço para a vivência teatral que não se restringisse aos dois tempos de aulas semanais e como um das dezenas de conteúdos a serem trabalhados todos os anos.

O que relatarei e refletirei a seguir constitui um despertar não só para o teatro, mas também para um posicionamento crítico e criativo que vem se manifestando entre os alunos que se envolveram nesse trabalho.

5.1 Em busca da hora e local para o teatro na escola

A escola considera que é apropriado termos atividades que envolvam os alunos, mas não há um apoio real a iniciativas como a que os alunos tiveram. Por isso, embora esteja garantido tanto nos PCN, quanto na BNCC, que deve haver o espaço para a realização das atividades artísticas na escola, isso nem sempre acontece no âmbito educacional, nem na disponibilidade de um horário para a utilização dos espaços existentes no prédio.

Como meus horários de aulas comprometem as terças-feiras e as quintas-

feiras, restou-nos arrumar um horário nos demais dias da semana. Horário esse que não poderia comprometer o ensaio da Banda Marcial, nem da Alegoria da Banda Marcial, conhecido também com “Linha de Frente”⁶, e nem o Programa Mais Educação, do qual mais da metade do grupo faz parte. No primeiro momento, pensei em encaixar os ensaios no horário do almoço, das 12h às 13h das quartas-feiras, mas tal escolha nos colocou no mesmo horário dos ensaios da Banda Marcial e da Alegoria, restando-nos como espaço uma das salas de aula. Iniciamos nossos encontros na sala destinada à turma do 9º ano.

Esperávamos os alunos sair para ocuparmos o espaço e rapidamente organizá-lo. Mesmo com a interrupção das nossas atividades em decorrência da greve da educação, foi lá que nos encontramos por semanas. A sensação de pertencimento já era tanto, que mesmo a escola contando com uma equipe de limpeza, os alunos se encarregavam de varrer a sala e relocar as carteiras, abrindo espaço para o jogo e o fazer teatral.

IMAGEM 9 – Antes de iniciarmos o ensaio (Acervo da autora).



Durante uma hora por semana conduzia o ensaio ainda pautada nos exercícios propostos no livro de jogos do Teatro do Oprimido. Realizava reflexões sobre temas trazidos pelos alunos e criávamos cenas para comunicar o que eles tinham para dizer.

⁶Nessa nova perspectiva, as “Linhas de Frente” realizam as Evoluções Coreográficas, juntamente com o “Corpo Musical”, ambos formando os quadros coreográficos, buscando sempre o melhor visual para submetê-lo ao critério de julgamento no quesito, “Aspecto Visual”. Disponível em: <http://amabandas.webnode.com.br/products/corpo-coreografico-por-wander-nogueira-rio-de-janeiro-jurado-da-cnbf/> Acesso em: 01 de Julho de 2016



IMAGEM 10 - Durante o jogo “Empurrar um ao outro” (Acervo pessoal da Autora).



IMAGEM 11 - O jogo “João-bobo” (Acervo pessoal da autora).

Devido ao atraso na retomada do almoço dos alunos que ficavam para o contraturno, por questões técnicas e burocráticas, houve uma redução drástica dos membros do grupo que permaneceram participando do ensaio no horário já citado, restando-nos buscar um novo horário e local para os nossos encontros. Como já haviam escolhido o tema gerador e o material não dramático que comporiam a peça que estava sendo desenhada a cada encontro, realizamos alguns encontros na biblioteca, com início às 15h30 e término às 17h; assim foi produzido o texto do primeiro espetáculo do grupo, do qual falarei mais adiante.

Após terminar a construção do texto da peça, mantivemos os ensaios no novo horário, mas continuamos peregrinando pela escola em busca do nosso espaço. Ora ensaiávamos no refeitório, ora nos corredores, ora dividíamos o “galpão” com as aulas de educação física dos alunos do Ensino Fundamental I.

5.1.1 A escolha do tema gerador e do material não dramático

O tema gerador corresponde ao diálogo entre o conhecimento que o educando traz consigo, extraído de sua realidade, e as considerações que o educador tem sobre esse conhecimento. O tema gerador nesse processo de vivência teatral foi tão importante quanto a escolha do material não dramático, culminando numa experiência crítica e criativa não só por parte dos alunos/atores, mas também na minha formação enquanto educadora da rede pública de ensino.

5.1.1.1 O tema gerador “está no meio de nós”

Buscando refletir sobre o cotidiano escolar, os alunos identificaram como tema gerador para a peça a violência. Em um recorte desse tema eles optaram em falar do Bullying e Cyberbullying, uma vez que eles estão sempre conectados às redes sociais e, muitas vezes, as “brincadeiras” não ficam apenas na escola. Inclusive alguns dos alunos/atores admitiram ter sido vítimas, ou praticarem, em algum momento, violência contra os colegas. Eles admitiram que a maioria dessas agressões leva em consideração a aparência dos colegas e, em alguns casos, a sexualidade.

5.1.1.2 O material não dramático vem da internet

Em tempos de intensiva conectividade, em que a internet é tudo o que vem com ela faz parte da realidade dos alunos, foi até natural o material não dramático ser retirado da rede. Depois de definirem o tema gerador, os alunos buscaram textos e vídeos que falassem sobre o tema, resgatando um caso de 2012 de uma menina canadense, chamada Amanda Todd.

Esse caso já era conhecido por alguns deles, devido à viralização de um vídeo feito pela própria Amanda, no qual conta a sua história enquanto vítima de violência sexual, bullying, cyberbullying, violência física e moral. Depois de postar o vídeo no YouTube, ela cometeu suicídio.



IMAGEM 12 - *Print* do vídeo escolhido pelos alunos como material não dramático.

5.1.2 A construção do texto dramático

A partir do vídeo de Amanda Todd, bem como tomando como referência a experiência de alguns membros do grupo com a violência, os alunos resolveram escrever um texto para ser encenado posteriormente. A significação desse texto e a representação do mesmo dentro do contexto em que vivem os alunos serão explanadas e analisadas em detalhes posteriormente.

A produção desse texto significou, dentro do grupo, uma espécie de 'rito de passagem, uma vez que os participantes demonstraram que possuem criterioso conhecimento acerca da elaboração de um roteiro para teatro.

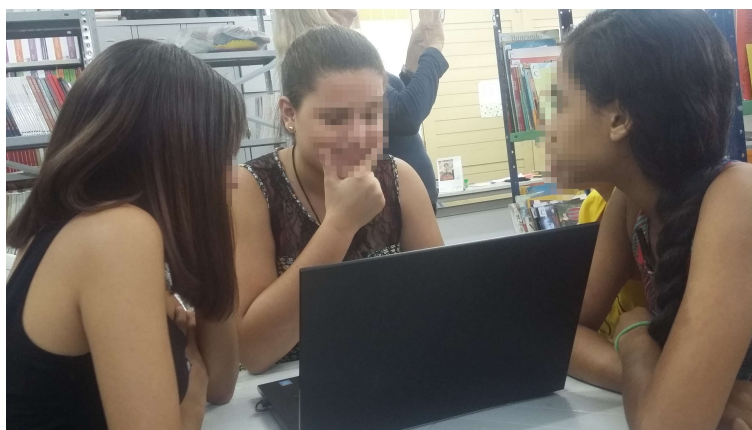


IMAGEM 13 – Alunas na construção do texto dramático (Acervo da autora).

5.1.3 Cenário: ressignificando os objetos

A ressignificação dos objetos utilizados no cenário é um elemento bastante importante dentro do espetáculo teatral, por se constituir como uma forma ‘econômica’ e prática de se montar um cenário, ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade de imaginar, de abstrair.

Neste sentido, os participantes do grupo se mostraram bastante criativos na montagem do espetáculo em pauta. De acordo com as figuras apresentadas abaixo, eles conseguiram ressignificar uma escada, já que a mesma em diversas ocasiões muda de significação: em um dado momento do espetáculo, ela serve como maca, noutro momento, adquire a significação de um veículo.



IMAGEM 14 - Ressignificação da escada.

5.2 Análise do material produzido pelo Grupo de Teatro Analice Caldas

Todas as pessoas, de uma maneira ou de outra, estão ininterruptamente narrando histórias sobre si mesmas ou, ainda, sobre alguém ou sobre o espaço que as cerca. Essa contação das coisas compõe o ‘texto’ da humanidade, que surge a partir da junção de tudo que se produz e se reproduz no tempo. Dessa forma, a nossa trajetória na Terra ocorre sob o formato de uma narração. À medida que

estamos interagindo uns com os outros, quando nos unimos, quando nos confrontamos, quando buscamos soluções, quando nos reproduzimos, estamos sempre narrando (SCHIFFRIN, 1996).

Neste trabalho acadêmico, conto a história de muitas pessoas, de estudantes, que enfrentam uma vida nada fácil em comunidades carentes da cidade de João Pessoa-PB, e que aceitaram a proposta de fazer parte de um grupo teatral. Não pretendo simplificar aqui a vida de cada um deles, utilizando como justificativa o espaço em que vivem, mas não posso deixar de pensar que esses indivíduos estão diante de uma sociedade cada vez mais complexa e multifacetada, e por isso mesmo, menos compreensível para eles.

Mais especificamente, narro e analiso os avanços que presenciei, à medida que foram sendo desenvolvidas as oficinas de teatro, bem como a partir do momento em que foi criado o grupo de teatro da qual sou coordenadora. Mesmo que alguns deles não percebam, à medida que produziram seus enunciados, esses estudantes falaram de si mesmos, e revelaram o grau de maturidade que possuem ante as problemáticas que foram postas em discussão.

Para analisar adequadamente as produções textuais dos participantes do GTAC, utilizei os pressupostos da Análise do Discurso (AD), que me serviram como um valioso instrumento metodológico. A AD nos leva a compreender que a natureza das palavras, dos enunciados, é sempre volátil. Não há um significado, como se pensa, cristalizado, fechado, para a linguagem humana, porque os falantes têm histórias distintas, experiências que ‘particularizam’ o sentido dos enunciados. Quando alguém diz algo, fala de um lugar social específico, está produzindo sua fala por uma razão (NOGUEIRA, 2008).

Foi necessário compreender as razões que estavam por trás das produções textuais dos alunos do grupo. Segundo Burr (1995), a linguagem é disseminadora de ideologias, de discursos; ela possui esse caráter. Há sempre uma intenção no enunciado. Esses dizeres, por mais que pareçam destituídos de propósito, nos revelam muito sobre o enunciadador. Por esta razão, um dos métodos de obtenção de dados utilizados em minha pesquisa foi o depoimento dos alunos.

Esse material foi muito significativo, pois revelou o grau de intimidade que os participantes têm para com os fundamentos do GTAC, bem como demonstrou a compreensão que eles têm das metas estabelecidas pelo grupo. Foi, ainda, por meio da produção de um texto teatral que os participantes demonstraram sua criticidade e

criatividade. Esse foi o material mais substancial obtido para ser analisado em minha pesquisa.

Sobre a utilização da AD em uma pesquisa científica, explicita Fabião (2012) que:

O que se busca a partir de uma investigação embasada em uma análise de discurso é aproximar-se do modo como a linguagem é elaborada, sobretudo, como ela ancora no tempo e no espaço o sujeito que a utiliza, apresentando-se sempre por meio deste usuário as relações por ela reguladas e legitimadas (FABIÃO, 2012, p. 36).

Ter acesso a essas marcas discursivas constitui uma das metas da minha análise. Ao me debruçar sobre a produção escrita pelos participantes do grupo, espero colher as informações de modo bastante ajustado, dissociando-me sempre que possível da minha personalidade.

5.2.1 Análise do depoimento dos alunos

Antes de iniciar a análise do depoimento dos alunos, é preciso deixar bem claro que não é tarefa simples fazê-los se expressar por meio da palavra escrita. A cultura letrada tratou de supervalorizar a língua escrita, e, por esta razão, toda uma sorte de normas gramaticais recai sobre a mesma, fazendo com que aquele que não tem bastante domínio da modalidade padrão tenha ‘receio’ de escrever.

Ainda assim, consegui quatro depoimentos, os quais apresentarei a partir deste ponto, e os analisarei em seguida.

Depoimento 1

Hoje a aula foi ótima, pois começamos com o jogo “empurrar um ao outro”, depois jogamos “série de palmas”, depois jogamos “a viagem imaginária”. Para mim foi uma das melhores aulas de teatro que já tive. Para mim, o que mais gostei, foi o final da aula que fizemos uma pequena cena para a peça que vamos montar, ainda falta alguns ajustes, mas mesmo assim foi a melhor aula. Espero que mais aulas como essa se repita (J.S., 14 anos, 9º ano).

Um dos pontos que devem ser destacados no depoimento acima diz respeito à forma como o(a) estudante se inclui no processo de desenvolvimento das atividades realizadas pelo GTAC. Quando ele(a) utiliza a forma verbal “vamos”, não

designou a mim (enquanto coordenadora) a função de montar o espetáculo, mas ao grupo, como um todo.

Baraúna (2013) ao se referir às proposições de Freire e Boal, afirma que ambos defendem que os sujeitos devem dialogar e cooperar uns com os outros, de modo que possam desenvolver sua autonomia. Para Boal, especificamente, é essencial que o TO viabilize a fala do sujeito participante, que possibilite a ele relatar suas próprias experiências, levando-o a protagonizar a sua história.

Segundo os princípios básicos da AD, o sujeito fala porque há um propósito, uma razão, e há certamente muitas correspondências ideológicas não percebidas em cada palavra mencionada.

Depoimento 2

Hoje nós fomos para a biblioteca e fizemos uma parte do texto da peça que vamos montar. Criamos personagens e falas. Foi bom. Gostei muito. Também assistimos a um filme, que baixamos do youtube. Era em inglês e falava sobre bullying, mas tinha legenda. O filme falava sobre Amanda Todd, que ela sofria bullying pela internet dos amigos, e de tanta sofrência acabou se matando, de não aguentar tanta violência. Aí, nós decidimos fazer a peça de acordo com o vídeo, e criticar a violência e as coisas ruins que acontecem na nossa escola. Já começamos a primeira e a segunda cena, não muito grande, mas conseguimos (N.O., 14 anos, 9º ano)

Percebe-se claramente no depoimento do(a) estudante o espírito de engajamento, explicitado no trecho “Aí, nós decidimos fazer a peça de acordo com o vídeo, e criticar a violência e as coisas ruins que acontecem na nossa escola”. Nesse depoimento, não apenas enxergamos a autonomia defendida pelos participantes do GTAC, mas, sobretudo, uma intenção de agir diante das ameaças opressoras.

Paulo Freire alertava para a imprescindibilidade da passagem do estágio de “consciência ingênua” para “consciência crítica”, o que terminaria por conduzir o sujeito à conscientização; para o autor, isso equivale a uma das instâncias básicas de todo processo educativo (BARAÚNA, 2013, p. 188).

Em seu depoimento, o(a) estudante não apenas demonstra que vivenciou essa passagem, mas se mostra impelido(a) a tomar uma iniciativa para transformar a realidade. Como propunha Boal: “Consciência é a reflexão do sujeito sobre si próprio, sobre o significado dos seus atos, não apenas sobre suas consequências”

(BOAL, 2009, p.29-30).

Depoimento 3

O teatro hoje não foi prático, mas foi muito dinâmico, foi um pouco complicado, porque eu nunca escrevi uma cena de teatro, e eu ainda vou encenar. Até que tá um pouco fácil, falar de violência e bullying é um tema um pouco fácil de abordar. A história de Amanda Todd é um pouco delicada, porque envolve automutilação e suicídio. É uma história bem interessante de encenar e dá conselhos aos jovens para ficarem de olho com quem fala na internet e como se comporta na escola (M.S., 13 anos, 8º ano)

Em seu depoimento, o(a) estudante revela, implicitamente, que os objetivos tanto almejados pelo TO estão surtindo efeito em sua vida. Apesar de sua pouca idade, está muito claro que ele(a) consegue colocar-se criticamente diante do fato analisado, captando com muita seriedade o que está sendo colocado em discussão. Ao utilizar o termo “delicada”, demonstra que tem sensibilidade para compreender que o fato não deve ser tratado simplesmente como “certo” ou “errado”, mas como algo que merece um posicionamento muito mais dialético; ou seja, é preciso analisar o problema sob vários ângulos.

Ao enxergar no T.O. a estrutura de uma árvore, fixada em um determinado terreno, com caule, raízes, galhos e frutos, Boal propõe que no chão, onde se sustenta a planta, coexistem duas palavras de ordem que embasam sua teoria: multiplicar-se e solidarizar-se (BOAL, 2012, p. 16). No depoimento demonstrado acima, conferimos a solidariedade do depoente ante a problemática conferida no vídeo de Amanda Todd.

Depoimento 4

Essa peça mostra como as pessoas reagem à violência. No dia a dia, nem adianta dizer que não, porque em tudo, sem nem perceber, a gente insiste em ter VIOLÊNCIA. Em nossa vida isso é numa briga de amigos, a gente fica incentivando a violência. Essa semana, o professor R.M. tava falando sobre isso, aí foi que cai na real, mas no que eu puder fazer para mudar isso, eu vou fazer. Vou melhorar, já comecei. Eu acho muito legal o que estamos fazendo na escola, eu sempre quis fazer teatro, e também me alegro que posso fazer isso para as outras pessoas. Fazer uma peça, mostrar coisas que hoje em dia é um assunto muito comentado e, principalmente, praticado por nós mesmos (L.C., 13 anos, 8º ano)

O depoimento acima nos apresenta vários estágios vivenciados pelo(a) depoente. Primeiramente, ele(a) reconhece que a violência não é uma realidade distante; pelo contrário, o(a) estudante assume que todos estão vulneráveis a ela. Em seguida, ele(a) menciona que a partir da explanação de um professor sobre o problema, conseguiu enxergar a sua dimensão, e revela que buscou transformar tal realidade. Eis aí a comprovação de mudança tão almejada pelo GTAC.

O posicionamento do(a) depoente é a prova cabal de que o envolvimento do mesmo com o grupo de teatro provocou essa necessidade de mudança em sua vida. Mais especificamente sobre os princípios basilares do TO, sabe-se que os mesmos visam à transformação do espaço social dos participantes dessa prática. Nesse tipo de teatro, todos participam; não há um espectador passivo. Ele assiste ao problema, e se sente impelido a interferir, buscando uma solução para o mesmo.

Sobre o assunto, Lobo et al (2013, p. 02) asseveram que:

As técnicas do TO foram criadas a partir de uma sensibilidade em estar no lugar do outro. A dimensão educativa de tais práticas se constitui em uma ferramenta significativa não só para aqueles que pretendem discutir e problematizar seu contexto social, mas também para os futuros discentes, que pretendem trabalhar com a linguagem teatral em espaços de educação informal.

Foi possível constatar a partir dos depoimentos explanados acima que os participantes do GTAC têm vivenciado o desenvolvimento de sua criticidade na medida em que se colocam ativamente ante as problemáticas que lhes são apresentadas. Outrossim, ficou bastante evidente sua autonomia na construção do seu discurso, explicitada pelo uso, em todos os depoimentos, da primeira pessoa do verbo. Em nenhum dos depoimentos observou-se a delegação de autoridade a mim ou a qualquer outra pessoa; ou seja, eles constroem a sua experiência teatral, e se desenvolvem na medida em que interagem uns com os outros.

5.2.2 Análise do texto teatral produzido pelo GTAC

A desenvoltura com que os participantes do GTAC lidaram com a produção de um espetáculo teatral foi admirável. Em todos os itens necessários à produção, constatou-se tal engajamento. Como coordenadora, poderia expor aqui inclusive alguns pontos fundamentais, como o brilho no olhar, o encanto estampado no rosto

de cada um dos participantes, a crença no grupo, mas correria o risco de ser bastante subjetiva em minhas considerações. Assim sendo, para a análise utilizei o texto produzido pelo GTAC, a partir do tema gerador que foi o vídeo de Amanda Todd.

O texto na íntegra não se encontra aqui, no corpo do trabalho, mas consta nos anexos. Aqui serão apresentados trechos, os quais analisei à luz da AD, e que serviram para referendar e reforçar a criticidade e a criatividade dos participantes, o que já foi mostrado na seção anterior, quando foram analisados os depoimentos de alguns deles.

Trecho 1

Esse primeiro trecho encontra-se no início da peça. Foi escolhido não por revelar algo a respeito do conteúdo do texto, mas por possibilitar a análise estrutural do texto produzido pelo grupo.

(Um grupo de amigos está sentado no refeitório conversando antes da aula; em seguida, chega um colega falando sobre um cartaz de oficina de teatro que haverá na escola)

Bruna – Gente, tomara que hoje eu não tome um banho de baba.
(Todos riem).

Felipe – Pessoal, nessa escola nem professor escapa.

Karla – (ri, e percebe que o seu irmão está chegando) Tá amarrado! Não, boy, tenho que te aguentar até aqui?!?

(Michael chega falando com os colegas. Os colegas respondem, e Michael mostra o cartaz que arrancou da parede da escola)

Michael – Ô gente, vocês sabem o que é Teatro do Oprimido?

Felipe – E que bexiga é isso?

Michael – Tá dizendo aqui que é tipo... Teatro político.

Karla – É quando um político em Brasília diz que tá fazendo tudo pelo povo e só tá roubando nosso dinheiro.

Bruna – Não é isso não, Karla.

Karla – E o que é isso?

Bruna – Eu não sei o que é, mas depois da aula a gente descobre.

Michael – Então, vocês topam?

(Entra o áudio com a fala do inspetor colocando os alunos para a sala de aula)

A primeira observação a fazer sobre a produção textual do GTAC,

dispensando-se qualquer inadequação gramatical, é que os participantes do mesmo sabem como estruturar um roteiro produzido para teatro. Pode-se observar, por exemplo, o cuidado que o grupo tem com a rubrica, muito bem demarcada. Essa estruturação, bem pontuada e sinalizada, possibilita a qualquer grupo de teatro a montagem do referido espetáculo.

Outro ponto que chama a atenção é a linguagem, que nesse primeiro momento revela não apenas o espaço social em que vivem as personagens, como também deflagra a despreocupação com a norma padrão da língua, algo bastante característico da adolescência. Essas marcas linguísticas e discursivas contribuem para a veracidade da cena, e criam, de certo modo, uma empatia com o público.

Se os autores do texto tivessem utilizado uma linguagem rebuscada nesse primeiro momento teriam agido ingenuamente, pois estariam contradizendo a natureza das personagens que compõem a cena.

Trecho 2

Esse fragmento extraído da segunda cena da peça revela o tom crítico dos autores do texto, que expõem de forma contundente as falhas cometidas pelos funcionários da escola em que estudam as personagens. Diz o seguinte:

Michael – Eles ficam no ‘zapzap’, jogando, escutando música, até batendo papo no telefone. Um dia estava fugindo de Marta e gritei para os inspetores me ajudarem e nem me ouviram por causa do fone de ouvido. (Com voz de decepção) Terminei apanhando.

Como todo e bom texto crítico, o roteiro elaborado pelos participantes do GTAC revela as formas de opressão vivenciadas pelas personagens. E mais que isso: as mensagens contidas nos roteiros teatrais, embora tenham como referência primeira o contexto da peça em si, não se limitam a ele. Em outras palavras, às vezes uma crítica utilizada dentro de um texto fictício é, na verdade, um sinal para que o expectador examine a ‘vida real’ e o meio no qual está inserido. Em diversos contextos históricos da humanidade, os autores de teatro se valeram da ficção para denunciar o que de fato acontecia na realidade.

No que tange ao texto analisado aqui, os autores não se intimidaram. Eles supõem que a crítica será compreendida pelos expectadores. Sua ação constitui-se,

portanto, como um ato de enfrentamento. Neste sentido, mostram-se concatenados com os fundamentos do TO: denunciar toda e qualquer forma de demagogia e hipocrisia.

Trecho 3

Mais um trecho extraído da peça que pode revelar o quanto os participantes do GTAC amadureceram com tudo o que vivenciaram até aqui. Trata-se do momento em que as personagens constroem uma peça dentro da outra.

Felipe – Precisamos de um tempo para arrumar as coisas...

(Os alunos começam a arrumar a sala)

Luciana – Oxe, precisa disso tudo?

Bruna – Preparamos o seminário em forma de teatro.

Luciana – Então vão logo com isso. O tema é violência, estão lembrados?

Felipe – Claro, não é, professora?

Luciana – Vou colocar uma musiquinha enquanto vocês arrumam as coisas.

Essa manobra metalinguística dentro do teatro é uma ação um tanto arriscada para principiantes, pois nem sempre fica claro para o espectador em que momento uma peça ‘congela’ para que a outra seja iniciada. Igualmente, nem sempre o retorno à peça inicial é compreendida a contento. Com relação a essa ação, pode-se dizer que os participantes conseguiram fazer uma coisa e outra: demarcaram muito bem o momento em que a segunda peça começa e termina dentro da primeira.

Esse ato ousado demonstra que o grupo se não tem ainda competência tem certamente coragem. Eis um atributo imprescindível àquele que deseja trabalhar com o TO. Seja na forma como elabora o espetáculo, seja na forma como se apresenta, seja na elaboração do conteúdo, é preciso demonstrar autonomia, protagonismo.

Com estas palavras Boal (2009, p. 19) reforça o que foi analisado acima: “Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. [...] Arte e Estética são instrumentos de libertação”.

Trecho 4

O trecho que será analisado a seguir é o início da Cena IV, que é justamente o momento em que a primeira peça ‘congela’ para dar início à segunda.

(Durante toda a peça a professora vai tirando fotos e fazendo anotações, algumas vezes deixa de prestar atenção ao trabalho dos alunos. Olha o celular, meche no cabelo, olha para as unhas)

Narradora (subindo a escada) – Era uma vez uma linda menina que morava em Vancouver, lááááá no Canadá. Ela tinha 12 anos, e estudava em uma escola próxima da sua casa, onde tinha amigos e estava muito feliz. Ela, assim como os garotos de sua idade, adorava ficar na internet e entrar em salas de bate papo.

(Entra Amanda, e abre o computador ao mesmo tempo em que dá uma olhada no celular antes de se sentar na cadeira. Em seguida, entram seus amigos, tiram a farda e sentam em cadeiras dispostas em torno da mesa de estudos da Amanda).

Narrador (entra e se coloca ao lado da escada onde se encontra a outra narradora) – Mas nem todos que frequentam essas salas de bate papo são confiáveis... Eles começaram a dizer o quanto a garotinha era bonita, linda, sensual. Não é que ela acreditou?

(Amanda se levanta vai até o espelho se olha, admira-se e volta a sentar)

A estrutura montada pelos alunos é bastante curiosa: a trama da peça se desenrola a partir das falas dos dois narradores, o que não é muito convencional. Não há diálogos entre as personagens, apenas gestos, os quais simulam não apenas os acontecimentos em si, mas também representam seus sentimentos e posicionamentos ante os fatos que se vão revelando.

O que se percebe é uma dinâmica muito bem demarcada, reforçada, sobretudo, pela movimentação dos narradores no espetáculo. Ainda que o texto tenha reservado apenas uma fala para a personagem principal, enriqueceu-a com muitas possibilidades de expressões faciais, o que reforça a implosão de sentimentos vivenciados por Amanda na vida real.

Boa parte da riqueza do espetáculo é deixada à gesticulação dos atores em cena, e o resultado é surpreendente. Mais uma vez, o GTAC demonstra que tem coragem para arriscar, ousar.

Trecho 5

O trecho escolhido para a próxima análise foi extraído da cena IV. Nesse momento os narradores estão descrevendo o caos no qual se transforma a vida de Amanda Todd.

Narradora (olha para o relógio e com voz espantada) – Só 4h da manhã!?! O que está acontecendo?

Narrador – É a polícia!

Narradora (Já se espreguiçando) – Pois é. Ela sem saber de nada, dormindo o sono dos inocentes enquanto sua foto, ou melhor, a foto dos seus seios estava circulando na internet. Todos os seus colegas agora estavam com seus seios nos celulares.

Narrador (esfregando os olhos) – Depois disso ela ficou ansiosa e entrou numa depressão severa; teve até síndrome do pânico.

Narradora – Ela tentou escapar usando álcool e drogas. Sua ansiedade piorou e nem conseguia sair de casa. (Amanda tenta se arrumar para sair, mas logo desiste e volta a sentar na cadeira).

Narrador (Segurando uma plaquinha “Um ano depois...”)- Ele voltou com a nova lista de amigos da garota. Criou uma página no Facebook e colocou a foto dos seios dela no perfil (O narrador mostra a plaquinha com uma foto de seios falsos na moldura do perfil do Facebook).

Como propõem os fundamentos que embasam o TO, é preciso reconhecer e denunciar toda forma de opressão, de violência. Os autores do texto conseguiram expressar por meio do diálogo entre os narradores a crueza com que as informações são veiculadas, atualmente, nas mídias. O espectador certamente se sentirá muito à vontade com relação ao modo como os fatos estão sendo apresentados, pois já está acostumado com o sensacionalismo. É o que mais se vê nas redes sociais: a banalização da vida humana.

Repentinamente a vida da personagem principal se transformou. A fala da narradora “*Ela sem saber de nada, dormindo o sono dos inocentes enquanto sua foto, ou melhor, a foto dos seus seios estava circulando na internet. Todos os seus colegas agora estavam com seus seios nos celulares*”, que contém um certo sarcasmo e ironia, nos apresenta esse mundo caótico, em que nada mais nos surpreende.

Sendo alunos do Fundamental II (do 6º ao 9º ano), temos que reconhecer que há um grau de criticidade bastante peculiar na forma com que os participantes do

GTAC montaram o texto. Não há apenas a tragédia do fato em si, mas há também algo muito trágico na forma como a humanidade se coloca diante do referido fato. Os autores, intencionalmente ou não, nos fazem refletir sobre essa questão.

Segundo a concepção de Boal, toda forma de arte tem a função de levar o indivíduo à compreensão da verdade e do mundo (TEIXEIRA, 2007, p. 85).

Trecho 6

O material utilizado nessa análise é constituído de algumas rubricas, extraídas da Cena IV, que demonstra como funciona, durante o espetáculo, a ressignificação dos objetos.

(Os narradores usam a escada como maca, e atendem a jovem desacordada)

(Os narradores armam a escada deitada no chão e a transformam em caminhão de mudança, os colegas colocam as cadeiras na traseira e entra uma música sobre mudança. Os colegas tiram as cadeiras e voltam aos lugares originais. A música para, e Amanda aparece arrumando seu quarto e se arrumando para sair, mas vê na tela do computador que ainda estão postando fotos de veneno e a marcando)

(Amanda está prostrada sobre a cadeira e os “amigos” vão colocando cordas em torno do seu pescoço e seguram nas pontas. Amanda escorrega lentamente da cadeira, e morre).

Os trechos acima mencionados demonstram como os narradores, como sempre dinâmicos e ágeis, trabalham na ressignificação dos objetos dentro do espetáculo.

Conforme foi apresentado em fotos no início deste capítulo, a escada passa por várias significações à medida que se desenvolvem as cenas. Essas ações nos revelam a intimidade que os participantes possuem com o fazer teatral. A abstração é condição fundamental à construção do teatro.

O último trecho, especificamente, não ressignifica o objeto corda, que tem a mesma significação, sobretudo no que tange ao enforcamento da personagem, mas põe abstratamente os ‘amigos’ de Amanda coparticipando da ação.

De certa forma, eles foram sujeitos ativos na decisão do suicídio assumido pela jovem. Essa representação é própria do tom crítico que possui o texto teatral

produzido pelos membros do GTAC, e é certamente essa criticidade, aliada à criatividade, que os auxiliará nesse caminho de descobertas do teatro, de si mesmos, do mundo que os cerca.

CONCLUSÃO FINAL

A sensação de dever cumprido que me invade a esta altura da pesquisa é, certamente, resultante dos múltiplos aprendizados alcançados. Primeiramente, o meu próprio aprendizado, que se ampliou a partir das leituras realizadas para o embasamento teórico aqui apresentado, bem como é resultante da minha experiência à frente da oficina de teatro e, posteriormente, como coordenadora do grupo de teatro GTAC.

Outros aprendizados não menos significativos foram experimentados pelos educandos aqui mencionados. Eles não apenas ampliaram seus conhecimentos acerca do fazer teatral, como puderam desenvolver sua criticidade e criatividade. Além disso, pude constatar que o contato com o teatro contribuiu, inclusive, para a melhoria da desenvoltura dos alunos em sala de aula.

Desde o início, quando me propus a realizar a oficina de teatro na Escola Municipal Analice Caldas, pareceu-me muito pertinente trabalhar com o TO, por compreender que o mesmo possibilitaria não apenas o desenvolvimento das habilidades já mencionadas acima, mas também por acreditar que este tipo de teatro contribuiria para que os participantes passassem a compreender criticamente a realidade na qual estão inseridos, e que pudessem se enxergar como sujeitos participativos, construtores e transformadores da sociedade.

Em consonância com os pressupostos de Boal, criador do TO, pareceu-me imprescindível utilizar também como pilar desta pesquisa as concepções de Freire, já que este propõe que a forma mais adequada de educação se manifesta dialogicamente, num processo de troca de conhecimentos entre professores e alunos. Para Freire, a transformação da realidade se dá continuamente, por meio do processo ação-reflexão-ação do indivíduo no mundo.

Defensora que sou de uma educação com foco na formação integralizada do educando, não poderia me esquivar de adotar a filosofia de Freire e de Boal em meu

trabalho docente. Foi possível verificar como essas propostas de educação têm bastante a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar, de forma a despertar, ou até provocar, nos educandos um pensar crítico e criativo em relação às suas vidas e ao meio social no qual estão inseridos. Mais do que isso, esta pesquisa mostrou que a escola deve estar preparada para receber seus alunos com tudo que eles têm para oferecer, pois assim será possível termos uma aprendizagem significativa.

Acredito que os pressupostos do TO têm relação direta com as teorias críticas da educação; tanto é que pude perceber que à medida que tomavam conhecimento do mesmo, os alunos sentiam-se estimulados a exercer sua autonomia, a expressar sua opinião acerca dos temas discutidos em nossos encontros. Igualmente, os alunos foram impulsionados a conhecer/discutir os problemas sociais que os cercam, especialmente a violência disseminada nas redes sociais, que foi tema do espetáculo produzido pelos mesmos.

Fiquei muito satisfeita em testemunhar que esses alunos se apresentaram como sujeitos de saber; que se mostraram capazes de ler a realidade à sua volta, e demonstraram capacidade de elaborar um texto crítico. Neste sentido, à medida que repassava conhecimentos técnicos para os participantes da oficina e do grupo, esforcei-me em explicar-lhes a importância de se tornarem sujeitos ativos no processo de produção do conhecimento.

No que tange às intenções desta pesquisa, embora tenha tido a necessidade de alterar o seu desenvolvimento algumas vezes, ora por questão de logística, ora por se tratar de um estudo que levava em consideração a realidade dos indivíduos envolvidos nela, constato que o seu principal objetivo foi alcançado. De fato, a partir da análise do material produzido pelos participantes, foi possível perceber que a utilização do teatro do oprimido no espaço escolar contribuiu para o despertar crítico e criativo dos membros participantes da oficina de teatro.

Outras metas pleiteadas por mim, como proporcionar uma vivência teatral aos educandos da E.M. Analice Caldas; como levar para o espaço escolar o TO; como aproximar o cotidiano dos alunos de um processo de criação dramática; como levá-los a refletir de forma crítica acerca da realidade que os cerca, todas elas foram alcançadas, e se unem à sensação de dever cumprido mencionada acima.

Este trabalho foi muito importante para o meu amadurecimento enquanto

professora de teatro de escola pública, pois possibilitou que eu refletisse sobre a minha própria prática. Neste sentido, durante a pesquisa pude sistematizar minha atuação em sala de aula, tentando criar pontes entre os pressupostos dos dois autores que embasam a pesquisa e a minha prática na escola.

Sempre procurei levar às escolas um fazer teatral questionador, reflexivo e criativo, pois sempre acreditei que tais elementos já estavam contidos nos alunos, cabendo encontrar uma forma de torná-los conscientes de seu potencial. Sendo assim, ao me aprofundar nos estudos sobre a Pedagogia de Freire e o Teatro do Oprimido, pude identificar que continham o embasamento teórico para minha práxis.

Os jogos teatrais, o processo de transformação de um material não dramático em material dramático, a abertura dada aos educandos para trazerem elementos do seu cotidiano, principalmente suas relações estreitas com a tecnologia, deram a esses alunos um amadurecimento crítico e criativo que, talvez, nem em cem anos de sala de aula com teorias e imagens seria possível alcançar. O teatro é vivo, prático, dinâmico, político, e é assim que ele deve estar presente nas escolas.

A montagem da peça efetivou-se como um processo pedagógico; possibilitou que os alunos criassem cenas, personagens, construíssem diálogos, montassem cenários e adereços cênicos, o que resultou em uma análise crítica da realidade social. Igualmente, a elaboração do espetáculo revelou o grau de maturidade dos participantes acerca do contexto sócio-histórico-político-cultural no qual estão inseridos, e o desejo de transformá-lo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lilian; BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Senac São Paulo, Edições SESC SP, 2008.

APPEL, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio F. B.; TADEU, Tomaz (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução: Maria A. Baptista. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.71-106.

BARAÚNA, Tânia. Considerações sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e a Metodologia do Oprimido de Augusto Boal. In: LIGIÉRO, Zeca; TURLE, Licko; ANDRADE, Carla (orgs.). **Augusto Boal: arte, pedagogia e política**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013. p.187-205.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. **Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani**. Ana Luisa Teixeira de Menezes e Maria Aparecida Bergamaschi. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, P. 87-166

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Hamlet e o filho do padeiro**: memórias imaginadas. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988.

_____. **STOP**: c'est magique! Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. 2º versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURR, Vivien. **An introduction to Social Constructionism**. London: Routledge, 1995.

CARSON, Marvin. **Performance**: uma introdução crítica. Tradução: Thais Flores Nogueira Diniz, Maria Antônia Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CASSAVIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**. Curitiba: R.cient./FAP. V.3, p.39-52, jan./dez. 2008

CASTRO, Ruy. **O Anjo Pornográfico: a vida de Nelson Rodrigues**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: Provocações e Dialogismo. 3ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

DEWEY, Jonh. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOMINGUEZ, José Antonio. **Teatro e educação**: uma pesquisa. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1978.

FABIÃO, Ricardo. **Gênero e discurso no Terço dos Homens**. Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões – UFPB, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire; organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação e Mudança**. 29º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação & Atualidade Brasileira**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A Educação na Cidade**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um Vôo Brechtiniano**: teoria e prática de peça didática. São Paulo: Perspectiva: FASFEP, 1992.

LEHMANN, Hans-Ties. **O Teatro Pós Dramático**. Tradução: Pedro Sússekind. São Paulo: Cosacnayfy, 2007.

LOBO et al. O relatório encenado: práticas do teatro do oprimido na formação do professor de teatro. **Teatro: criação e construção de conhecimento**. v.1, n.1, Palmas/TO, jul./dez. 2013

MOREIRA, Antônio F. B.; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio F. B.; TADEU, Tomaz (orgs). **Currículo**,

cultura e sociedade. Tradução: Maria A. Baptista. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.13-48.

NOGUEIRA, C. Análise(s) do Discurso: Diferentes Concepções na Prática de Pesquisa em Psicologia Social. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 24 n. 2, pp. 235-242, 2008.

PCN-Artes. **Parâmetros curriculares nacionais: artes/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3ª Ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola.** São Paulo: Editora Scipione LTDA. 1996.

RYANGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SCHECHNER, Richard. O que é Performance? Tradução Dannara. **O Percevejo Revista de Teatro.** Crítica e Estética. Ano 11, nº 12, 2003.

SCHIFFRIN, Deborah. Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. In: **Language in Society** v. 25(2): pp. 167-201, 1996. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=4192500&fulltextType=RA&fileId=S0047404500020601>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

TEXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido:** Paulo Freire e Augusto Boal. Universidad Autônoma de Barcelona. Barcelona: 2007. Tese de doutorado em Educação e Sociedade do Departamento de Pedagogia Sistemática e Social. Orientação: Xavier Ucra Martinez.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 14º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa:** uma leitura crítica de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro.** 6º ed. Porto Alegre: L&PM, 2009.

ANEXOS

ANEXO A

Cartaz da Oficina de Teatro do Oprimido Realizada na EM Analice Caldas



Oficina de Teatro

Inscrições abertas para alunos do 7º e 8º ano na secretária da escola de 5 a 9 de novembro.

Local da oficina: Galpão do Analice Caldas

Dias: 10, 17, 24 de novembro e 1 de dezembro.

Horário: Das 15:30 às 17:00

Observações: Levar a letra de uma música que você costuma ouvir no primeiro encontro.

São apenas 20 vagas.

ANEXO B*Oficina de Teatro***Ficha de inscrição**

NOME: _____

IDADE: _____ TURMA: _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONES: _____

EMAIL: _____

RESPONSÁVEL: _____

Autorização

Eu, _____, autorizo o (a) aluno (a) _____ a participar da oficina de teatro, que será ministrada pela professora Maria Augusta de Farias Belém, nas dependências da Escola Analice Caldas, como objeto de sua pesquisa de mestrado. Autorizo também a utilização de imagem apenas para fins acadêmicos.

Assinatura do responsável

João Pessoa, _____ de novembro de 2015.

ANEXO C

Ficha do Diário de Bordo



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANALICE CALDAS

DIÁRIO DE BORDO DA OFICINA DE TEATRO
Professora Augusta Farias

_____ / _____ / _____

Nome: _____

ANEXO D**Entrevista 1**

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANALICE CALDAS

Entrevista 1

Nome: _____

1 – Há quanto tempo você estuda nessa escola e como é a sua relação com colegas e funcionários?

2- Descreva um pouco sua escola: espaços, estrutura, funcionamento.

3 – Para você, o quê é violência?

4 - Você já presenciou algum tipo de violência na escola? Em caso de afirmação descreva o fato.

5 – Você já participou de algum tipo de violência na escola (brincadeiras, agressão física, piadas, xingamento)? Descreva a situação.

6 – Como é o local onde você mora? Fale do seu bairro, da sua rua, da vizinhança, da sua casa.

7 – Com quem você mora e como é a relação entre vocês?

8 – Você já presenciou atos de violência nas proximidades de sua casa? Descreva.

9 – Qual a sua reação diante de situações de violência na escola, ou fora dela? O que você faria para mudar isso?

10 – Você já fez teatro na escola? Caso tenha feito, descreva a experiência.

11 – Você sabe o que é teatro político?

12 – Você já participou de algum tipo de teatro político? Caso tenha participado, descreva a experiência.

ANEXO E

Entrevista 2



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANALICE CALDAS

Entrevista 2

____/____/____

Nome: _____

- 1 – Você saberia dizer a quanto tempo faz uso da internet?
- 2- De quais formas você faz uso dessa ferramenta? Celular? Computador? Smart TV?
- 3 – O que normalmente você acessa através da internet?
- 4 - Você acha que sua relação em casa e com os vizinhos melhorou depois que você passou a usar a internet? Como?
- 5 – Com qual frequência você assiste vídeos no youtube? Qual a temática desses vídeos?
- 6 – Com qual frequência você acessa as redes sociais? O que normalmente você busca ao acessar?
- 7 – Alguma vez você foi vítima de comentários agressivos nas redes sociais? Poderia descrever?
- 8 – Alguma vez você fez comentários agressivos nas redes sociais? Poderia descrever?
- 9 – O que você acha das pessoas que praticam crimes na internet, como cibrebulling, assédio sexual e racismo? Como isso poderia ser evitado?
- 10 – Estamos trabalhando o caso Amanda Todd na peça que vocês estão montando. Na sua opinião, como ela poderia ter se protegido ao usar a internet?
- 11 – Você já se sentiu ameaçado (a) ao usar a internet? Como? O que fez para se proteger?
- 12 – Na sua opinião, as crianças e os adolescentes estão preparados para usar a internet sem supervisão de um adulto?

13 – Você sente seu espaço invadido quando algum adulto supervisiona seu acesso à internet? Por qual motivo?

14 – Você acha que a internet foi criada para ajudar, ou atrapalhar a vida moderna? Como ela pode ajudar? Como ela pode atrapalhar?

15 – O que normalmente você posta na rede internet?

16 – Se você pudesse reescrever o final da história de Amanda Todd, como ele seria?

17 – O que pode ser feito para que o final que você imaginou seja possível para outras histórias como a da Amanda Todd?

18 – Violência está sendo o tema da peça que vocês estão criando, como esse processo está interferindo em você e na sua vida? Quais reflexões você fez sobre o assunto? O que o torna pertinente para ser trabalhado na escola?

ANEXO F

Texto teatral

SEMINÁRIO

(Autores: Grupo de Teatro EM Analice Caldas)

Personagens

Michael – Aluno
Bruna – Aluna
Karla – Aluna
Jennifer – Aluna
Felipe – Aluno
Roberth – Aluno
Luciana – Professora

CENA I

(Refeitório)

(Um grupo de amigos está sentado no refeitório conversando antes da aula; em seguida, chega um colega falando sobre um cartaz de oficina de teatro que haverá na escola)

Bruna – Gente, tomara que hoje eu não tome um banho de baba.
Todos riem.

Felipe – Pessoal, nessa escola nem professor escapa.

Karla – (risos) – Percebe o irmão chegando. - Tá amarrado. Não, boy, tenho que te aguentar até aqui?!?

(Michael chega falando com os colegas. Os colegas respondem, e Michael mostra o cartaz que arrancou da parede da escola)

Michael – Ô gente, vocês sabem o que é Teatro do Oprimido?

Felipe – E que bexiga é isso?

Michael – Tá dizendo aqui que é tipo... Teatro político.

Karla – É quando um político em Brasília diz que tá fazendo tudo pelo povo e só tá roubando nosso dinheiro.

Bruna – Não é isso não, Karla.

Karla – E o que é isso?

Bruna – Eu não sei o que é, mas depois da aula a gente descobre.

Michael – Então, vocês topam?

Todos – Topamos.

(Entra o áudio com a fala do inspetor colocando os alunos para sala de aula)

CENA II

(Sala de Aula)

(Um dos alunos entra segurando o celular e ouvindo música)

Jennifer – Oxente, a professora ainda não chegou?

Karla – Mas não é assim. Quando os alunos chegam atrasados só podem entrar na segunda aula, mas os professores entram em qualquer horário.

Roberth (Chega com a caixa de celulares) – Pessoal, bora botar os celulares aqui.

Michael (Revoltado) – É fogo, os alunos têm que colocar o celular na caixa e eu já estou cansado de pegar os funcionários no flagra.

Roberth – Que flagra?

Michael – Eles ficam no zapzap, jogando, escutando música, até batendo papo no telefone. Um dia estava fugindo de Marta e gritei para os inspetores me ajudarem e nem me ouviram por causa do fone de ouvido. (Com voz de decepção) Terminei apanhando.

Felipe – Pelo menos quando eu chego em casa posso usar a internet até ficar vesgo. Vocês viram a foto que postei semana passada?

Michael – Meu computador tá leg até hoje.

Karla - Quase ceguei.

Jennifer – Você não viu meu comentário?

Felipe – Não. Qual foi?

Jennifer – KKKK

Felipe – Para de rir. Qual foi o comentário?

Jennifer – KKKK

Felipe – Não vai dizer não?

Jennifer – Eu já disse. Foi KKKK.

Robert – Vocês já fizeram o trabalho de Arte?

Karla – Eu vim fazer no laboratório de informática, mas é impossível ficar naquele mofo todo.

Jennifer – Eu fico é com pena dos monitores de informática, que tem que trabalhar naquela sala.

Robert – Mas fez ou não fez?

Michael – Alguém perguntou qual vai ser a merenda hoje?

Felipe – Aff, a aula mal começou e você já está pensando na merenda?

Michael – Estou em fase de crescimento.

(Todos riem)

Robert – Ninguém vai me responder não?

Jennifer – Eu fiz, mas falta passar a limpo.

Michael – Ainda falta uma semana para entregar.

Robert – Eu também fiz.

Felipe – Tem tempo. Ô povo apressado.

(Robert termina de recolher os celulares e senta)

CENA III

(Chega a professora)

Luciana (Chega afobada, já mandando os alunos calarem a boca) – Pô bicho, senta aí. Michael, desacelera. O que temos para hoje mesmo? Sim! Os seminários para o Projeto...

Bruna – Calma, professora. Bote as coisas na mesa primeiro.

Karla – Lá vem outro projeto e fotos e trabalho para gente.

Luciana (Enquanto coloca as coisas sobre a mesa) – Sobre o que vocês estavam falando mesmo?

(Silêncio)

Jennifer (com sorriso sarcástico) – Nada demais.

Luciana – Bora gente, ainda tem seminário hoje, fotos e quando chegar em casa vou fazer o relatório do projeto.

Bruna – Quem é o grupo mesmo?

Luciana – Nem vem com gracinha, Bruna. O grupo é: Bruna...

Bruna – Aff, todos os professores só falam no meu nome. Parece quem tem açúcar.

Luciana - ...Karla, Michael, Jennifer, Felipe, Roberth.

Felipe – Precisamos de um tempo para arrumar as coisas...

(Os alunos começam a arrumar a sala)

Luciana – Oxe, precisa disso tudo?

Bruna – Preparamos o seminário em forma de teatro.

Luciana – Então vão logo com isso. O tema é violência, estão lembrados?

Felipe – Claro, não é, professora?

Luciana – Vou colocar uma musiquinha enquanto vocês arrumam as coisas.

Os alunos vão montando o cenário...

CENA IV

(Seminário)

Jennifer – Amanda Todd

Karla – Narradora

Michael - Narrador

Bruna, Felipe, Roberth – Colegas da Amanda Todd

(Durante toda a peça a professora vai tirando fotos e fazendo anotações, algumas vezes deixa de prestar atenção ao trabalho dos alunos. Olha o celular, meche no cabelo, olha para as unhas)

Narradora (subindo a escada) – Era uma vez uma linda menina que morava em Vancouver, lááááá no Canadá. Ela tinha 12 anos e estudava em uma escola próxima da sua casa, onde tinha amigos e estava muito feliz. Ela, assim como os garotos de sua idade, adorava ficar na internet e entrar em salas de bate papo.

(Entra Amanda e abre o computador ao mesmo tempo em que dá uma olhada no celular antes de se sentar na cadeira. Em seguida entram seus amigos, tiram a farda e sentam em cadeiras dispostas em torno da mesa de estudos da Amanda).

Narrador (entra e se coloca ao lado da escada onde se encontra a outra narradora) – Mas nem todos que frequentam essas salas de bate papo são confiáveis.

Eles começaram a dizer o quanto a garotinha era bonita, linda, sensual. Não é que ela acreditou?

(Amanda se levanta vai até o espelho se olha, admira-se e volta a sentar)

Narradora (olhando para o companheiro) - E o que aconteceu?

Narrador – Um deles convenceu a garotinha a exhibir seus jovens seios para a câmera.

Narradora – Lembrei! Ele mandou mensagens para ela pelo facebook usando as imagens para chantageá-la, ele queria forçá-la a fazer um “show” particular para ele. Coitada, nem imaginava o que estava por vir. O cara que pediu para ela mostrar os seios não era um garoto, mas um perverso sexual.

Narrador (ansioso) – Ele sabia tudo sobre ela, endereço, escola em que estudava, nome de amigos e parentes.

Narradora (acalentando o Narrador) – Calma, calma. Vamos dormir que o Natal está chegando.

(Todos dormem e ao fundo música de Natal e som de mensagem de celular, aos poucos os colegas vão acordando e pegando seus celulares)

(Som de batida na porta)

Narradora (olha para o relógio e com voz espantada) – Só 4h da manhã?! O que está acontecendo?

Narrador – É a polícia!

Narradora (Já se espreguiçando) – Pois é. Ela sem saber de nada, dormindo o sono dos inocentes enquanto sua foto, ou melhor, a foto dos seus seios estava circulando na internet. Todos os seus colegas agora estavam com seus seios nos celulares.

Narrador (esfregando os olhos) – Depois disso ela ficou ansiosa e entrou numa depressão severa; teve até síndrome do pânico.

Narradora – Ela tentou escapar usando álcool e drogas. Sua ansiedade piorou e nem conseguia sair de casa. (Amanda tenta se arrumar para sair, mas logo desiste e volta a sentar na cadeira).

Narrador (Segurando uma plaquinha “Um ano depois...”) - Ele voltou com a nova lista de amigos da garota. Criou uma página no Facebook e colocou a foto dos seios dela no perfil (O narrador mostra a plaquinha com uma foto de seios falsos na moldura do perfil do Facebook).

(Amanda começa a chorar e se debruça sobre a mesa)

Narradora – A coitada não parava de chorar. Perdeu todo respeito e amigos. Os “amigos” não gostavam mais dela. Xingavam e julgavam aquela atitude impensada de uma menina de 12 anos de idade que ficou para trás.

(Os amigos vão apontando o dedo para Amanda, eles fazem com ela a brincadeira do João Bobo, mas a deixam cair)

Narrador (Exibindo a placa da foto mais uma vez) – Ela nunca mais poderia pegar aquela foto de volta. Depois disso foi só decadência: automutilação, isolamento (Os

colegas vestem Amanda de preto) e mais uma mudança de escola.

(Os colegas pegam suas cadeiras e mudam de lugar enquanto Amanda fica parada no centro da sala. Eles sentam e ela continua só até que recebe uma mensagem no celular)

Narradora (com ar de esperança) – Um mês depois de ter chegado à nova escola ela recebeu mensagens de um velho amigo e os dois começaram a conversar todos os dias. Ele disse que gostava dela e ela ficou encantada, (com ar de desconfiada) mas ele tinha uma namorada.

Narrador – Sei bem onde essa história vai terminar.

Narradora – Onde?

Narrador – Em decepção.

Narradora – Então continue.

Narrador – Eles continuaram trocando mensagens e quando a namorada viajou ele chamou a garotinha apaixonada para uma visitinha em sua casa. O resto eu não vou falar, pois não é adequado para o horário.

Narradora – E a história acaba por aqui?

Narrador – Não senhora. Uma semana depois ela recebeu uma mensagem...

Narradora (com ar de esperança) – Era dele!

Narrador – Não sua boba romântica. A mensagem dizia “Saia da nossa escola”. Um dia ele, a namorada e mais 15 pessoas a cercaram na frente da escola e disseram “Olhe em volta, ninguém gosta de você”. Ela olhou e contabilizou umas 50 pessoas. Em seguida eles começaram a agredi-la enquanto outros filmavam com o celular. Ela ficou largada no chão toda machucada e totalmente humilhada. (Entra um trecho de música “Violência e estupro do seu corpo. Vocês vão ver, eu vou pegar vocês”)

Narradora – Ela disse que tudo era culpa dela, para proteger seu “amado”, mas a verdade é que ele só queria sexo (diz ‘ops’ e leva a mão na boca, depois continua) e ela estava só mais uma vez. Os professores vieram ajudar e seu pai a levou para casa, mas seu único pensamento era morrer e ao chegar em casa bebeu veneno (Amanda bebe de uma vez uma garrafa de coca-cola), ela achou que assim estaria acabado.

(Os narradores usam a escada como maca e atendem a jovem desacordada)

Narrador (voltando com a escada para o lugar dela) – Quando ela estava melhor voltou a entrar no Facebook, e não gostou do que viu. (Mostra placas com mensagens “Ela mereceu isso”, “Espero que ela morra”)

(Os narradores armam a escada deitada no chão e a transformam em caminhão de mudança, os colegas colocam as cadeiras na traseira e entra uma música sobre mudança. Os colegas tiram as cadeiras e voltam aos lugares originais. A música para, e Amanda aparece arrumando seu quarto e se arrumando para sair, mas vê na tela do computador que ainda estão postando fotos de veneno e a marcando)

Amanda (gritando entre choro) – Isso não vai parar nunca?

Narradora – Mesmo depois de mudar de cidade e de escola, seus agressores a alcançavam pela internet. Embora ela tentasse esquecer tudo e seguir em frente, o seu perfil do Facebook sempre estava lá para lembrá-la de tudo. Ela não era mais

aquela menina de 12 anos de idade, mas nunca mais deixaria de ser.

Narrador – A ansiedade, a depressão, a automutilação e mais uma tentativa de suicídio. Ela teve uma overdose de remédios, mas foi socorrida a tempo. Já é possível ver que não habita mais uma alma naquele corpo.

(Amanda está prostrada sobre a cadeira e os “amigos” vão colocando cordas em torno do seu pescoço e seguram nas pontas. Amanda escorrega lentamente da cadeira, e morre)

(Narradores se vestem como repórter e noticiam a morte de Amanda Todd)

Narradora – Morreu hoje, 10 de outubro de 2012, a canadense Amanda Todd. Amanda cometeu suicídio e foi encontrada enforcada em sua casa, onde morava com a família.

Narrador – Após sua morte, vídeo de Amanda Todd contando sua história de violência sexual e cyberbullying se torna viral e três dias depois já teve mais de 1,6 milhões de acesso.

Narradora – Essa história foi lááááá no Canadá, mas também acontece aqui no Brasil. Também acontece aqui na nossa escola. Chega de intolerância e desrespeito com os nossos colegas. Chega de julgar e ditar como devemos ser, o que devemos fazer, como devemos nos vestir.

(Todos vão se levantando e no final dão as mãos, encaram o público e agradecem)

CENA V

Sala de aula

(A professora se levanta e começa a elogiar os alunos)

Professora – O trabalho ficou bom, rendeu boas fotos. Mas sobre que tipo de violência vocês falaram mesmo?

Karla – Violência física.

(A professora vai anotando)

Bruna – Violência psicológica.

Jennifer – Violência sexual.

Robert – Violência contra a mulher.

Felipe – Bullying e Cyberbullying.

Michael – Tá pouco, professora?

Professora – Não. Só queria saber se vocês aprenderam alguma coisa com esse trabalho.

(A professora faz mais uma anotação enquanto os alunos sentam. Os alunos sentam em suas carteiras, o sinal toca e eles saem da sala)