



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
EM REDE NACIONAL-PROF-ARTES

CASSANDRA ELIANE FIGUEIRÊDO DIAS

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?

O Teatro do Oprimido na Escola: perspectiva de uma proposta
pedagógica transformadora

João Pessoa
2023

CASSANDRA ELIANE FIGUEIRÊDO DIAS

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?

O Teatro do Oprimido na Escola: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes em Rede Nacional – PROF-ARTES, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Arte
Linha de pesquisa: Abordagens Teórico-metodológicas das Práticas Docentes

Orientador: Prof. Dr. Fernando Antonio Abath
Luna Cardoso Cananéa

João Pessoa
2023

CASSANDRA ELIANE FIGUEIRÊDO DIAS

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?

O Teatro do Oprimido na Escola: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes em Rede Nacional – PROF-ARTES, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Aprovada em: ____/____/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa
PROF-ARTES-CCTA/UFPB - Orientador

Prof.^a Dr.^a Líria de Araújo Moraes
Membro Examinador Interno-PROF-ARTES-CCTA/UFPB

Profa. Dra. Aline Maria Batista Machado
Membro Examinador Externo-PPGE-CE/UFPB

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D541c Dias, Cassandra Eliane Figueirêdo.

Como seria se assim não fosse? o teatro do oprimido
na escola : perspectiva de uma proposta pedagógica
transformadora / Cassandra Eliane Figueirêdo Dias. -
João Pessoa, 2023.
228 f. : il.

Orientação: Fernando Antonio Abath Luna Cardoso
Cananéia.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/ccta ufpb.

1. Arte - Educação. 2. Teatro - Oprimido. 3. Jogos
teatrais. I. Cananéia, Fernando Antonio Abath Luna
Cardoso. II. Título.

UFPB/BC

CDU 7:37(043)

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas que tiveram suas vidas interrompidas no período pandêmico da Covid-19, em especial, àquelas que se foram de forma premeditada, pelo descaso de um (des)governo necrófilo que tem fascínio pela morte.

Aos colegas de profissão, que resistem à desvalorização da nossa disciplina tão maltratada pelo município de João Pessoa na gestão atual (2022), e, ainda assim, lutam por um ensino público e de qualidade.

Ao meu companheiro Clóvis Júnior, pelo apoio nos caminhos da vida.

Às minhas filhas Thais e Amora e ao meu filho Cayan, inspiração de vida, luz que me fazem não esmorecer e continuar lutando pelos meus ideais.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é energia retribuída! Que essa energia seja geradora de tantas outras, num processo de eterna partilha.

Agradeço a Deus, deusas, orixás, espíritos de luz e tantas divindades de fé, guias dos nossos passos.

Ao meu querido orientador Fernando Abath, pessoa de luz, por me fazer chegar ao final desta pesquisa. Pessoa de grande conhecimento, de uma intelectualidade ímpar e de uma humildade maior ainda, totalmente envolvido com a partilha do saber. Um grande mestre, no sentido maior a que essa palavra nos remete, dedicado à arte de ensinar.

As professoras de qualificação e banca, Dra. Aline Machado e Dra. Líria de Araújo Moraes, pelo aceite em participar compondo esta banca e, principalmente, pelas brilhantes e pertinentes arguições durante a fase de qualificação, as quais me fizeram enxergar um potencial de possibilidades para o trilhar desta pesquisa.

Aos (Às) professores(as) do PROFARTES, pelas contribuições dadas por meio das discussões em sala de aula, leituras, debates e novos aprendizados.

Aos(Às) colegas de curso que dividiram alegrias, ansiedades e aprendizados, em especial a Emmanuel, Soraya e Maria do Carmo, pelo carinho, atenção e disponibilidade.

À Bianca Leite, pelo pronto atendimento das nossas demandas.

À minha família que vibra com minhas conquistas numa reciprocidade terna e verdadeira.

À minha nora Richelle e ao meu genro Lincoln, por chegarem juntos e somarem nas nossas vidas.

Aos (Às) educandos(as) participantes desta pesquisa, pelo prazer de vivenciarmos uma prática teatral comprometida com perspectivas democráticas e livres. Acredito que aprendemos juntos(as).

À minha amiga Márcia Albuquerque, pelas excelentes revisões metodológicas ainda na construção do meu Pré-Projeto.

A Gilsinho que sempre compartilha leituras maravilhosas e me encoraja a seguir aprendendo.

Ao Professor Paulo Vieira, pelo incentivo para eu me inscrever no mestrado em plena pandemia da Covid-19, e à Professora Luciana Dias que respondeu prontamente aos questionamentos iniciais do meu Pré-Projeto de Pesquisa.

A Ricardo Coutinho com quem tive a honra de trabalhar e de experienciar um modelo de gestão participativa e popular, no período em que foi prefeito e governador do Estado da Paraíba.

Ao meu companheiro Clóvis Júnior, por apoiar os meus sonhos e a minha ânsia de viver.

Ao meu filho Cayan e às minhas filhas Thais e Amora, pelo apoio incondicional às loucuras e aos desafios que essa mãe persegue. **GRATIDÃO!**

***“Qual a paz que eu não quero
conservar para tentar ser feliz”***

(O Rappa)

RESUMO

Esta pesquisa experienciou práticas com jogos teatrais em sala de aula, que possam viabilizar potenciais pedagógicos emancipatórios para o ensino do teatro na escola, buscando o fortalecimento de sujeitos críticos, criativos e autores de sua própria história. Nesse sentido, foi utilizada a metodologia do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, por meio da técnica do Teatro Fórum – junto aos(as) educandos(as) do 8º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Violeta Formiga da Prefeitura de João Pessoa-PB –, como instrumento teórico-metodológico de ensino de teatro com o objetivo de estimular o diálogo, a reflexão e o autorreconhecimento dos(as) educandos(as), despertando neles(as) consciência do seu papel de protagonista e sujeito de transformações. Como objetivos específicos, buscou-se: investigar e avaliar as contribuições e desafios da referida metodologia e seus exercícios práticos no ambiente escolar; estimular uma atitude cidadã frente às questões do cotidiano, por meio da técnica do Teatro Fórum; refletir e experienciar alternativas para conflitos interpessoais e sociais; propiciar, no ensino-aprendizagem, meio que inclua a cidadania como prática pedagógica. Foi abordado o Teatro do Oprimido articulado às perspectivas freirianas, que traz elementos para a construção de uma prática de natureza crítico-emancipatória. A metodologia empregada teve como fundamentos a pesquisa participante, com uma abordagem de natureza qualitativa, e procedimento investigativo e análise de dados baseados no Teatro do Oprimido. Por meio de técnicas do Teatro Fórum, foram realizadas oficinas com jogos e exercícios teatrais, questionários de tipo aberto (no início da pesquisa e ao seu final), rodas de diálogos, registro em fotos e vídeos e, desenvolvendo a observação participante, anotações em diário de campo e realização de espetáculo-jogo, num processo dialógico e de avaliação constante, buscando investigar as contribuições e desafios dessa abordagem metodológica aos(as) educandos(as) no ambiente escolar. Procurou-se compreender os aspectos que nortearam essa investigação, respondendo à seguinte inquietação: **Quais as singularidades e questionamentos revelados a partir das práticas do Teatro do Oprimido em uma intervenção educativa no ambiente escolar?** O estudo oportunizou uma observação participante do comportamento do grupo pesquisado na realização dos jogos e exercícios teatrais; participação dos(as) educandos(as) nas discussões realizadas em rodas de diálogo por meio das impressões colocadas em questionários de tipo aberto; nas expressões corporais, e na produção dos questionamentos coletivos colocados no espetáculo-jogo.

Palavras-chave: arte-educação; teatro do oprimido; jogos teatrais; educação transformadora.

RESUMEN

Esta investigación experimentó prácticas con juegos de teatro en el aula, que pueden habilitar potencialidades pedagógicas emancipatorias para la enseñanza del teatro en la escuela, buscando fortalecer sujetos críticos, creadores y autores de su propia historia. En ese sentido, se utilizó la metodología del Teatro del Oprimido, de Augusto Boal, a través de la técnica del Teatro Fórum - junto a los alumnos del 8º año de la Escuela Primaria Municipal Profesora Violeta Formiga de la Alcaldía de João Pessoa -PB-, como instrumento teórico-metodológico para la enseñanza del teatro con el objetivo de estimular el diálogo, la reflexión y el autorreconocimiento de los estudiantes, despertando en ellos la conciencia de su papel como protagonistas y sujetos de transformaciones. Como objetivos específicos se buscó: investigar y evaluar los aportes y desafíos de la mencionada metodología y sus ejercicios prácticos en el ámbito escolar; fomentar una actitud ciudadana frente a los problemas cotidianos, a través de la técnica del Teatro Fórum; reflexionar y experimentar alternativas a los conflictos interpersonales y sociales; brindar, en la enseñanza-aprendizaje, un medio que incluya la ciudadanía como práctica pedagógica. Se abordó el Teatro del Oprimido articulado con perspectivas freireanas, que aporta elementos para la construcción de una práctica de carácter crítico-emancipador. La metodología empleada se basó en la investigación participante, con enfoque cualitativo, procedimiento investigativo y análisis de datos a partir del Teatro del Oprimido. Utilizando técnicas de Teatro Foro, se realizaron talleres con juegos y ejercicios teatrales, cuestionarios abiertos (al inicio de la investigación y al final de la investigación), círculos de diálogo, grabación de fotos y videos y, desarrollando la observación participante, apuntes en campo. diario y representación de una obra de teatro, en un proceso dialógico de constante evaluación, buscando indagar en los aportes y desafíos de este abordaje metodológico a los estudiantes en el ámbito escolar. Buscamos comprender los aspectos que orientaron esta investigación, respondiendo a la siguiente inquietud: ¿Cuáles son las singularidades y los interrogantes revelados a partir de las prácticas de Teatro del Oprimido en una intervención educativa en el ámbito escolar? El estudio permitió una observación participante del comportamiento del grupo investigado en la realización de juegos y ejercicios teatrales; participación de los estudiantes en discusiones realizadas en círculos de diálogo a través de impresiones colocadas en cuestionarios de tipo abierto; en las expresiones corporales, y en la producción de los cuestionamientos colectivos planteados en la obra-espectáculo.

Palabras clave: Educación artística; teatro de los oprimidos; juegos teatrales; educación transformadora.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Aula remota	89
Imagem 2 - Desenhos: imagens sobre o significado de opressão.....	92
Imagem 3 - Variante adaptada (Ritual).....	126
Imagem 4 - Fotos da apresentação	138
Imagem 5 - Roteiro realizado pelos(as) educandos(as)	146
Imagem 6 - Vários atores no palco	158

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Professor Paulo Freire	23
Figura 2 - A Árvore do Oprimido	44
Figura 3 - Opressão vivenciada pelo educando na sala de aula	159
Figura 4 - Opressão vivenciada pelo educando dentro de casa	160
Figura 5 - Reprodução da educanda Júlia sobre Intolerância	162
Figura 6 - Reprodução da educanda Ayrla sobre Preconceito	163
Figura 7 - Arte da camisa do grupo de Teatro do Oprimido	167

SUMÁRIO

MANIFESTAÇÕES INICIAIS: uma introdução	13
CAPÍTULO 1 - PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO	22
1.1 Trajetória de Freire em seu contexto social: base para a construção do seu método	23
1.2 A Pedagogia do Oprimido: percepções e reflexões atuais	25
1.3 Educação como prática da liberdade	29
CAPÍTULO 2 - O TEATRO POLÍTICO DE BOAL	36
2.1 breve histórico de augusto boal: trajetórias poéticas e políticas.....	36
2.2 A Poética do Oprimido	41
2.3 O Teatro do Oprimido e sua relação com a teoria de Paulo Freire	49
2.4 Exercícios e Jogos Teatrais: O arsenal do TO	53
CAPÍTULO 3 - TEATRO NA EDUCAÇÃO: ENTRE A LEI E A LIDA.....	61
3.1 Teatro na Educação: escortinando projetos políticos educacionais	61
3.2 Prefeitura de João Pessoa – Cidade que cuida?	70
3.3 O Lugar do Ensino de Teatro no ambiente escolar: A escola Violeta Formiga ...	72
3.4 O lugar social: O Bairro de Mandacaru	74
3.5 Teatro na Escola: Um cenário Educativo	75
CAPÍTULO 4 - TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA METODOLOGIA NUMA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA ...	84
4.1 Abordagens Iniciais: O Processo, um arsenal de possibilidades	85
4.2 Instrumentos e Procedimentos utilizados para Coleta de Dados	87
4.3 Fases da pesquisa	87
4.3.1 Primeiro ao quarto encontros: Informações sobre a pesquisa	89
4.3.2 Quinto ao vigésimo primeiro encontros (Desmecanização física e intelectual)	100
4.3.3 Oitavo encontro: A música como propulsora de debates e reflexões.....	106
4.3.4 Vigésimo segundo ao vigésimo sétimo encontros.....	134
4.3.5 Vigésimo oitavo encontros - Apresentação do Espetáculo-Jogo: Na minha rua, Não!.....	135
CAPÍTULO 5 - VER TUDO QUE SE OLHA: ANALISES APONTANDO OS CAMINHOS.....	139
5.1 Palavra: “o que quer, o que pode essa língua?”	141

5.2 Imagem: O que as palavras não dizem?	157
5.3 SOM : escutar, ouvir e fluir	164
5.4 Protagonismos	166
CAPÍTULO 6 - O TEATRO DO OPRIMIDO E SUAS PERSPECTIVAS: como seria se assim não fosse	170
REFERÊNCIAS:	173
APÊNDICES	178

MANIFESTAÇÕES INICIAIS: uma introdução

“Trabalhar com os oprimidos é uma clara opção filosófica, política e social”
(BOAL, 2019, p.21).

Durante toda a trajetória desta pesquisadora como docente, buscou-se relacionar as práticas educacionais ao processo de percepção de mundo, estímulo ao protagonismo, visão crítica e atitude cidadã junto aos(as) educandos(as). Sua atuação partidária, inserção em movimentos estudantis, em discussões sobre direitos humanos, movimentos de resistência cultural, e ainda durante o período em que esteve conduzindo uma diretoria de organização comunitária e participação popular, na Prefeitura de João Pessoa, com foco no trabalho voltado às populações mais vulneráveis economicamente, contribuiu para que, em sala de aula, buscasse, por meio do ensino de arte, a estimulação da percepção crítica e da leitura de mundo como estratégia de educação transformadora.

A sala de aula, sendo espaço onde manifestam-se as interações sociais, é ambiente propício a diversas experiências, inclusive de discriminação por gênero, etnia, cor, orientação sexual, condição socioeconômica. Observando que essa vivência gera, nos(as) educandos(as), apatia, desconhecimento, desânimo e falta de perspectiva, buscou-se revisitar e experienciar práticas que estimulam uma nova interpretação da realidade posta e uma mudança de comportamento desses(as) educandos(as) frente a essas situações.

Baseando-se no problema apresentado e fundamentando-se na metodologia do Teatro do Oprimido e no processo que gerou a estética do oprimido, que, de acordo com Boal (2009, p.166), “Não apenas educa nos elementos essenciais do como se pode fazer, mas, pedagogicamente, estimula os participantes a buscarem seus caminhos”, procurou-se experienciar os desafios e a eficácia dessa metodologia na perspectiva de uma educação transformadora e emancipadora. Este teria que ser o propósito desta pesquisadora diante de toda a sua trajetória de vida, esta teria que ser a sua pesquisa de trabalho com teatro na escola.

A experiência de uma prática do Teatro do Oprimido na escola tem a intenção de, por meio de uma prática pedagógica transformadora, estimular a conscientização política e social do(a) educando(a) e o desenvolvimento do processo crítico e criativo com o auxílio da vivência teatral, fazendo com que procure caminhos para a solução de um problema que o(a) oprime. Diante disso, surge a seguinte inquietação: quais as

singularidades e questionamentos revelados a partir das práticas do Teatro do Oprimido em uma intervenção educativa no ambiente escolar? Na intenção de responder a esse questionamento, propõe-se, com esta pesquisa, a investigação de uma prática pedagógica por meio do Teatro do Oprimido como metodologia que venha a propiciar diálogo, reflexão e autorreconhecimento dos(as) educandos(as), na perspectiva de uma educação transformadora.

É importante ressaltar que, desde março de 2020, vive-se anos atípicos: com a pandemia da Covid-19, variados setores da sociedade foram afetados, gerando prejuízos diversos para toda a sociedade e interferindo efetivamente no modo de vida da população. A explosão da pandemia impôs decretos de isolamento e escancarou as desigualdades sociais em todo Brasil.

Para a educação no Brasil, que já tem problemas antigos, principalmente quanto à evasão escolar, o fechamento das escolas e a falta de acesso às tecnologias digitais representaram um aumento crescente no abandono escolar. Do início das aulas remotas no ano de 2020 ao ensino de modo híbrido no fim do mês de agosto de 2021, muitos(as) educandos(as) já tinham desistido ou participavam das aulas esporadicamente. Dentre os(as) educandos(as) interessados(as) em participar, alguns(mas) deixaram de comparecer às aulas escolares de forma remota e, conseqüentemente, não participaram também da pesquisa. Outros(as), porém, mostraram-se muito empolgados(as) em conhecer e poder realizar alguma atividade prática nesse período adverso.

Tendo em vista a estruturação inicial desta pesquisa ter sido pensada para ser realizada com a participação de 15 educandos(as), de modo presencial, foram necessários alguns ajustes para adaptar os encontros à nova realidade imposta. Sendo assim, o trabalho de campo iniciou no dia 22 de agosto de 2021, mesmo dia do retorno das aulas de modo híbrido nas escolas do município de João Pessoa, com a inclusão de dez educandos(as) inscritos(as) e desejando participar.

Dessa forma, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, além da introdução, das referências consultadas e dos apêndices. O primeiro capítulo intitulado “*Paulo Freire e a educação como ato político*” refere-se à trajetória de Freire em seu contexto social, como base para construção de seu método; a Pedagogia do Oprimido, a educação como prática da liberdade finalizando com uma síntese dialógica. No capítulo dois, sob título “*O teatro político de Boal*” traça-se um breve histórico de Augusto Boal, fala-se sobre a poética do oprimido, sobre a relação do

Teatro do Oprimido com a teoria de Paulo Freire e, por fim, explica-se sobre os exercícios e jogos teatrais. Já no capítulo três, intitulado “*Teatro na educação: entre a lei e a lida*”, explora-se o teatro na educação, descortinando projetos políticos educacionais; a atuação da Prefeitura de João Pessoa; o lugar do ensino de Teatro no ambiente escolar; o lugar social, qual seja o bairro de Mandacaru; e o teatro na escola. No quarto capítulo explora-se “*Teatro do Oprimido na escola: contribuições e desafios da metodologia numa perspectiva transformadora*”, nos quais são trazidas, como abordagens iniciais, o processo: um arsenal de possibilidades os instrumentos e procedimentos utilizados para coleta de dados e as fases da pesquisa. No quinto e último capítulo analisa-se e discute-se os dados da pesquisa e, por fim, apresentam-se as Considerações finais. Logo em seguida, são elencados as Referências e os Apêndices.

Assim, são importantes estas manifestações iniciais que norteiam o pensar e fazer desta pesquisadora, descrevendo caminhos e experiências que vêm contribuindo para sua formação enquanto professora de arte comprometida com o pensar e agir do(a) educando(a).

Tendo ingressado, em julho de 1983, no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba, esta pesquisadora fez parte de movimentos estudantis e foi representante do seu curso nas discussões educacionais e políticas durante os períodos finais da ditadura militar no Brasil (entre 1983 a 1985), o que foi imprescindível para sua formação profissional e pessoal e, consequentemente, para as escolhas que fez.

Trabalhar com educação por meio das práticas corporais era algo em que esta investigadora se via envolvida, assim como com as questões políticas e sociais do país, sobretudo aquelas que influenciavam diretamente o sistema e as práticas educacionais. Fez parte de grupo de dança do curso de educação física e, posteriormente, atuou como coreógrafa na Terceira Mostra de Dança da UFPB, com o grupo “Dançar a Vida”, criado entre os anos de 1985 e 1986, enquanto esteve na presidência do Centro Acadêmico do referido curso. A primeira coreografia foi um experimento de movimentos levando em conta a discussão sobre a questão política do país e partindo dos elementos envolvidos na letra da música “Inúteis” do grupo “Ultraje a Rigor”.

Em 1984, por meio do convite de uma professora e orientadora de estágio curricular do curso, realizou estágio extracurricular supervisionado, no Centro de

Defesa dos Direitos Humanos (CDDH)¹, com a Assessoria de Educação Popular, junto a crianças excluídas socialmente. Foi uma prática em que pôde ver de perto que a educação é dinâmica e intrínseca à vida social, que ela dialoga com as vivências, experiências de vida e com as contradições impostas à sociedade. Esse foi um tempo de práticas, diálogos e discussões sobre as limitações dos direitos sociais, um aprendizado que contribuiu para ampliar sua visão de mundo.

Como educadora física, lecionou em escolas privadas, o que lhe proporcionou novas experiências e olhares sobre as disparidades entre os sistemas de educação público e privado, especialmente no tocante a recursos materiais e pedagógicos, instalações físicas, equipamentos, salários e condições de trabalho.

Em 1996, ingressou no curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal da Paraíba. O gosto pela arte vinha das suas andanças pelos movimentos de ativismo cultural que aconteciam em João Pessoa: o movimento do Grupo de Guerrilha Cultural “Jaguaribe Carne”², os festivais de Música do Colégio Lyceu Paraibano, grupos parafolclóricos, entre outros.

O curso de Educação Artística era voltado principalmente para a formação de professores(as) de artes do primeiro e segundo graus – hoje denominados de Ensino Fundamental e Ensino Médio – e a estrutura curricular abarcava as diversas linguagens artísticas: música, artes cênicas e artes visuais.

Posteriormente, definiu-se a sua área de atuação: artes cênicas. Os pressupostos históricos, estéticos, metodológicos e conceituais dessas linguagens – abordadas umas mais, outras menos no período da sua formação em artes – contribuíram para que pudesse ampliar as suas práticas pedagógicas e artísticas. As aulas de teatro e dança proporcionaram-lhes conhecimento teórico e de algumas práticas sobre as diversas técnicas e criação cênica; da Dança – Teatro de Pina Baush a pequenas incursões sobre o Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

No ano de 1999, ingressou no Curso de Especialização em Fundamentos Metodológicos da Apreciação e Crítica do Ensino das Artes da Universidade Federal

¹ Órgão criado pelo arcebispo da Paraíba, a época, Dom José Maria Pires, auxiliando na missão evangelizadora da Arquidiocese e aproximando a igreja dos excluídos socialmente, dos perseguidos pela ditadura militar e junto da luta e reivindicações dos mais pobres.

² Grupo fundado, em meados da década de 1970, pelos irmãos Pedro Osmar e Paulo Ró. Se propunha a trabalhar com atividades de intervenções culturais inicialmente no bairro de Jaguaribe e, posteriormente, em outros bairros da capital.

da Paraíba, concluindo no ano 2000 com a monografia intitulada “Territórios de Criação Cênica: processos criativos da dança em João Pessoa”.

Do ano de 2000 ao início de 2005, lecionou tanto em escola privada quanto pública, a exemplo da Escola Municipal Damásio Barbosa da Franca, vinculada à Prefeitura de João Pessoa e localizada numa área que, naquela época, era considerada perigosa e de difícil acesso, o que contribuía para seu alto índice de evasão escolar no horário noturno. Foi nessa escola que realizou um projeto interdisciplinar intitulado “Fazendo Arte e Lendo o Mundo”, que fortalecia a interação dos conteúdos por meio da leitura da vida cotidiana dos(as) educandos(as).

A partir daí, introduziu-se a “concepção” (diante do fato de não ter ainda experienciado a prática propriamente dita dessa técnica) da metodologia do Teatro do Oprimido como forma de trabalhar questões de drogas e de gênero com os(as) educandos(as) do 5º ao 8º ano. Foram montadas apresentações teatrais com poemas de diversos(as) autores(as), incluindo temas sociais escolhidos pelos(as) educandos(as).

Em 2008, foi aprovada no concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa para professora de Artes Cênicas-Teatro. Porém esteve com essa matrícula cedida para assumir cargos de direção no Governo do Estado da Paraíba.

Mais tarde participou como gestora da Fundação da Criança e do Adolescente (2011 a 2013), pertencente ao Governo do Estado da Paraíba, e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (2015 a 2019), neste ocupando cargo de comissão. Mas foi como gestora da Diretoria de Assuntos Comunitários e Participação Popular da Secretaria de Desenvolvimento Social do Município de João Pessoa que pôde conviver com pessoas, grupos de pessoas e movimentos excluídos social e economicamente: LGBTQI+, negros(as), mulheres vítimas de violência, o que a influenciou a buscar meios de trabalhar essas questões também em sala de aula.

Tão logo começou a perceber que uma educação transformadora é aquela que Paulo Freire define como problematizadora, que serve à libertação e realiza a superação, passando a sempre investigar meios, metodologias e processos que a propiciem. A dança, a poesia e o teatro são as formas que aplicam-se em sala de aula, com a participação dos(as) educandos(as), na construção de todo o processo educacional por meio do ensino de artes que a pesquisadora desenvolve.

No início do ano de 2020, voltou a lecionar para os(as) alunos(as) do Ensino Básico (do 5º ao 9º anos) até meados do mês de março, quando a pandemia obrigou todos(as) a ficar em isolamento social. Num momento de dúvidas e incertezas no mundo inteiro, as vidas de todos(as) mudaram, e as escolas passaram a apresentar risco à vida de seus membros. Foi neste período que esta pesquisadora soube do edital do Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional-Prof-Artes/UFPB, e, a partir de então, mergulhou nos desejos que sempre tinha adiado por causa dos diversos compromissos que assumia: exercitar suas inquietações, ampliar leituras e conhecimentos, pesquisar e experienciar práticas em sala de aula que possam viabilizar potenciais pedagógicos emancipatórios para o ensino do teatro na escola, visando ao fortalecimento de sujeitos críticos, criativos e autores de suas próprias histórias.

Em 2015, ocorreu a aprovação no segundo concurso para professora de Artes, também realizado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, vindo a ministrar aulas de artes no Programa Educação de Jovens e Adultos-EJA, experiência que cada dia a instigava a buscar novas formas de ensino-aprendizagem, dessa vez para o público adulto, de forma a desenvolver nele senso crítico, percepção e leitura de mundo, para além do desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à vida em sociedade.

No início do ano de 2020, voltou a lecionar para os(as) alunos(as) do Ensino Básico (do 5º ao 9º ano) até meados do mês de março, quando a pandemia obrigou todos(as) a ficar em isolamento social. Num momento de dúvidas e incertezas no mundo inteiro, as vidas de todos(as) mudaram, e as escolas passaram a apresentar risco à vida de seus membros. Foi neste período que esta pesquisadora soube do edital do Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional-Prof-Artes/UFPB, e, a partir de então, mergulhou nos desejos que sempre tinha adiado por causa dos diversos compromissos que assumia: exercitar suas inquietações, ampliar leituras e conhecimentos, pesquisar e experienciar práticas em sala de aula que possam viabilizar potenciais pedagógicos emancipatórios para o ensino do teatro na escola, visando ao fortalecimento de sujeitos críticos, criativos e autores de suas próprias histórias.

Diante da proposta de trabalho com o Teatro do Oprimido no ambiente escolar, passa-se a destacar os objetivos, geral e específicos, da presente dissertação. Como objetivo Geral, espera-se aplicar a metodologia do Teatro do Oprimido no ensino de

arte na escola, como instrumento metodológico de diálogo, reflexão e autorreconhecimento do(a) educando(a), despertando nele(a) a consciência crítica do seu papel de protagonista e sujeito de transformações.

Nesse sentido, como objetivos específicos, pretende-se investigar e avaliar as contribuições e desafios dessa metodologia e seus exercícios práticos no ambiente escolar, bem como estimular a visão crítica e a atitude cidadã frente às questões do cotidiano, por meio da técnica do Teatro Fórum. Além disso, espera-se refletir e buscar alternativas para conflitos interpessoais e sociais e propiciar, no ensino-aprendizagem, meio que inclua a cidadania como prática pedagógica. Para tanto, a metodologia empregada apoia-se na pesquisa participante:

(...) a pesquisa é “participante” não apenas porque uma proporção crescente de sujeitos populares participa de seu processo. A pesquisa é participante porque, como uma alternativa solidária de criação de conhecimento social, ela se inscreve e participa de processos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular emancipatória (BRANDÃO; STRECK, 2006, p.32).

Também vale destacar os quatro pontos acrescidos por Brandão e Streck (2006) relativos aos propósitos conhecidos da pesquisa participante, quais sejam:

a) Ela responde de maneira direta à finalidade prática a que se destina, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas; b) Ela é um instrumento dialógico de aprendizado partilhado e, portanto, como vimos já, possui organicamente uma vocação educativa, e como tal, politicamente formadora; c) Ela participa de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber popular e, no limite, poderia ser um meio a mais na criação de uma ciência popular; d) Ela partilha, com a educação popular, de toda uma ampla e complexa trajetória de empoderamento dos movimentos populares e de seus integrantes (ibidem, p. 46).

Portanto, por ser uma metodologia fortalecedora de projetos emancipatórios – que, entre outras características, integra a participação ativa e crítica dos sujeitos sociais no processo de investigação social, partindo da sua realidade cotidiana –, este é o fio condutor que embasa a metodologia desenvolvida nesta pesquisa. Por estar inserida dentro do campo da pesquisa social, a abordagem é qualitativa, pois a pesquisa participativa:

(...) se preocupa, nas pesquisas sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (DESLANDES et al, 1994, p.210).

Dessa forma, as variáveis e indicadores quantitativos não traduziriam o mundo dos significados presentes nas relações de caráter subjetivo, em uma pesquisa de vocação educativa e formativa. Os fatos sociais aqui colocados abarcam os aspectos políticos, econômicos e culturais, fenômenos que por suas características dinâmicas, estão em constante movimento.

A coleta de dados apresentada nesta pesquisa trabalha com a técnica do Teatro Fórum, oficinas com jogos teatrais, questionários abertos (um no início da pesquisa e outro ao final), rodas de diálogos, realização de vídeos e registro em fotos, observação participante, diário de campo, além de realização de espetáculo-jogo baseados nos princípios do Teatro do Oprimido, num processo dialógico e de avaliação constante, buscando investigar as contribuições e desafios dessa abordagem metodológica aos educandos(as) no ambiente escolar.

Escrever uma produção acadêmica sobre esta temática torna-se significativo tendo em vista as especificidades envolvidas no processo ensino-aprendizagem com o Teatro do Oprimido para sujeitos diversos em situações diversas. Portanto, o processo teórico-prático de desenvolvimento desta pesquisa e suas singularidades e questionamentos revelados, em uma intervenção educativa num ambiente escolar específico, são interesses importantes e essenciais de uma professora inquieta que compreende a escola como espaço de cidadania, criticidade e transformação.

Esta pesquisa foi realizada com educandos(as) do 8º ano da E.M.E.F. Professora Violeta Formiga, de faixa etária entre 12 e 14 anos de idade, que foram consultados(as) a fazer adesão ao presente trabalho de maneira espontânea, não ultrapassando o número total de 15 participantes.

Diante do fato de os(as) educandos(as) não terem experienciado anteriormente práticas teatrais na escola, da observação da resistência inicial em participarem de atividades corporais, e ainda pelo fato de muitos(as) educandos(as) estarem há quase dois anos sem frequentar as aulas de maneira presencial por causa da pandemia da Covid-19, percebeu-se que haveria poucas adesões, e, por isso mesmo, ao colocar um quantitativo de 15 participantes, pensou-se nas desistências imediatamente após as inscrições.

Com o período pandêmico vivenciado com a Covid-19 desde meados do mês de março de 2020, passou-se a ministrar as aulas por meio remoto. Porém os encontros e oficinas objeto deste estudo passaram a ser realizadas de forma híbrida

(presencial e remota) diante do anúncio oficial da Prefeitura de João Pessoa informando sobre o retorno das aulas de forma híbrida para o mês de setembro de 2021, avançando para presencial à medida que todos(as) os(as) trabalhadores(as) da educação do município fossem sendo vacinados(as) com a segunda dose. Dessa forma, as atividades ocorreram em horário diferenciado das aulas de artes, nas quartas e sextas-feiras, no turno da tarde, inicialmente das 14h às 15h30. A partir do dia 22 de setembro até o dia 22 de dezembro de 2021 (três meses), a pedido da turma, a duração das aulas foi aumentada para duas horas.

De início, optou-se por fazer traçar um perfil dos sujeitos pesquisados, por meio de um questionário exploratório, com o objetivo de reconhecer suas características, identificar expectativas, verificar os conhecimentos que eles trazem em sua “bagagem” cultural, bem como os principais problemas que lhes afetam. Esta seria a fase exploratória da pesquisa, em que se estabelece o primeiro contato com os(as) participantes e se objetiva “identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado “diagnóstico” (THIOLLENT, 2000, p. 48).

Dessa forma, as rodas de diálogo, debates e aplicação de questionários, foram instrumentos de pesquisa exploratória. As atividades práticas realizadas por meio da técnica do Teatro Fórum durante a realização das oficinas foram registradas por meio de fotografia³, como instrumento importante de coleta e geração de dados, assim como, por diário de campo que serviu de material importante para a investigação e registro desta pesquisa.

³ Foram utilizados os registros apenas dos(as) educandos(as), ou responsáveis pelos mesmos, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

CAPÍTULO 1 - PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2019, p. 42).

Este capítulo foi construído a fim de apresentar as principais contribuições do educador Paulo Freire para a educação. Freire desenvolveu um método de alfabetização por meio da vivência de seus estudantes presentes na sala de aula, levando em consideração o conhecimento prévio e o contexto social de cada aluno(a). A formulação de seu método permitiu romper paradigmas e questionar o ensino chamado “bancário”, alienante, domesticador e decorativo (FREIRE, 2019), abrindo portas e caminhos para uma educação crítica, pensativa e questionadora.

As obras de Freire serviram para inspirar diferentes educadores(as) espalhados(as) pelo mundo e revolucionaram o sistema ao propor uma educação com o desenvolvimento do senso crítico e como serviço de transformação social. No Brasil, Paulo Freire tornou-se Patrono da Educação Brasileira com a Lei nº 12.612/2012⁴, pelo reconhecimento do desenvolvimento de seu trabalho considerado de excelência.

O presente capítulo está dividido em quatro subcapítulos que se entrecruzam. O primeiro busca apresentar o contexto social de Freire para a formulação do seu método de alfabetização; o segundo tem como caráter discutir a obra “a pedagogia do oprimido”, incluindo as percepções e reflexões mais recentes em relação ao trabalho; o terceiro tópico, dialogar com a questão da educação como uma prática libertadora; por fim, busca-se recapitular os principais pontos levantados no texto com a tentativa de estabelecer uma ligação entre eles e apontar caminhos para o próximo capítulo.

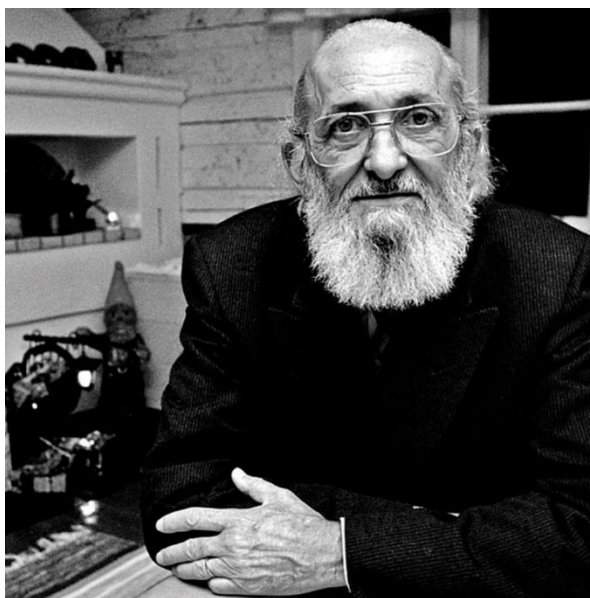
⁴ Disponível no portal do MEC, link:: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 23 mar. 2022

1.1 Trajetória de Freire em seu contexto social: base para a construção do seu método

O professor Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial e foi responsável por influenciar o movimento chamado pedagogia crítica. Seus trabalhos inspiraram diferentes profissionais da educação como Peter McLaren (2005), Donaldo Macedo (2007), Bell Hooks [nome artístico de Gloria Jean Watkins] (2020), entre muitos(as) outros(as), e quebrou paradigmas, forçando a formulação de novos métodos para o processo de ensino-aprendizagem de crianças, jovens, adolescentes e adultos(as).

Antes de adentrar nos pormenores da construção do método desenvolvido por Freire e quais foram as motivações para criá-lo, pretende-se, aqui, apresentar um pouco da trajetória do educador. O contexto histórico e social do educador é importante para entender a base de formação para o seu método de alfabetização, já que foi construído por meio de suas experiências, vivências e observações em sala de aula.

Figura 1 - Professor Paulo Freire.



Fonte: Blog da Boitempo⁵, 2022.

⁵ Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2021/09/19/os-100-anos-de-paulo-freire-em-tempos-de-odio-e-desinformacao/>>. Acesso em: 12 mar.2022.

O filósofo e educador nasceu em 1921, em Recife, Pernambuco. No início dos meados dos anos 1920, a capital pernambucana era considerada como uma das regiões mais pobres do país (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2007). Formou-se em Direito, porém não exerceu a profissão e preferiu trabalhar lecionando aulas de Português em um colégio de segundo grau. Entre 1947 e 1957, trabalhou no serviço de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) (LOPEZ, 2008). Já em 1959, apresentou a tese de doutorado com o título “Educação e atualidade brasileira” e se tornou professor de Filosofia e História de Educação na Universidade de Recife (FREIRE, 2001).

Nessa época, Freire escrevia sobre uma prática socioeducativa de forma nacionalista e liberal – assim como sociólogos(as), educadores(as) e economistas –, que buscava contribuir para a formação de um país de(s)colonial (MONTEAGUDO, 2007). Durante as décadas de 1950 e 1960, antes de defender sua tese, o educador lecionava para adultos sem alfabetização no interior do nordeste, onde observou a grande dificuldade de ensiná-los a partir do modelo enraizado e engessado de educação da época. Por meio da vivência desses adultos, Freire conseguiu ensiná-los a ler e escrever em curto prazo de tempo (COUTO, 1999). Vale ressaltar que, em 1963, no início de suas experiências em lecionar para adultos no interior do Rio Grande do Norte, em Angicos, Freire alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 45 dias, dando início ao seu modelo inovador de educação, conhecido posteriormente como Método Paulo Freire.

Além disso, conseguiu fundar, junto com outros colegas, o Movimento de Cultura Popular de Recife. Além disso, de modo gradual, ficou conhecido no âmbito nacional por sua práxis alfabetizadora (FREIRE, 1993).

O seu projeto educacional estava vinculado ao nacionalismo desenvolvimentista do governo de João Goulart. No entanto, este foi deposto após a instalação da Ditadura Civil-Militar no Brasil no dia 31 de março de 1964, ensejando o fim do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) desenvolvido por Freire, do qual era o responsável geral (SILVA; TORRES, 2021).

A partir desse momento, houve uma mudança no método educacional brasileiro. Em contraposição ao método de educação libertadora, desenvolveu-se o Mobral (1967-1985) com objetivo de massificação da educação por meio de sistemas operacionais padronizados, tendo por base uma aquisição de maneira simplista de técnicas de leitura e escrita (SILVA; TORRES, 2021). O Mobral veio para substituir o

Plano Nacional de Alfabetização (PNA), desenvolvido por Paulo Freire (ARRUDA, 2018, p.12).

A Ditadura militar durou 21 anos (1964-1985) e estabeleceu censura à imprensa, restrição aos direitos políticos de civis e perseguição policial aos opositores do regime. O educador Paulo Freire foi preso, com a justificativa de ser traidor, por 72 dias. Em seguida, passou pela Bolívia, Chile e Estados Unidos durante o seu exílio. Nos Estados Unidos, Freire foi convidado para ser professor na renomada Universidade Harvard e lecionou alguns cursos por mais de um ano. A passagem por Harvard permitiu que o educador fosse conhecido internacionalmente, bem como suas obras, que foram publicadas no Harvard Educational Review (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2007).

Além disso, Freire promoveu um projeto com campanhas de alfabetização em toda a África, almejando uma educação libertadora e conectada com a realidade local. Ao passo que aconteciam as campanhas desenvolvidas por Freire e sua equipe, suas obras eram traduzidas para o inglês, francês, alemão, espanhol e outras línguas.

Entre as principais obras de Freire, destacam-se: “Educação Como Prática da Liberdade” (1967), “Pedagogia do Oprimido” (1968), “Medo e Ousadia” (1987), “Professora Sim, Tia Não: Carta A Quem Ousa Ensinar” (1993), “Cartas a Cristina” (1994) e “Pedagogia da Autonomia” (1997). Talvez a obra mais famosa e conhecida no mundo inteiro do autor seja a “Pedagogia do Oprimido” (1968), na qual busca-se discutir no próximo subcapítulo.

1.2 A Pedagogia do Oprimido: percepções e reflexões atuais

A “Pedagogia do Oprimido” foi traduzida para diferentes idiomas e busca apresentar um modelo de educação política. Nela, Freire propõe um método de alfabetização dialética, diferenciando-o do “vanguardismo” dos pensadores tradicionais de esquerda e se aproximando de um diálogo com pessoas consideradas simples, mas não apenas para a formação de seu método, e sim com a intenção de ser um modo realmente democrático. Esse trabalho de distinção entre opressores-oprimidos e que fala de luta de classes aborda conceitos marxistas e influências do estudo de Hegel.

O livro de Freire tem como objetivo se voltar para uma formulação de pedagogia direcionada à classe oprimida. É uma tentativa de ajudar ou possibilitar que essa

classe consiga sua emancipação por meio do pensamento crítico, ao compreender sua classe e posição social, podendo lutar por seus direitos sociais e reivindicar melhores condições de vida. É uma pedagogia com caráter libertador e questionador. O educador Paulo Freire estabelece um diálogo entre essa obra e seu trabalho “Pedagogia da Autonomia”.

Ainda, Freire problematiza dois métodos educacionais – bancária e questionadora – como correntes opostas e com objetivos distintos. A educação bancária, interpretada enquanto um projeto alienante, decorativo e repetitivo, apresenta um foco maior em manter a hegemonia da classe dominante em relação à oprimida. Esse método enxerga os(as) alunos(as) como seres passivos e/ou como contas vazias a ser preenchidas pelo(a) professor(a). Como bem colocado por Freire a respeito do ânimo da concepção bancária, seria justamente “(...) o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento do mundo. É de inibir o poder de criar e atuar” (FREIRE, 2019, p. 91). Sendo assim, a educação no molde “bancária” seria uma forma de domesticar o pensamento dos indivíduos sociais, tornando-os robôs programados, e perpetuar a hegemonia das classes mais abastadas, sem enfrentamento político ou exigência de reparações históricas.

Já a educação questionadora trata de construir uma sociedade mais crítica, mais igualitária e menos opressora. O projeto defendido por Freire destaca a importância de encorajar os(as) educandos(as) a obter a autonomia do pensamento e assim se tornarem independentes, críticos(as) e reflexivos(as) no tocante às desigualdades sociais do país. No entanto, para que isso de fato ocorra, o oprimido precisa desempenhar um papel ativo para a sua libertação. Desse modo, o autor afirma:

(...) Nenhuma pedagogia verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção (FREIRE, 2019, p. 54).

É com relação à própria vontade dos oprimidos que é possível mudar suas realidades. Primeiro é preciso estar ciente da condição a qual ocupa perante a sociedade para buscar uma emancipação das correntes alienantes impostas e tentar construir outros modos de sobrevivência ou lutar por equidade. Mesmo a classe dominante/opressora estando em sua posição de privilégio não opera de modo crítico na posição que ocupa. Isto é, os indivíduos da classe dominante não entendem a sua

posição exata em relação aos oprimidos e não sabem o porquê do encadeamento opressor-oprimido. Seria com a educação questionadora/libertadora que os indivíduos da classe dominante poderiam entender os seus respectivos papéis e suas consciências seriam despertadas (FREIRE, 2019, p. 43). Ou seja, até a classe dominante está alienada. O processo educacional bancário cria seres humanos não pensantes independentemente da classe social e domestica seus pensamentos e suas atitudes. Como bem colocado por Darcy Ribeiro (1977), “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”. É um projeto político para alienar e amansar os indivíduos sociais e perenizar as figuras que estão no poder.

O filme de Charles Chaplin “Modern times [tempos modernos]” demonstra a alienação física e ideológica causada por modelos de produção do Taylorismo e do Fordismo. A ruptura dessa relação só seria possível se os funcionários obtivessem pensamentos críticos em relação aos seus trabalhos e reivindicassem direitos trabalhistas.

Freire (2019) pontua uma prática chamada “teoria de ação antidialógica” levada a cabo pela classe dominante para manter a sua posição enquanto opressora e disseminar que pessoas que lutem por melhores condições da classe oprimida sejam vistas e colocadas como “marginais” perante a sociedade. Desse modo, os oprimidos devem reconhecer o seu lugar diante dessa causa e buscar por uma união entre os marginalizados que, por meio da educação libertadora, será possível promover uma revolução social e romper com esse ciclo vicioso, já que a classe dominante tem interesse em estimular a segregação e dividir as minorias sociais; sendo um modo estratégico da classe dominante de se manter no poder e guiar seus interesses de encontro à manipulação.

No entanto, o livro de Freire não tem como objetivo apenas denunciar as opressões e injustiças sociais. O autor destaca projetos ou soluções alternativas para se pensar em possibilidades de transformações da educação, ao mesmo tempo que os considera utópicos para a realidade brasileira (LIMA, 2019, p. 14). Ao defender uma educação humanista e voltada para a valorização humana e se colocar contrário a uma educação tecnicista e instrumentalizada, Freire promove a ideia de que a educação de modo permanente representa um fator indispensável para a população humana aprimorar a interpretação crítica do mundo e participar de forma ativa em processos transformadores (Ibid., p. 16).

Com mais de 50 anos da principal obra de Paulo Freire, é possível visualizar algumas mudanças na sociedade que são refletidas em políticas educacionais e práticas educativas, de modo que também pode-se argumentar que a realidade é a mesma. O inovador da pedagogia de Freire está em construí-la a partir do outro e junto com o outro, que está à margem e que tem a possibilidade de pensar em outro lugar distante do qual pertence (STRECK, 2009).

Segundo Fiori (1987, p.10), os caminhos traçados pelos oprimidos devem ser levados para a sua própria libertação; são seres que não se resgatam, mas que se auto configuram responsavelmente para a liberdade. Ou seja, a pedagogia não está presente para ser usada de maneira acrítica, porém faz-se necessário construir uma práxis entre educador(a) e educando(a), na perspectiva do oprimido (STRECK, 2009). É a partir dessa relação entre educador(a) e educando(a) que será possível estabelecer a transformação da sociedade.

A classe social ligada aos oprimidos está relacionada aos pobres que não possuem acesso à educação de qualidade e não têm acesso a uma educação de nível superior. Antes, raros eram os casos de estudantes de baixa renda em universidades brasileiras e, quando conseguiam acessar tais espaços, não havia meios para se manterem e assim continuarem os estudos. As políticas públicas voltadas para a educação criadas durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2002 – 2016) ampliaram o número de universidades no Brasil, democratizaram o acesso às instituições por meio de cotas sociais, criaram mecanismos para assegurar a permanência de estudantes de baixa renda, entre outras contribuições. Conseguiram, assim, mudar a realidade social da classe mais carente da população brasileira.

Apesar do reconhecimento internacional de Freire, partidos de direita e de extrema direita brasileiros propõem a construção de uma “escola sem partido”, indo totalmente de encontro aos trabalhos do educador (LIMA, 2019). Não é possível educar sem a política, pois a política atua em todas as esferas da sociedade, principalmente no que tange aos aparelhos educativos. A educação libertadora permite cultivar mentes férteis e frutificar ideias inovadoras, bem como questionar o dado como natural/normal.

O educador Paulo Freire continua sendo referência para a educação e para a política. Não há como lecionar no Brasil – assim como no resto do mundo – sem entender e compreender as desigualdades sociais que estão presentes. É importante saber o contexto histórico-social de formação do país, assim como a realidade dos(as)

educandos(as) para se fazer um projeto legítimo de educação que atenda às suas necessidades. A transformação não pode ser apenas de projeto educacional, deve ser acompanhada por todas as esferas sociais, incluindo educandos(as), educadores(as) e profissionais comprometidos(as) com a educação (SOUZA; MENDONÇA, 2018). Sendo assim, o pensamento não pode ser domesticado e/ou ensinado, o ato de pensar precisa ser acompanhado do verbo questionar e desnaturalizar.

1.3 Educação como prática da liberdade

A educação enquanto uma ação pela liberdade ou para se libertar é um modo de ensinar sem amarras. É um processo de ensino-aprendizagem para ser desempenhado com amor, compaixão e colaboração, de modo que fuja às ideias dominantes ou de opressão no campo pedagógico. A ação de educar tem como obrigação ser leve, genuína e responsável. Nesse sentido, a necessidade da responsabilidade está relacionada com a inquietação das mentes pensantes e da não universalização das ideias.

Um dos principais autores a entender essa necessidade foi o educador Paulo Freire. Posteriormente, outros(as) pensadores(as), influenciados(as) por seus trabalhos, seguiram o exemplo e buscaram criar e/ou formar métodos educacionais com objetivos de uma educação libertadora. Entre os diálogos mais profícuos estabelecidos pela obra de Freire às obras de outros(as) pesquisadores(as), destacam-se Augusto Boal e Bell Hooks⁶.

Na obra de Boal (2005) “Teatro do Oprimido” apresenta um posicionamento ético-político de transformação social por meio da perspectiva da educação e da cultura. Essa obra estabelece uma linha de convergência entre o método de Paulo Freire e o sistema desenvolvido por Boal, como um sistema eminentemente social e político, que busca uma práxis que tenha como objetivo a superação da relação dialética entre opressores e oprimidos. Tanto a Pedagogia quanto o Teatro do Oprimido possibilitam um modo de fazer pedagógico em que os oprimidos se tornam capazes de perceber o mundo e se expressar no mundo (TEIXEIRA, 2007).

⁶ Nome artístico de Gloria Jean Watkins.

No caso, o método de teatro de Boal foi difundido, tendo sido baseado em jogos de percepção, expressão e criação, em diversos países, nomeando-o Teatro do Oprimido, para fazer referência à obra de Paulo Freire (CANDA, 2012). As obras de Boal e Freire possuem uma linha de conexão, pois ambos defendem que a educação deve ser como um ato dialógico e reconhecem que o ato de conhecer e de pensar está diretamente ligado à relação com o outro (TEIXEIRA, 2007, p. 121). Estes trabalhos reforçam a ideia de uma mudança social radical a partir do sujeito, mas baseada no senso de coletividade e de solidariedade, para criar mecanismos de atuação para formar uma sociedade menos desigual e mais libertadora.

É de acordo com o modelo freiriano que Boal estabelece o processo de conscientização de forma ação-reflexão-ação. Isto é, o autor entende que não é preciso apenas conhecer e compreender a sua realidade social, mas é importante transformá-la. Para tanto, Boal, apoiado em pressupostos teóricos, constrói um modelo metodológico de teatro popular com intuito de contribuir para a libertação social no bojo das ações na América Latina (CANDA, 2012).

Augusto Boal encoraja o povo a se apropriar dos meios de produção teatrais e retirar do controle da cultura os grupos hegemônicos e historicamente favorecidos. O teatro é uma arte que deve ser manejada pelo povo, já que é considerada uma arma política (BOAL, 2009). Existe uma necessidade de democratização do acesso às artes para as classes populares, além destas participarem ativamente do meio cultural para externalizar as opressões e injustiças sofridas e vividas. Na mão de classes dominantes, o teatro é utilizado para desqualificar ou satirizar perfis específicos da classe oprimida, construindo personagens caricatos.

Assim como para Freire, a educação é mais que uma simples questão de treinamento e domesticação; o teatro para Boal foge da noção de alienação e do entretenimento. Ambos os pensadores se complementam em suas obras por trazerem uma conscientização social do ser humano. As obras são um manifesto da libertação e da possibilidade de construir outros mundos e outras realidades. É um anúncio para uma realidade mais democrática e mais igualitária, trazendo ao campo mais oportunidades. É uma educação para libertar o pensamento.

A estudiosa Gloria Jean Watkins, pseudônimo Bell Hooks, inspirou-se nas obras de Freire para pensar em uma educação libertadora, decolonial e crítica. Watkins (2020) é feminista, escritora, educadora e ativista social. Entre suas principais obras, o livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”

desenvolve uma crítica ao modelo tradicional de educação e apresenta a importância pedagógica para a autonomia dos sujeitos sociais. É a partir de ideias do educador Paulo Freire e do budista Thich Nhat Hanh que Hooks pensa na educação como um ato de amor e como uma ação ativa para a liberdade. Nesse sentido:

A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar. Essa noção de trabalho coletivo também é afirmada pela filosofia do budismo engajado de Thich Nhat Hanh, focada na prática associada à contemplação. Sua filosofia é semelhante à insistência de Freire nas “práxis” – agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo (WATKINS, 2020, p. 26).

Ambos os estudos, seja de Freire ou do budista Hanh, mencionam a necessidade de um papel ativo dos(as) educandos(as) na sala de aula. O interesse dos(as) educandos(as) para aprender e para participar das aulas ministradas pelos(as) professores(as) torna muito mais dinâmico e prazeroso o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Hooks (2020), a educação é uma ferramenta para fornecer uma percepção crítica sobre a realidade social, de modo que possa influenciar na construção de ações transformadoras. Essa educação precisa estar vinculada a um projeto político, social e democrático para possibilitar reflexões desenvolvidas a partir dos próprios grupos subalternizados, além de criticar a visão e a narrativa eurocêntrica e colonialista.

Na obra de Hooks (Idem), a autora menciona que, quando a educação é a prática da liberdade, os(as) educandos(as) não são os(as) únicos(as) a partilhar algo. A pedagogia engajada não busca capacitar apenas os(as) alunos, mas sim atuar como uma relação bilateral, em que tanto os(as) alunos(as) quanto os(as) educadores(as) trocam informações, estudos e aprendem um(a) com o(a) outro(a). É uma relação que se frutifica dia após dia. Sendo assim, a educação engajada não se trata de uma educação convencional, normativa, tradicional ou do estilo “bancária”, balizada por deveres e obrigações. É uma educação que consiste em exercer a liberdade e estabelecer o diálogo.

No caso, o ensino de uma educação decolonial e feminista pode favorecer para “fazer da sala de aula um contexto democrático em que todos sintam a necessidade de contribuir” (WATKINS, 2020, p. 56). As relações de troca e de diálogo ajudam a criar um campo de saber no qual todos(as) os(as) agentes educacionais possam estar envolvidos, tanto educandos(as) quanto educadores(as), em diferentes esferas; ao

contrário da educação tradicional que não leva em consideração as desigualdades sociais. Para a educadora:

Apesar do multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer o aprendizado uma experiência de inclusão (WATKINS, 2020, p. 51).

A prática pedagógica tradicional permanece contribuindo para a manutenção dos princípios da colonialidade. Vale ressaltar a importância da formulação de uma teoria crítica para a construção de uma educação que atenda a necessidade de compreender a dinâmica e as lutas sociais, tendo em vista a coletividade. O sistema tradicional de educação prioriza o conhecimento ocidental enquanto apaga a produção de conhecimento, o protagonismo e a cidadania de minorias étnicas e sociais.

Uma educação engajada e libertadora tem como poder de transformar a realidade social dos grupos historicamente oprimidos e marginalizados. Os projetos e métodos como de Boal, Freire e Hooks trazem ferramentas e mecanismos para se pensar em um processo educacional que seja interessante para os envolvidos. Ou seja, transformar a sala de aula em um espaço de entusiasmo, onde todos(as) sejam ouvidos(as) com seriedade e sem que o(a) professor(a) seja o centro dele. Todos(as) estão ali para ensinar e aprender em coletivo.

Um ensino transgressor extrapola as fronteiras da sala de aula e fertiliza as mentes de jovens estudantes e professores(as). Já um modelo tradicional de educação normaliza e invalida o ser humano pensante e crítico. A pedagogia do questionamento e da crítica facilita a promoção de uma educação libertadora. “A prática de ensinar não é transferir um conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 2019, p. 33). O conhecimento é o ato de compreender e entender, por meio da aprendizagem ou da percepção, questões pertinentes à ciência, às leis e fatos, inclusive a aspectos pessoais.

É importante ressaltar que a educação transgressora, na realidade, é uma forma de ir contra o pré-estabelecido e o normalizado. Um ensino que seja anticolonial, feminista e libertador é interessante para debater sobre as desigualdades sociais enraizadas no contexto brasileiro, assim como se posicionar contra o racismo institucional. A educação é um ato de amor, não de dor ou de sofrimento. A pedagogia da humilhação que, muitas vezes, engloba o ensino tradicional não faz o(a) aluno(a)

querer participar das aulas. Já uma educação transgressora permite que os(as) alunos(as) se sintam acolhidos(as) e se encontrem ou se vejam por meio da representatividade. Isto é uma educação libertadora.

No decorrer da vida profissional de Hooks, ela defende a pedagogia engajada como uma ferramenta política e como um meio de ativismo político. Ela enxerga a sala de aula como um campo aberto para as possibilidades. Os trabalhos de Hooks são leituras importantes para professores(as) e estudantes, principalmente para os membros de escolas localizadas em comunidades e contextos afastados dos grandes centros. Nesse sentido, pode-se mudar a realidade dos(as) alunos(as) com a prática da pedagogia engajada, trazida por Freire e reforçada por Hooks.

Um ensino pautado na coletividade e na relação de troca encoraja uma educação de caráter transformador. Tanto os(as) educandos(as) quanto os(as) professores(as) se fortalecem diante desse método, além de ampliar as ferramentas pedagógicas.

Ao compreender que em todas as práticas e realidades existem saberes, e estes devem ser valorizados, proporciona-nos um mundo mais democrático. A práxis pedagógica de Freire ensina o respeito à liberdade dos(as) educandos(as) e mostra o processo de aprendizagem a partir da visão do outro. A obra “Pedagogia do Oprimido” traz a realidade social, cultural, econômica e política dos alfabetizantes, assim como retrata a importância de uma educação com amor e com esperança. Por meio da colaboração e da “organização”, essa pedagogia ajuda a construir caminhos para uma revolução. Ao invés de uma revolução armada ou de guerra, trata-se de uma revolução em sala de aula com educandos(as) e educadores(as) juntos com uma única vontade: transformação. A realização de uma transformação social se dá pela educação, solidariedade, práxis e amor. Como bem colocado por Freire (2019), sem a relação dos oprimidos com um revolucionário que compartilhe do mesmo interesse, sem amor e esperança e sem acreditar na educação, torna-se inviável a mudança da sociedade. Acreditar em uma educação colaborativa, organizada, engajada e libertadora é ponto fundamental para iniciar a ruptura com o ensino tradicional.

É por uma educação que ajude a pensar, questionar e desnaturalizar que se deve lutar. Uma educação que liberte os oprimidos, os marginalizados e, por fim, permita a transformação de suas vidas e suas realidades sociais, podendo-se, assim, superar as desigualdades sociais impostas. Segundo Freire (2006), a palavra podia deixar de ser o veículo das ideologias alienantes para tornar-se o instrumento de uma

transformação das pessoas e da sociedade. Está claro que, para ele, o papel da escola é contribuir para o ensino do(a) aluno(a) a interpretar o mundo e saber como intervir nele de forma positiva, uma educação que possa auxiliar a sociedade a construir sua democracia. Conforme propõe o autor:

(...) estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua (FREIRE, 2006, p. 93-94).

Seguindo essa perspectiva, é necessária uma educação com grande potencial de inquietar as mentes das pessoas para transformar as suas posições no enfrentamento dos problemas presentes. Seria um modo de criar circunstâncias para a tomada de uma consciência coletiva, uma educação que fuja do elitismo, do eurocentrismo, de narrativas hegemônicas e antidemocráticas. É necessário se aproximar de uma prática pedagógica construída pelo diálogo para fortalecer a formação do conhecimento. Nesse sentido, torna-se importante uma relação estabelecida de forma horizontal para estimular o diálogo entre o(a) educando(a) e o(a) educador(a), além de todos(as) os(as) envolvidos(as).

Para Freire, a educação é “um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2006, p.104). É a partir do diálogo, do amor e do conhecimento, que se torna possível conceber uma educação aberta para a libertação das mentes, dos corpos e das desigualdades. O diálogo é o caminho para uma educação democrática, anticolonial e justa, fazendo surgir esperança para uma transformação na sociedade, quando há espaço para uma pedagogia engajada e comunicativa, onde todos(as) são ouvidos(as) e todos(as) participam ativamente das discussões.

1.4 Síntese dialógica

Ao longo da construção deste capítulo, observou-se a trajetória social e histórica para a construção do método de educação desenvolvido por Paulo Freire, bem como suas principais contribuições para a educação enquanto uma ferramenta política. Com suas obras, Freire questionou a pedagogia tradicional, o estilo bancário e a massificação. Ainda, trouxe uma inquietação para os(as) educadores(as) em relação às práticas pedagógicas colocadas em evidência.

O pensamento domesticado é uma relação de dominação, sujeição e controle, consistindo numa estratégia política para continuar com a marginalização das classes populares e para legitimar o poder das elites. O oprimido/opressor ou a presa/caçador é um retrato dessa prática educacional que, infelizmente, reverbera até os dias atuais. Uma educação de massificação em escolas brasileiras não permite trabalhar com cada educando(a) de modo particular e exclui a capacidade do diálogo, do conhecimento e da consciência. Exemplo disso se dá ao se colocar mais de trinta educandos(as) em sala de aula com um(a) único(a) educador(a), optando-se, conseqüentemente, por uma educação que não atende às necessidades básicas pedagógicas.

Ademais, um ensino que priorize a repetição não quer gerar seres humanos criativos; na realidade, exclui qualquer autonomia dos sujeitos. É com uma pedagogia engajada, horizontal, libertadora e crítica que se pode reverter a situação da supremacia de grupos historicamente favorecidos. Assim como Freire, Boal, e Hooks colocam, acredita-se que a pedagogia deve ser um ato de afeto. A construção de uma pedagogia transgressora e horizontal é um caminho para romper com os paradigmas enraizados e alterar a realidade social.

Ensinar é um exercício de construção que deve considerar entre outras coisas, o respeito aos saberes dos(as) educandos(as), suas vivências; e deve estimular a reflexão e possibilitar uma ação transformadora.

CAPÍTULO 2 - O TEATRO POLÍTICO DE BOAL

2.1 breve histórico de augusto boal: trajetórias poéticas e políticas

A discussão sobre as relações entre teatro e política é tão velha como o teatro...ou como a política. Desde Aristóteles e desde muito antes, já se colocavam os mesmos temas e argumentos que ainda hoje se discutem (BOAL, 2019, p. 27).

O contexto histórico social de Augusto Boal, assim como em Freire, revela posições políticas norteadoras para a construção dos seus métodos: posições em favor dos oprimidos e contra as relações de poder, a invisibilidade dos saberes e das culturas fora dos padrões eurocêntricos e a manutenção de privilégios que alimenta e sustenta os opressores. “O teatro pode (...)” ser uma arma de liberação. Para isso, é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar” (BOAL, 2009, p.11). E as transformações colocadas por Boal para a cena teatral foram diversas, construídas por suas vivências e experiências aqui e fora do Brasil.

Augusto Pinto Boal, dramaturgo, ensaísta e diretor de teatro, nasceu no Rio de Janeiro no ano de 1931. cursou Engenharia Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano de 1950 e fez pós-graduação na Universidade de Columbia, Nova York em 1953. Porém, logo em meados da década de 1950, após seus estudos, resolveu se dedicar ao teatro, abandonando a carreira científica. Em 1955, retornou ao Brasil e estreou um ano depois como segundo diretor do Teatro de Arena de São Paulo com a peça “Ratos e Homem” de John Steinbeck (BOAL, 2022).

O Teatro de Arena, criado em 1953, possibilitou a realização de espetáculos de menor custo que os praticados nos espaços convencionais de teatro e, com a chegada de Boal, as discussões sobre a produção de um teatro genuinamente brasileiro que colocasse personagem, linguagem e temática nacionais foram tomando força. “Temas como futebol, corrupção e questão agrária, debates sobre imperialismo e soberania nacional, entram em cena nessa época” (GIOVANAZ, 2021). O Teatro de Arena passou a abrigar um quantitativo significativo de artistas comprometidos com o teatro político e social.

No Teatro de Arena, Boal introduziu seus primeiros experimentos de exercícios teatrais influenciado pelo método Stanislavski, com o qual teve contato no período em que residiu em Nova York e participou como ouvinte de sessões do Actor's Studio de Lee Strasberg. O dramaturgo criou seus próprios exercícios, que mais tarde serviriam de base para o livro Jogos para atores e não atores (BOAL, 2022).

Por considerar o teatro como um importante instrumento de luta e de transformação da sociedade, Boal, a partir do ano de 1958, inseriu a problemática dos temas sociais e políticos em cena, aproximando a população da realidade e do contexto em que está inserida, para, desta forma, estimular uma consciência crítica e intervenção autônoma. Para Santos:

Ver-se em ação, poder contemplar a própria atuação enquanto age, analisá-la, dirigi-la, não garante a captura e a compreensão do real. Além de ver-se como sujeito atuante é necessário incluir o contexto para perceber as variáveis que influenciam a situação em questão e obter maior eficácia nas estratégias a serem implementadas (SANTOS, 2018, p. 86).

Assim, a fundação do Seminário de Dramaturgia do Teatro de Arena nesse período contribuiu com a análise, sob o ponto de vista político e estético, para uma dramaturgia que passava a contextualizar a problemática da população brasileira. Contudo, foi após a instalação do Golpe Militar de 1964 no Brasil que as questões do contexto político e social do país foram intensificadas, tendo o Teatro de Arena se mantido numa postura militante, de enfrentamento à censura e de resistência ao autoritarismo.

Os espetáculos, shows e musicais produzidos tiveram um papel importante de mobilização e resistência. Entre eles, destacam-se: O Show Opinião (1964); Arena conta Zumbi (1965), espetáculo em que Boal experimenta o “sistema Coringa”, um método que permite que os atores e atrizes se revezam nos papéis em cena; Arena conta Tiradentes (1967); e Arena conta Bolívar (1969). Estas montagens tinham a clara intenção de passar uma mensagem para a plateia que incitasse o seu engajamento político e uma mudança de comportamento frente à realidade exposta.

Com a instituição do Ato Institucional nº 5- AI-5⁷, a censura foi reforçada, a liberdade de expressão foi banida e as peças de Boal e do Teatro de Arena, proibidas de serem apresentadas. Foi quando Boal e o grupo saíram em excursão pelos Estados Unidos, Argentina, Peru e México. De volta ao Brasil, no início do ano de 1970, Boal buscou novas estratégias de encenação, com a finalidade de adaptá-las ao seu tempo, ao espaço e às circunstâncias impostas pelo período de recessão. Foi nesse momento que ele criou o Teatro Jornal, a primeira técnica do Teatro do Oprimido. Cenas foram montadas com notícias escolhidas pelo grupo por meio do jornal do dia, ou seja, não existia texto, e a encenação se referia a algo já publicado;

⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm>. Acesso em: 15 mar. 2021.

portanto, não haveria a “necessidade” de passar pelo crivo da censura. No entanto, as experiências cênicas tinham como objetivo revelar a realidade do que estava intencionalmente falseado pela imprensa hegemônica.

No Teatro Jornal os personagens podem ser interpretados pela plateia e experienciar várias possibilidades de atuação e de interação baseadas nas notícias de jornal e nas técnicas desenvolvidas por Boal para esse tipo de encenação.

Desenvolvemos 10 a 12 técnicas de você pegar o jornal do dia e transformar aquilo em cena teatral. (...) Esse foi o começo do Teatro do Oprimido. Então, ao invés de nós artistas fazermos, nós mostrávamos aos espectadores como fazer e eles passaram a ser os artistas, então essa foi a grande transformação (SANTOS, 2017).

As técnicas desenvolvidas por Boal foram sendo construídas na medida em que precisava dar resposta às necessidades e aos anseios de determinado grupo e diante do contexto político e social local. A trajetória artística vivida pelo dramaturgo Augusto Boal revela uma figura inquieta, atenta e preocupada com o seu tempo, que via a arte como instrumento de luta, resistência, transformação e compreensão do mundo, um instrumento dedicado à vida. Em suas reflexões sobre a arte, Boal revela: “... A noite cai sobre o mundo. Que fazer? Silenciar? Sinto sincero respeito por todos aqueles artistas que dedicam suas vidas à sua arte – é seu direito ou condição. Mas prefiro aqueles que dedicam sua arte à vida” (BOAL, 2009).

Em 1971, Boal foi preso, torturado e obrigado a viver fora do seu país. No período em que esteve exilado, de 1971 a 1986, o dramaturgo vivenciou experiências em diversos lugares, sob diferentes regimes políticos, de países da América Latina e da Europa. Segundo Boal, ainda em sua entrevista no canal do Youtube, o Teatro do Oprimido nasceu no Brasil e se desenvolveu inicialmente na Argentina (primeiro país de seu exílio político), no Peru, na Colômbia, no México e em outros países, sempre como uma resposta a uma situação social e política concreta. As situações concretas enfrentadas pelo dramaturgo brasileiro fizeram com que, em cada um desses países, ele experimentasse diferentes formas de atuação teatral, pensando o teatro como um instrumento político e de libertação.

Dessa maneira, surgiram: na Argentina, o Teatro Invisível, criado com o objetivo de burlar a censura num período de “ditadura democrática” (BOAL, 2000, p.291); e, no Peru – no período em que esteve como diretor de teatro da Operação Alfabetização Integral –, o Teatro Imagem, diante da necessidade de trabalhar com grupos indígenas de linguagens e dialetos diversos. Também no Peru, criou a

Dramaturgia Simultânea, primeira experiência em que o(a) espectador(a) é convidado(a) a intervir na cena e inspiração para o surgimento do Teatro-Fórum. Já na Europa, O Arco-Íris do Desejo surgiu como resposta a outro tipo de situação de opressão até então desconhecida pelo dramaturgo, que estava acostumado a lidar com situações de opressões latino-americanas de racismo, e sexismo, de condições de trabalho, de salários, da polícia etc. (BOAL, 1974, p.23). Portanto, com o Arco Íris do Desejo, desenvolveu técnicas introspectivas e subjetivas do teatro com a finalidade de atender às necessidades relativas às pressões sociais vivenciadas pelo povo europeu.

A partir do golpe civil-militar instaurado no Brasil em 1964, muitos países da América Latina sofreram com ditaduras violentas e repressoras, o que fez Boal partir para a Europa, fixando residência em Portugal e logo depois na cidade de Paris, na França. Lá passou a lecionar na Université de La Sorbonne de Paris, a criar o chamado Groupe Boal, primeiro núcleo de pesquisa e prática do Teatro do Oprimido, e posteriormente, junto com os integrantes do referido núcleo, o CEDITADE- Centre d'Étude et de Diffusion des Thecniques Actives d'Expression, um Centro de estudos e pesquisas da técnica do TO.

Augusto Boal encontrou na França um campo fértil para a ampliação e difusão do seu método, sobretudo pelo apoio institucional do governo socialista de François Mitterrand.

Na França dos anos de 1980, com a vitória de François Mitterrand, o novo contexto político e cultural francês trouxe ao trabalho de Boal a oportunidade de se integrar às políticas culturais de um governo socialista. O método encontrou meios de se institucionalizar e se multiplicar de forma autônoma e, rapidamente, passou a ser aplicado nos mais diversos países da Europa. Além disso, as traduções de seus livros, em especial o Teatro do Oprimido, para o francês, o inglês e depois para diversos outros idiomas, impulsionaram ainda mais a difusão exponencial do método, que logo começou a ser praticado em outros continentes como África e Ásia, em um movimento de expansão transnacional do Teatro do Oprimido (ANDRADE, 2021).

No ano de 1986, ano posterior ao fim da ditadura militar no Brasil, Boal foi convidado por Darcy Ribeiro, então Secretário de Educação do Rio de Janeiro, para implantar um projeto de Teatro Popular nas redes dos CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública⁸. Nesse período, ele retornou definitivamente ao Brasil e deu início à implantação da Fábrica de Teatro Popular por meio de treinamentos específicos de

⁸ Os CIEPs foram "Instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses".

animadores culturais para atuação em diferentes setores e realização de formação de curingas.

Naquele mesmo ano, criou o Centro de Teatro do Oprimido-CTO, ainda com a finalidade de difundir e aperfeiçoar a metodologia do Teatro do Oprimido. Foi no CTO que surgiu o Teatro-Legislativo, quando Boal foi eleito vereador pelo Partido dos Trabalhadores (1993 - 1996). Segundo ele, “O teatro Legislativo é um conjunto de procedimentos que misturam Teatro Fórum e os rituais convencionais de uma Câmara ou Assembleia, com o objetivo de se chegar à formulação de projetos de lei coerentes e viáveis” (BOAL, 2019, p.17). No Teatro Legislativo, as questões levantadas pela comunidade eram encenadas e as soluções encontradas transformadas em Projetos de Lei.

Nessa trajetória de muita pesquisa e trabalho, o Teatro do Oprimido, que deu seus primeiros passos ainda no Teatro de Arena com as experiências iniciais de Teatro Jornal, foi se desenvolvendo enquanto método pelos países da América latina e Europa durante o exílio do seu sistematizador. Hoje é praticado em mais de 70 países, sobretudo o Teatro-Fórum, considerado por Boal como a forma de teatro mais conhecida e praticada em todo o mundo (BOAL, 2019, p.16).

De personalidade inquieta e atento às questões políticas e sociais do seu tempo e do mundo em que estava inserido, Boal nunca deixou de produzir, pesquisar, questionar, criar e recriar uma forma de teatro político que buscasse potencializar a transformação social do ser humano. Até o ano do seu falecimento (em 2009) Boal continuou seguindo o seu caminho poético-político, de promoção social por meio da arte, a serviço dos oprimidos.

Boal publicou diversos livros que foram traduzidos para vários idiomas, dirigiu e escreveu peças teatrais de grande importância para a história do teatro, criou métodos e técnicas que hoje são praticadas e estudadas em países pelo mundo afora. Entre seus principais livros, destacam-se: Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular: uma revolução copernicana ao contrário (1975); Teatro do oprimido e outras poéticas políticas (1975); Jogos para atores e não-atores (1998); Hamlet e o filho do padeiro (2000); O teatro como arte marcial (2003).

2.2 A Poética do Oprimido

*Todo jardim começa como um sonho de amor.
Antes que cada árvore seja plantada,
antes que cada lago seja construído,
eles têm que existir dentro da alma.
Quem não tem jardim por dentro,
não cria jardim por fora,
e nem passeia por ele.
(Rubem Alves)*

A perspectiva poética do Teatro do Oprimido parte do princípio de que o teatro é uma estratégia de ação e pode ser utilizado tanto como instrumento de dominação quanto de libertação, a depender de quem dele se apropria. Posteriormente Boal ampliou para o universo da arte em geral, e da cultura, os meios pelos quais a classe dominante se apropria como estratégia de controle, manipulação e disseminação das suas ideias e interesses particulares.

A lógica do sistema capitalista é individualista, desumanizadora e de concepção estritamente materialista sobre a existência humana, como aborda Freire (2019, p.16). Nela as relações humanas são pautadas na competição desenfreada pela posse de bens materiais e reguladas pelo livre mercado. Dentro dessa lógica, percebe-se o nascedouro das opressões exercidas pelos que detêm o poder econômico.

Numa sociedade de classes, os conflitos de interesses acentuam as desigualdades e promovem o embrutecimento dos valores humanísticos, de solidariedade, ética, justiça, entre outros. O pensamento em Marx e Engels afirma que as classes sociais emergem da base econômica, assim como os conflitos entre elas, portanto, sob a égide do capitalismo moderno, que visa à acumulação do capital e à proteção dos que detêm riquezas em detrimento dos que possuem apenas a sua força de trabalho (proletariado). A busca constante pelo ter, no capitalismo, transforma seres humanos em objetos, peças de uma engrenagem a serviço das classes dominantes. Os conflitos emergem a partir do sistema econômico e político e irradiam para o social e cultural, estruturando as diversas opressões estabelecidas dentro das hierarquias de poder. Diz Boal:

A maioria dos sistemas políticos, como o neoliberalismo – predatório em todas as suas modalidades e não apenas nos seus excessos -, busca sempre mais poder e riqueza sem limites: esta é sua essência e razão! Para tanto, ocupam espaço e oprimem – faz parte da sua natureza (BOAL, 2009, p. 17).

Ao propor a democratização dos meios de produção teatral e a apropriação da base de sua estética: palavra – som – imagem, Boal busca exercitar nos sujeitos a produção de sua própria arte e da sua cultura “e o exercício criativo de todas as formas de pensamento sensível.” (BOAL, 2009, p. 15). O autor esclarece-nos que existem duas formas de expressão do pensamento, presentes em todo o ser humano: o pensamento simbólico, aquele responsável pela comunicação racional, simbolizada pela palavra, e o pensamento sensível, aquele responsável pelo campo sensorial, das emoções e dos sentimentos. Ainda segundo Boal (2009, p. 27), “(...) existe uma forma de pensar não-verbal (...) articulada e resolutive, que orienta o contínuo ato de conhecer e comanda a estruturação dinâmica do Conhecimento Sensível”. Dominar os canais estéticos é poder falar com a sua própria voz, é um exercício de resistência aos padrões hegemônicos produzidos pela classe dominante. É tomar posse das próprias ideias, representar realidades opressivas, a partir do seu ponto de vista, e, dessa forma, poder transformá-las.

As ideias dominantes em uma sociedade são as ideias das classes dominantes, certo, mas, por onde penetram essas ideias? Pelos soberanos canais estéticos da Palavra, da Imagem e do Som, latifúndios dos opressores! É também nestes domínios que devemos travar as lutas sociais e políticas em busca de sociedades sem opressores e sem oprimidos. Um novo mundo é possível: há que inventá-lo! (BOAL, 2009, p. 15)

O Teatro do Oprimido é uma poética de transgressão, uma ruptura dos padrões eurocêntricos da forma do fazer teatral, um método de teatro popular feito para e pelo povo, cuja finalidade é a transformação do povo, “espectador”, ser passivo do fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática (BOAL, 2019, p. 130). Pensando na transformação e libertação dos sujeitos, Boal cria novas estéticas, transformadoras e desafiadoras, rompendo com a Poética Aristotélica, estruturada dentro de uma lógica opressiva, em que os(a) espectadores(a) delegam sua capacidade de ação aos(às) personagens. O novo fazer teatral surge dessas transgressões demonstrando a originalidade deste método, que descentralizou as formas teatrais impostas unilateralmente pelo modelo teatral europeu.

Quanto às ações de transgressão da cena, como elemento de poder, devem ser adotadas:

Cai o muro entre o palco e plateia: todos podem usar o poder da cena; Cai o muro entre o espetáculo teatral e a vida real: aquele é uma etapa propedêutica desta; Cai o muro entre artistas e não-artistas: somos todos

gente, somos humanos, artistas de todas as artes, todos podemos pensar por meios sensíveis – arte e cultura. (BOAL, 2009, p. 185).

Criado na América Latina, Boal vai sistematizando o seu método se contrapondo à hegemonia estética do modelo do teatro europeu, tomando como base a realidade sociopolítica e cultural de cada povo, fazendo do teatro um instrumento de luta contra as injustiças e desigualdades, bem como uma prática teatral transformadora, libertária e contrária à lógica opressora do capitalismo. As transgressões estruturadas em sua Poética do Oprimido corroboram para um teatro democrático, que confere ao espectador a retomada de sua capacidade de refletir e agir. O TO não canoniza a posição do ser ator/atriz, pois considera que todo ser humano é ator/atriz, partindo do princípio que a linguagem teatral é essencialmente uma linguagem humana.

Uma árvore foi o símbolo que Augusto Boal escolheu para representar o seu método teatral. Metaforicamente, uma árvore, com suas raízes, tronco, galhos e copas, define a estrutura de um método de base filosófica, social e política calcada na luta contra todo tipo de opressão. A trajetória de vida do dramaturgo, como já visto, bem define sua tomada de posição em defesa dos oprimidos.

Boal (2019) destaca que numa sociedade movida por estruturas conflitantes, o ser humano não pode permanecer isento diante de conflitos, pois, querendo ou não, faz parte dela, e completa: “Seremos sempre aliados dos oprimidos... ou cúmplices dos opressores” (Idem). Assim, o teatro por ele sistematizado reflete o seu posicionamento de vida enquanto cidadão, artista e ser humano, pois, para Boal, fazer Teatro do Oprimido é o resultado de uma escolha ética e já significa tomar o partido dos oprimidos (BOAL, 2019, p. 21). A humanização e conscientização são palavras-chave para um teatro que busca a libertação dos sujeitos de todas as amarras e opressões que os invisibilizam e inviabilizam que sejam protagonistas de suas histórias.

Observando a imagem da árvore como símbolo do Teatro do Oprimido, identificam-se os fundamentos e as bases estruturantes desse método: com toda a simbologia que ela representa, os princípios, metas, fundamentos e técnicas florescem em meio às palavras e imagens, enraizadas em valores humanísticos, em busca de uma sociedade sem opressores.

Figura 2 – A Árvore do Oprimido



Fonte: Óprima⁹, 2019.

O solo da árvore do oprimido é fértil. Nele se encontra uma diversidade de conhecimentos humanos, base para o acesso à reflexão e um melhor entendimento da realidade. “(...) solo fértil da ética e da política, da história e da filosofia, onde a nossa árvore vai buscar a sua nutriente seiva” (BOAL, 2019, p.13). As raízes estão fincadas na Ética e na Solidariedade, princípios do método, alimento da grande árvore. A tríade: Palavra-Som-Imagem, são os principais canais pelos quais a estética do oprimido se edifica, alicerces da comunicação pelas quais se percebe o mundo. Dessa forma, todos(as) os(as) participantes do TO são estimulados(as) a criar e a perceber o mundo e a sua realidade, por meio das diversas possibilidades artísticas, para, assim, poder transformá-las. Segundo o autor:

(...) A estética do oprimido, busca devolver, aos que a praticam, a sua capacidade de perceber o mundo através de todas as artes e não apenas do teatro, centralizado esse processo na palavra (todos devem escrever poemas e narrativas); ao som (invenção de novos instrumentos e de novos sons); na imagem (pintura, escultura e fotografia) (BOAL, 2019, p. 13).

Portanto, ao buscar, nas diversas linguagens artísticas, os meios para serem utilizados como forma de entender o mundo, Boal (2019) dá a sustentação estética ao seu método. Não por acaso, palavra, som e imagem estão representados em três fortes raízes canalizadoras das diversas possibilidades artísticas, possibilitando a

⁹ Disponível em: <<https://oprime.wordpress.com/about/>>

percepção, apropriação e utilização dessas linguagens aos(às) participantes das diversas técnicas do TO. Como instrumentos poderosos de comunicação, a palavra, o som e a imagem são mecanismos dos quais as classes dominantes fazem uso como forma de manutenção de suas ideias e defesa de seus interesses. Dessa forma é que, para Boal, o oprimido teria que reconquistar essas três poderosas armas estéticas para uso e bem próprios. Sobre isso, o autor afirma:

É pela posse da Palavra, da Imagem e do Som que os opressores oprimem, antes que o façam pelo dinheiro e pelas armas. Temos que reagir contra todas as formas de opressão. (...) Temos que reconquistar a Palavra, a Imagem e o Som. (BOAL, 2019, p. 40).

Vale ressaltar que o conceito da palavra Estética, segundo Boal, não se refere apenas ao belo, mas a uma comunicação sensorial, ou seja, uma comunicação por meio dos sentidos.

A Estética não é a ciência do Belo, como se costuma dizer, mas sim a ciência da comunicação sensorial e da sensibilidade. É a organização sensível do caos em que vivemos, solitários e gregários, tentando construir uma sociedade menos antropofágica (Boal, 2019, p.31).

Para se dominar os meios de produção teatral, faz-se necessário que se tenha conhecimento do próprio corpo, pois, assim, ele se tornar mais expressivo (Boal, 2019, p. 134). Portanto, na base do tronco da árvore do TO, encontram-se os jogos e exercícios imprescindíveis para o início do trabalho em todas as técnicas do Teatro do Oprimido. Os jogos e exercícios, assim como as técnicas, tem como finalidade “desmecanizar” o corpo e a mente, muitas vezes presas, alienadas pelo ciclo repetitivo de atividades realizadas no dia a dia, estimulando os(as) participantes a abandonar as formas de expressões mais comuns e habituais de comunicação para se expressarem utilizando os movimentos corporais, fundamental para o desenvolvimento de todas as técnicas.

Assim, os jogos e exercícios, são descritos como “joguexercícios”, tendo em vista a interação entre ambos, pois há muito de exercício no jogo, e vice-versa. A diferença é, portanto, didática” (BOAL, 2001, p. 87). Nas copas da árvore encontram-se quatro das seis técnicas do TO: Teatro Jornal, Teatro Invisível, Arco-íris do Desejo e Teatro Legislativo, sendo que o Teatro-Fórum e o Teatro Imagem permanecem no tronco, o que demonstra sua profunda conexão com as demais técnicas; o tronco, forte e resistente que forma ramificações independentes, porém, interligadas.

Como já visto anteriormente, todas as técnicas desenvolvidas foram criadas como forma de enfrentamento a todo e qualquer tipo de opressão e em resposta às circunstâncias do contexto histórico e suas demandas políticas e sociais. Ao escolher o Teatro Fórum para a realização desta pesquisa, levou-se em consideração a forma mais democrática de atuação teatral, por propiciar um espaço dialógico e dialético entre os(as) participantes educandos(as)/atores e a plateia. Todos(as) participam, intervêm e podem “ensaiar” os problemas vivenciados no cotidiano de forma a percebê-los e, a partir de uma melhor percepção e análise da realidade, transformá-los. No Teatro Fórum, pode-se trabalhar com a diversidade de recursos, não só teatrais, mas também de todas as linguagens artísticas.

Em linhas gerais, pode-se dizer que o Teatro Jornal foi criado no período da ditadura militar no Brasil como uma forma de driblar a censura no país. A construção da dramaturgia acontecia a partir das notícias de jornais, com o objetivo de desvendar a realidade escondida, camuflada dos jornais da época. Era uma forma de análise das entrelinhas do que a notícia institucional, a serviço do regime vigente, escondia. Ainda hoje essa técnica é utilizada, permitindo desmistificar a falsa neutralidade existente nas notícias de jornais, por meio de cenas teatrais (Boal, 2019, p.31).

Já o Arco-Íris do Desejo foi criado no período em que Boal esteve exilado na França para trabalhar com as opressões advindas das subjetividades humanas. “São técnicas introspectivas, que em nossa mente; estudam-se as relações sociedade-indivíduo” (BOAL, 2009, p.188). O Arco-Íris do Desejo busca, assim, entender as opressões que estão internalizadas.

No Teatro Invisível, por sua vez, os temas são levados para espaços públicos sem que a plateia perceba que se trata de encenação. Porém a plateia que assiste acaba por entrar na discussão. A proposta é debater algum tipo de opressão que se encontra invisibilizado pela sociedade.

Com o objetivo de transformar em lei os debates e discussões expressadas nas cenas do Teatro-Fórum, surge o Teatro Legislativo, como uma nova experiência de teatro proposta pelo vereador do Rio de Janeiro, Augusto Boal. Desenvolvido pelos(a) curingas do Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro, o grupo formava os Núcleos de Teatro do Oprimido em diversos espaços comunitários debatendo, atuando e transformando em leis os problemas apresentados pela população participante. Os Núcleos eram os canais diretos entre a população e o mandato de Boal.

Já o Teatro Imagem surgiu com o objetivo de estimular os(as) participantes a criar formas de expressão e percepção não-verbal, “(...) a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra, usando apenas seus próprios corpos (posições corporais, expressões fisionômicas, distâncias e proximidades etc.) e objetos (BOAL, 2002, p.5).

Por fim, o Teatro-Fórum, intitulado como um tipo de “espetáculo/jogo”, tem regras bem definidas, consideradas por Boal como “necessárias para que se produza o efeito desejado: o aprendizado dos mecanismos pelos quais uma opressão se produz, a descoberta de táticas e estratégias para evitá-la e o ensaio dessas práticas” (BOAL, 2002, p. 28).

Nesta técnica, não há barreira entre palco e plateia, os atores e atrizes participantes apresentam um problema social, real em cena, no qual percebemos claramente situações e interesses conflitantes entre o opressor e o oprimido, até um dado momento em que a plateia é convidada a entrar em cena e buscar estratégias para a solução do problema apresentado. A proposta teatral, portanto, é estruturada na flexibilização das cenas, de acordo com as alternativas sugeridas pela plateia, e a construção dos chamados Fóruns de debates, realizados de acordo com a mediação das discussões facilitadas pelo(a) curinga, aquele(a) que tem múltiplas funções (como a carta do curinga no jogo de baralho). Segundo Santos:

Um ou uma Curinga deve ser capaz de entrar em cena e atuar, de ministrar oficinas e cursos teóricos e práticos; de organizar e coordenar grupos populares; de orientar a produção de espetáculos de Teatro-Fórum (da criação da imagem ao texto coletivo); de mediar diálogos teatrais em sessões de Fórum e de Teatro Legislativo, de estimular a efetivação de ações concretas e continuadas e, claro, de sistematizar sua experiência para que sirva a outros praticantes e contribua para o desenvolvimento do Método.(SANTOS, 2010).

No teatro desenvolvido por Boal, o(a) espectador(a) é chamado de “espect-ator”, justamente por propiciar que o sujeito, enxergando a sua realidade, interfira e construa ativamente a sua história. O(A) curinga, por sua vez, é um(a) mediador(a) entre a cena-Fórum e a “plateia-espect-ator”.

No Teatro Fórum, o(a) curinga tem a função importante de incitar “espect-atores”, no sentido de fazer com que eles tomem o lugar de protagonistas da ação dramática e das suas próprias vidas, instigando-os a encontrar suas próprias alternativas para a solução de um conflito real, apresentado no jogo-espetáculo.

A característica essencial do Teatro Fórum consiste em fazer com que o(a)

espectador(a), ser passivo, que apenas observa a cena, possa se transformar em “espect-ator”, ou seja, ser ativo, que tem a possibilidade de atuar interferindo diretamente na cena. Nesta técnica, atores e “espect-atores” interpretam a realidade e buscam modificá-la. O teatro é o ensaio para uma ação, para uma intervenção consciente e transformadora na vida real. Assim define o autor sobre o Teatro-Fórum:

(...) talvez a forma de Teatro do Oprimido mais democrática e, certamente, a mais conhecida e praticada em todo o mundo, usa ou pode usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas, a estas acrescentado uma característica essencial: os espectadores-aos quais chamamos de spect-atores- são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente, e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertencem, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim de si mesmo (BOAL, 2019, p.16).

Ainda na copa da árvore, situada ao centro, encontram-se as Ações Sociais Concretas e Continuadas, mostrando a necessidade de um trabalho contínuo, partindo de ações concretas e bem definidas, que visam à superação de realidades opressivas, contribuindo com a transformação da sociedade, meta do Teatro do Oprimido. Ao lado da copa das ações concretas, um pássaro esboça voos que indicam a multiplicação das possibilidades de libertação das diversas formas de opressões. Os(As) curingas são esses pássaros, mediadores de discussões, facilitadores de projetos emancipatórios e libertadores, em benefício de uma sociedade sem opressão, que voam conscientes, inspirados nos princípios, métodos, estética e poéticas de um fazer teatral democrático, participativo e de luta!

A Árvore do TO é um recurso imagético que nos conecta com os ideais sistematizados por Boal, toda uma diversidade de técnicas e as relações que elas estabelecem. Observa-se a analogia ao método do TO em seu poder de crescimento e multiplicação, onde raiz, caule, folhas e frutos têm funções diversificadas, mas são interdependentes e precisam de uma base sólida e fértil para crescerem saudáveis, uma.

A Poética do Oprimido propõe ação, como um processo essencial de transformação e libertação do ser humano. A Poética é essa árvore fincada em princípios políticos-ideológicos claros, que nutre sonhos e desejos por um mundo onde não haja opressores e oprimidos.

2.3 O Teatro do Oprimido e sua relação com a teoria de Paulo Freire

Ao observar as trajetórias de vida e pensamento de Paulo Freire e Augusto Boal, percebe-se nitidamente uma relação dialógica e de identidade entre a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido. Os autores tomam posição e definem claramente os seus campos de atuação, buscando superar a dicotomia existente entre oprimido e opressor e, para isso, colocam os seus trabalhos a serviço da libertação dos oprimidos.

Freire assim como Boal construíram suas bases conceituais partindo das experiências vivenciadas ao longo de suas vidas, pensando em dar respostas a determinadas situações e ao seu tempo e circunstâncias. Nos dois também se identificam influências do materialismo histórico e dialético de Karl Marx nas concepções e análise da realidade social. Scocuglia, em relação ao livro Pedagogia do Oprimido, comenta:

Nessa obra, a aproximação aos pensamentos marxiano e marxistas é notória, principalmente quanto a uma leitura da realidade que leva em consideração, por exemplo, as questões relativas às classes sociais e ao conflito entre elas – resultando, daí, uma visão educacional mergulhada (mas, não-aprisionada) em tal conceituação. Também é na Pedagogia do Oprimido que Freire “começa a ver” (segundo suas palavras) a politicidade do ato educativo com maior nitidez, embora a educação ainda não seja explicitada em sua inteireza política, mas apenas em seus “aspectos” políticos (SCOCUGLIA, 1999, p.59).

Marx sintetiza o seu pensamento materialista afirmando: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 1983, p. 25). Portanto, as formas produtivas determinam os papéis sociais, ou seja, o que o homem é perante a sociedade. É sob o amparo da sociedade capitalista, que as desigualdades são construídas.

A consciência do oprimido em Freire está profundamente envolvida no mundo das formas ditadas pelo opressor, que se utiliza de vários mecanismos para manter-se em posição de dominação, fazendo com que o oprimido introjeta valores e visão de mundo a partir da perspectiva daquele. O sistema capitalista cria uma visão de mundo alicerçada nos bens de consumo, desta forma, o comando e poder estão nas mãos dos que possuem mais.

Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o

que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem (FREIRE, 2019, p. 63).

Ao criticar a chamada “educação bancária”, o educador estabelece um contraponto apresentando a educação como um ato político, ou seja, uma educação que assuma a sua função de promover a conscientização crítica dos sujeitos, para que eles possam interferir e atuar na sociedade como sujeitos ativos, transformadores. Freire coloca que pretende uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará presente” (FREIRE, 2019, p. 43). Boal confirma o poder predatório dos sistemas políticos que se sustentam sob a égide do capitalismo e suas formas de dominação:

A maioria dos sistemas políticos, como o neoliberalismo - predatório em todas as suas modalidades e não apenas os excessos -, busca sempre mais poder e riqueza sem limites: esta é sua essência e razão! Para tanto, ocupam espaço e oprimem - faz parte da natureza (BOAL, 2009, p. 17).

Tanto Freire quanto Boal, reconhecendo as nuances envolvidas em suas experiências cotidianas (dentro de realidades históricas e políticas semelhantes), bem como a luta de classes, escolheram dedicar suas vidas e seus trabalhos à luta por uma sociedade democrática e consciente dos seus direitos. Para o autor, “Há que se tomar partido, juntar-se a um dos lados do conflito. Se formos éticos, este partido será sempre o dos oprimidos” (BOAL, 2009, p. 35).

Paulo Freire (2019), que abandonou a carreira jurídica para se dedicar à educação, deu início, nos anos 1960, a uma prática de atividades em educação popular que tinha como objetivo “(...) conscientizar a população por meio da alfabetização e da educação de base, visando à formação da consciência política que preparasse os cidadãos e cidadãs para a participação social”. A intenção era modificar a relação de poder e dominação cultural, propiciando que as classes populares fossem protagonistas de sua história e de seu tempo, que recriassem e produzissem sua própria cultura. Sobre o termo cultura e suas concepções amplas, e que refletem o pensamento de Freire, ressalta-se a definição do autor:

[...] a cultura é o processo histórico (e portanto, de natureza dialética) pelo qual o homem, em relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens, transforma a natureza e se transforma así mesmo, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e

obras humanas e realizando-se como homem neste mundo humano (FÁVERO, 1983, p. 16).

Para Freire, a cultura é uma criação social do ser humano; desta forma, deve estar associada à própria experiência de vida de cada pessoa. Nesse sentido, é essencial que as pessoas tenham consciência de que são construtoras de suas próprias histórias e de sua cultura.

Sobre cultura, Boal afirma que “(...) é a soma ativa de todas as coisas produzidas por qualquer grupo humano em um mesmo tempo e lugar, em sua relação com a natureza e com outros grupos sociais” (BOAL, 2009, p. 32). Percebe-se a convergência de pensamento e de ideias referentes ao tema. O dramaturgo defende uma cultura democrática e que seja uma criação autêntica e consciente dos segmentos oprimidos. Sobre essa questão, ele fala:

Não queremos oferecer ao povo o acesso à cultura – como se costuma dizer, como se o povo não tivesse sua própria cultura ou não fosse capaz de construí-la. Em diálogo com todas as culturas, queremos estimular a cultura própria dos segmentos oprimidos de cada povo (BOAL, 2009, p. 46).

Freire buscava uma educação libertária e Boal pensava o teatro como uma arma de libertação. Os dois buscaram, por meio da práxis, ações concretas, visando à superação da relação opressor x oprimido, por um mundo mais humano e mais justo.

Encontra-se em Freire a dialogicidade como um processo educativo horizontal, que propicia a interação entre os conhecimentos, em detrimento da posição retrógrada da ação antidialógica, vertical, que, segundo o autor, impõe suas “comunicações”, sem levar em conta a experiência cotidiana e cultural do educando, transformando-o, assim, em mero depósito de informações.

Boal desenvolve novas formas teatrais buscando a democratização dos meios de produção cultural, com o acesso da população menos privilegiada sócio e economicamente, aos bens culturais, pensando o teatro como instrumento de luta para a libertação, que se fará presente também, com a tomada de consciência de que cada sujeito é produtor de sua própria cultura.

Considerando que todo teatro é político, porque assim são todas as atividades humanas, o dramaturgo ressalta:

(...) o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja “teatro”. Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de libertação. Para isso, é necessário criar as

formas teatrais correspondentes. É necessário transformar (BOAL, 2019, p. 11).

Nessa direção, Freire luta por uma educação de qualidade, que, por meio da dialética ação-práxis-ação, promova a emancipação e libertação dos(as) educandos(as). Igualmente, Boal busca, no teatro, formas de intervir na realidade dos sujeitos a partir da conscientização e reflexão de mundo, por um fazer teatral em que todos atuam e experimentam as transformações sociais.

As diversas técnicas desenvolvidas por Boal propiciam as discussões sobre os problemas sociais e facilitam o processo de tomada de decisão, podendo associar ao processo Freiriano de ação-reflexão-ação, pois as suas formas teatrais são ações concretas que produzem reflexão para uma tomada de atitude (ação) frente à realidade posta.

Como já visto anteriormente, as cenas do Teatro Fórum expressam as opressões evidenciadas pelos(as) participantes e convidam o público a intervir na realidade, buscando alternativas para os conflitos apresentados. Portanto, o teatro, para Boal, tem uma função social clara de compromisso com a transformação social e de luta a serviço dos oprimidos.

Nos dois autores, constata-se a conscientização como um processo dialético, cuja transformação social se dá por meio da relação ação-reflexão-transformação, em que o sujeito, refletindo criticamente sobre a realidade, seja capaz de transformá-la. A transformação social se dá por meio da relação ação-reflexão-transformação. Dessa forma, percebe-se uma identidade de pensamento que fez de ambos referências na atuação e intervenção artística e educacional como uma prática para a liberdade.

Assim comenta Canda sobre o resultado do processo de conscientização a partir de Boal e Freire:

Com base nos pressupostos ideológicos de Freire e no arsenal do Teatro do Oprimido, compreendemos que o resultado do processo de conscientização é a própria libertação do homem, pois na medida em que este questiona, reflete e atua criticamente sobre a sociedade, seja no campo fictício ou real, ele não somente transforma-a, estará também transformando-se, libertando-se (CANDA, 2012, p.196).

Propor a educação como prática da liberdade faz repensar métodos de intervenções educativas diante de um mundo diverso e multicultural que libertem os sujeitos para que eles se tornem protagonistas da sua história.

2.4 Exercícios e Jogos Teatrais: O arsenal do TO

Os jogos e os exercícios aqui descritos foram sistematizados em função dos objetivos do Teatro do Oprimido. Partindo do princípio de que o ser humano é indivisível – corpo e mente são aparelhos interligados –, infere-se que devem ser trabalhados de forma a “(...) desenvolver em todos a capacidade de se expressar através do teatro” (BOAL, 2002). Inspirado no “Sistema Stanislavski”, que desenvolveu um método de preparação do ator detalhando o processo de construção física e emocional do personagem, Boal entende que os jogos e exercícios do TO buscam explorar a capacidade expressiva e criativa dos que praticam o teatro, evitando uma atuação mecânica, introjetada pela repetição dos gestos e expressões do cotidiano do ser humano.

O ator, como todo ser humano, tem suas sensações, suas ações e reações mecanizadas, e por isso é necessário começar pela sua desmecanização, pelo seu amaciamento, para torná-lo capaz de assumir as mecanizações da personagem que vai interpretar. As mecanizações da personagem são diferentes das mecanizações do ator. É necessário que o ator volte a sentir certas emoções e sensações das quais já se desabituou, que amplifique a sua capacidade de sentir e se expressar” (BOAL, 2002, p. 61- 62).

Os estudos de Stanislavski¹⁰ sobre as “ações físicas” foram os caminhos utilizados por Boal e sua equipe para o desenvolvimento do trabalho de preparação do ator de forma integral, a ação como ponto de confluência com as emoções e sensações. Sobre isso, Boal fala: “(...) ideias, emoções e sensações estão indissoluvelmente entrelaçadas. Um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente” (BOAL, 2002, p. 88).

Exercícios e jogos dentro do TO são explicitados buscando demonstrar a particularidade desse arsenal que serve de base para qualquer técnica, que visa à problematização e transformação da realidade. O exercício é definido como todo movimento físico que visa a um melhor conhecimento do corpo. “O exercício é uma reflexão física sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão” (Boal, 2002, p. 87).

¹⁰ (...) Stanislávski acreditava que a ação leva a uma emoção, ou seja, a partir da experiência física é gerado um sentimento, e não o oposto. Por isso seu método incluía diversas práticas físicas que pudessem ajudar o ator a despertar a emoção do personagem, como técnicas de relaxamento físicas e vocais”. (<https://www.8milímetros.com.br/o-que-e-o-metodo-stanislavski/>). Ou seja, no método das ações físicas procura-se que os sentimentos do ator/atriz, aconteçam em decorrência de suas ações, em contraposição à memória emotiva.

Os jogos, por sua vez, cuidam da expressividade do corpo; “Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são extroversão” (Ibidem).

Os “joguexercícios” procuram desmecanizar corpo e mente, presos, alienados pelas atividades repetitivas do dia a dia, e buscam uma atuação por meio da representação da própria realidade que possibilite que os praticantes assumam uma posição crítica e de enfrentamento às situações de opressão vivenciadas no seus cotidianos. Conhecer o seu próprio corpo abre possibilidades para torná-lo mais expressivo e, conseqüentemente, cria condições para que o oprimido se aproprie dos meios de produzir teatro.

Fazendo parte da base do tronco da árvore, metaforicamente criada para representar toda a estrutura do Teatro do Oprimido, os jogos e exercícios dão a ideia da importância que eles exercem dentro da concepção de um fazer teatral democrático e libertador, uma visão holística que compreende que o ser humano é completo, indivisível e que deve ser estimulado a se expressar e dominar os meios de comunicação que o fazer teatral propicia. Alguns jogos foram sistematizados, segundo Boal, a partir dos jogos de infância, adaptados segundo as necessidades do grupo, e outros foram criados ao longo dos anos de trabalho dele e dos integrantes do Centro de Teatro do Oprimido/RJ.

Dessa forma, Boal criou cinco categorias de jogos e exercícios que buscam o despertar do corpo em sua plenitude para que ele possa se expressar em suas potencialidades. Segundo Boal, “Na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos” (BOAL, 2002, p. 89). Isto é, os corpos desaprendem a utilizar os sentidos – perdem-se as habilidades sensitivas no processo de adaptação em utilizar apenas aquele sentido que atende ao trabalho que se realiza – e se tornam automatizados, daí a necessidade de se tomar consciência do corpo para poder torná-lo expressivo.

As cinco categorias dos jogos e exercícios são especificadas com fins didáticos e para atender a um objetivo específico, devendo, portanto, ser desenvolvidas segundo uma sequência estabelecida. Sobre isso, descreve o autor:

A sequência das categorias garante o avanço no desenvolvimento do indivíduo e do coletivo. Primeiramente, é preciso desmecanizar o corpo através de jogos da primeira categoria, aproveitando para aquecer e dinamizar o grupo. Em seguida, é possível realizar jogos da segunda categoria que vai exigir que o corpo já aquecido desenvolva ritmos e amplie

sua percepção sonora. Somente então são aplicados jogos da terceira categoria, que privam o indivíduo da visão, ampliando os demais sentidos, e apaziguando a aceleração produzida com o jogo da segunda categoria. A quarta se propõe a trabalhar a visão e a percepção da linguagem corporal. Nessa categoria estão incluídos jogos de improvisação e de Teatro Imagem. A partir dessa categoria, é esperado que o indivíduo esteja aquecido e com os sentidos em estado de alerta, e que o grupo esteja minimamente integrado para iniciar a discussão e a construção de cenas teatrais sobre suas próprias histórias a partir da técnica escolhida (SARAPEK, 2020).

Nesta pesquisa, desenvolveu-se a prática com base nas cinco fases explicitadas nas categorias dos exercícios e jogos, de maneira sequenciada, buscando-se analisar o crescimento expressivo em cada uma das categorias. Destaca-se que o jogo propiciou uma maior integração e interesse de participação, de maneira mais prazerosa, pela ludicidade com que o jogo foi apresentado. Abaixo, as cinco categorias dos jogos e exercícios do Teatro do Oprimido:



I - Sentir tudo que se toca:

Essa categoria busca reduzir a distância entre sentir e tocar (BOAL, 2002, p. 89). Nela estão os exercícios que trabalham o corpo em suas partes, músculos, pernas, braços, controle cerebral etc. (2002). Tais jogos e exercícios têm um caráter de aquecimento e de integração dos(as) participantes, propiciando um maior contato entre eles(as), além de promover a conscientização de cada movimento do corpo e das possibilidades criativas que ele propõe.

Os exercícios de desmecanização física são facilitados dentro de um jogo que possui regras, mas que, ao mesmo tempo, pode contribuir para a descoberta de potencialidades físicas, criativas e sensoriais. Esta categoria foi subdividida em cinco séries, iniciando com os exercícios gerais. De fácil execução, à primeira vista, essa primeira série de exercícios, na prática, impõe uma certa dificuldade de realização devido aos automatismos causados pela mecanização do corpo e da mente. Entre os jogos dessa série estão “A cruz e o círculo” e o “Hipnotismo colombiano (BOAL, 2002).

Na segunda série encontram-se “*as caminhadas*”, que propõem mudanças nas formas de andar, de modo a possibilitar o avivamento de estruturas pouco utilizadas do corpo. Dentre os exercícios desta série destacam-se a “Corrida em câmera lenta”

e “O caranguejo”. “As *massagens*” correspondem à terceira série, cuja melhor definição seria:

(...) um diálogo persuasivo entre os dedos de um parceiro e o corpo de outro.
 (...) É um diálogo, uma tentativa de acalmar, de relaxar os endurecimentos, as ríjezas musculares através de movimentos repetitivos, circulares e em forma de cruz, com a ponta dos dedos ou com a mão (BOAL, 2002, p. 107).

Durante o período desta pesquisa não foi possível trabalhar com massagens, tendo em vista o distanciamento social vivenciado por causa da pandemia da Covid-19.

Partindo para a quarta série, encontram-se os “*jogos de integração*”. Esses jogos, como o próprio nome indica, são aqueles em que se busca uma integração cada vez maior dos(as) participantes. Muitas brincadeiras, inclusive as de infância, são utilizadas como meio de entrosamento e “quebra do gelo” entre os(as) participantes. A brincadeira “Batatinha frita, um, dois, três” faz parte dessa série.

A quinta e última série é chamada de “*a gravidade*”, uma série que deve ser realizada de forma suave, onde cada ator/atriz deve estudar a força da gravidade, prestando atenção nas partes dos músculos do corpo que estão em funcionamento ou não, reconhecendo as mecanizações do corpo. Dentre os exercícios, colocam-se os chamados Horizontais, exercícios que seguem uma linha horizontal na forma como se mexe determinadas partes do corpo, como pescoço, cabeça e pelve, por exemplo, sem mexer em mais nenhuma parte do corpo, apenas as explicitadas.



II- Escutar tudo que se ouve

Nesta categoria busca-se reduzir a distância entre escutar e ouvir (BOAL, 2002, p. 89). Os exercícios nesta etapa têm como objetivo ampliar, aguçar a capacidade auditiva, por meio dos sons, ritmos e movimentos.

Pode-se ouvir sons pelo sentido da audição, mas muitas vezes esses sons não são entendidos, apreciados ou sentidos. Ouvir é um ato mais físico; escutar é estar atento, é realmente perceber a mensagem ou o som produzido. Desmecanizar um sentido que se fechou para a diversidade de mensagens que nos rodeia o tempo todo é algo a que essa categoria de exercícios se propõe.

Esta categoria também está subdividida em cinco séries, iniciando pelos exercícios e jogos de ritmo, que estimulam o desenvolvimento da escuta, percepção e identificação dos sons e dos ritmos produzidos pelo corpo, desenvolvendo uma maior possibilidade de domínio corporal. Os ritmos e melodias são colocadas buscando-se explorar a criação de sons e de movimentos ritmados. Um exercício dessa série muito utilizado é “A máquina de ritmos” e suas variantes.

A segunda série chamada a melodia e a terceira intitulada de som são formadas por dois jogos cada uma, em que os corpos são estimulados a produzir movimentos de forma livre, deixando-se levar pela melodia musical, e a criar sequências de imagens corporais para cada sequência de sons produzidos.

Com o ritmo da respiração, a quarta série de exercícios e jogos, o autor destaca que normalmente se utiliza muito pouco da capacidade pulmonar, por isso respira-se mal. O ato de respirar é involuntário, comandado pelo sistema nervoso central, tão natural que nem se percebe como, e de que maneira se respira. Dessa forma, essa série procura conscientizar sobre como controlar a respiração por meio dos exercícios dos músculos respiratórios. São dezenove exercícios dos quais destacam-se: “Em pé, em círculo” e “Um ator esvazia um companheiro”.

Na quinta e última série, encontram-se os ritmos internos. Nela o autor exemplifica os tipos de ritmos que cada pessoa possui; são os ritmos individuais, como os ritmos biológicos, que são aqueles “(...) relacionados ao dia e à interação com o meio ambiente” (BOAL, 2002, p. 153). Outros ritmos estão relacionados à nossa cultura e à sociedade em que se vive. E, ainda, ressalta Boal: “Temos igualmente o ritmo psíquico de receber e processar informações (sensoriais e racionais), e o de atuar, agir, responder a essas informações” (*Ibidem*). O “Ritmo de imagens” é um jogo-exercício que faz parte dessa série e que possibilita que os(as) participantes trabalhem com a imagem rítmica de maneira individual e coletiva, observando o ritmo interno de cada um(a) e junto ao grupo.



III - Ativando os vários sentidos

Viu-se nessa etapa uma seleção de exercícios para serem realizados de olhos vendados, objetivando-se desenvolver a capacidade de enxergar o mundo por meio de todos os sentidos, e não apenas da visão.

Para Boal, “Dentre todos os sentidos, a visão é o mais monopolizador. Porque somos capazes de ver, não nos preocupamos em sentir o mundo exterior através dos demais sentidos, que ficam adormecidos ou atrofiados” (BOAL, 2002, p. 154). Assim, os vários sentidos são “acordados” para que as sensações externas sejam sentidas, percebidas e vivenciadas de forma mais ampla, e se passe a enxergar o mundo com todas as capacidades humanas. Ativar os sentidos significa arrancar-se do estado cômodo e alienante de viver sem perceber e sentir o mundo ao redor, sem uma leitura mais profunda sobre as próprias potencialidades e o quanto elas podem transformar o comportamento e o modo de enxergar as coisas. Boal dividiu essa categoria em duas séries: A série do cego e a Série do espaço.

Na primeira série estão os exercícios que trabalham com todos os sentidos, menos o da visão. Nestes exercícios, a memória visual, o paladar, o tato e a audição são aguçados pela necessidade de realização de atividades de exploração do ambiente e de movimentos orientados. O Jogo do “O carro Cego” e “Cego com bomba” são dois exemplos de atividades realizadas nesta pesquisa, em que o fato da não utilização da visão fez ressaltar a necessidade de concentração e uma maior percepção por meio dos vários sentidos para que se conseguisse desenvolver a atividade proposta. Já para a segunda série, em que se trabalha com todos os sentidos, inclusive com a visão, o desenvolvimento das atividades, da mesma forma, busca, por meio dos comandos, uma maior capacidade de concentração para a concretização dos jogos e exercícios utilizados. Apenas um exercício foi sistematizado: “Sem deixar nenhum espaço vazio na sala”, porém com seis tipos de comandos.



IV - ver tudo que se olha

Em sua grande obra “Ensaio sobre a cegueira”, o escritor português José Saramago escreve: “Se puderes olhar, vê. Se puderes ver, repara” (SARAMAGO, 1995). Ver, olhar e reparar são palavras que, à primeira vista, aparentam ter o mesmo significado, porém elas carregam em si particularidades tão complexas quanto a mensagem do autor. Conhecer o contexto de uma história, por exemplo, faz perceber situações que não seriam perceptíveis se essa frase fosse apenas lida de maneira isolada. A compreensão se faz à medida que se aprofundam os conhecimentos, exercitam-se as capacidades humanas e se interage. Cabe fazer analogia com a quarta categoria de exercícios, tendo em vista que eles foram pensados como forma de auxiliar a ver com mais profundidade aquilo que apenas se olha. Olhar com olhos de sensibilidade, de aguçamento de vivências, de compreensão e consciência de si mesmo, para que esse olhar seja propulsor de transformações.

Esta categoria divide-se em nove sequências de exercícios, sendo que a sequência dos espelhos, a sequência escultura ou modelagem e a sequência das marionetes formam o conjunto de sequências consideradas por Boal como as principais no auxílio a ver aquilo que se olha. O autor afirma que esses exercícios “(...) desenvolvem a capacidade de observação pelo diálogo visual entre duas ou mais pessoas” (BOAL, 2002, p. 172). Essas três sequências compõem o arsenal de exercícios do Teatro-Imagem, assim como fazem parte do Teatro-Fórum como processo de desenvolvimento de modelos. O silêncio é o grande desafio desses exercícios aplicados principalmente para adolescentes, que exploram a linguagem visual mais que qualquer outra linguagem.

“O espelho simples” e “O espelho rítmico” são dois exercícios em que a atenção está focada em todo o corpo, especialmente na fisionomia dos(as) participantes. Ainda nesta categoria encontram-se: a Sequência da modelagem, os Jogos de imagem, Jogos de máscara e rituais, A imagem do objeto polissêmico, A invenção do espaço e as estruturas espaciais de poder, “Jogos de integração do elenco”, “Os jogos extrovertidos” e “Os Jogos introvertidos”.



V - A memória dos sentidos

“Esta série nos ajuda a relacionar a memória, a emoção e a imaginação, tanto no momento de preparar uma cena para o teatro como quando estivermos preparando uma ação futura, na realidade”. (BOAL, 2002, p. 228).

Cada pessoa carrega a sua história (pessoal e em coletividade), vivências, experiências, cultura, etc. E os exercícios propostos nessa fase reportam à exploração de uma memória corporal que auxilia na preparação da ação cênica. Nesta etapa apenas uma série, intitulada de Memórias: lembrando ontem, foi relacionada. Os seis exercícios descritos buscam trazer memórias que produzam sensações corporais diversas nos(as) participantes, tentando fazê-los re-experimentar essas sensações.

As cinco categorias de jogos e exercícios propiciam o entrosamento, interação com o coletivo, a desmecanização do corpo e da mente, a percepção que o corpo, consciência e ação são elementos interligados, e compõem o que Boal intitula de O arsenal do Teatro do Oprimido.

CAPÍTULO 3 - TEATRO NA EDUCAÇÃO: ENTRE A LEI E A LIDA

A educação sempre foi política, o que precisamos é ter a clareza do **projeto político*** que ela defende (GADOTTI, 1990, p. 140).

Neste capítulo, subdividido em cinco seções, serão levantadas algumas considerações sobre o contexto histórico em que foi instituída a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística pela Lei de Diretrizes e Base da Educação-LDB (Lei nº 5.692/1971), lei de orientação tecnicista que foi concebida no período da ditadura militar no Brasil.

Ainda, considerações sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e a sua orientação neoliberal; ressalta a importância da arte, especificamente o ensino do Teatro na educação como instrumento de construção do conhecimento, e de ensino-aprendizagem voltados para a emancipação e transformação dos(as) educandos(as); algumas abordagens sobre os aspectos legais do ensino do teatro na educação escolar, fazendo um paralelo entre o que diz a lei e o que fala a lida do trabalho com arte-educação; busca refletir sobre o espaço dedicado à arte no ambiente escolar; e situa o bairro onde residem os sujeitos(as) da pesquisa.

3.1 Teatro na Educação: escortinando projetos políticos educacionais

As reformas a que a educação é submetida representam estratégias políticas em torno da qualificação pela qual o sistema econômico preza e a qual valoriza e são portadoras, desse modo, de concepções acerca do indivíduo e do seu papel da escola como mediadora. (MOURA, 2019, p. 18).

É importante destacar o contexto histórico em que a LDB/1971 foi instituída sobretudo no que diz respeito aos interesses envolvidos pelo regime autoritário vigente, marcado pela subserviência ao capital estrangeiro e pela defesa dos interesses da então classe dominante possuidora dos bens de consumo, e as influências negativas que trouxemos de herança desse período. Vale ressaltar que a Reforma Universitária no Brasil (Lei nº 5.540/1968) introduziu uma política educacional para dar sustentação à política econômica, sob influência norte-americana. Segundo o autor:

(...) a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 (...) buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (SAVIANI, 1997, p.24)

A ideologia desenvolvimentista, no período da ditadura militar no Brasil, foi o elemento norteador de toda organização política, social e econômica do país. Baseadas na expectativa do crescimento econômico, com a chegada da industrialização, as políticas educacionais foram pensadas no intuito de atender as necessidades do mercado.

Sobre o modelo de organização do mundo político-econômico, Pós Segunda Guerra Mundial, polarizada entre duas grandes potências, assim define Rodrigues:

De um lado a projeção de um padrão de consumo desejado e ideologicamente apresentado ao mundo como financiador da reconstrução do mundo capitalista (EUA); e do outro se destacava as políticas de pleno emprego, ampliação de programas sociais e um projeto de sociedade igualitária (União Soviética). Ambas buscavam manter eixos de influências com forte intervenção militar a vários países da América latina. A maior parte destes ficando sob o eixo de influência de dominação ideológica e expansão imperialista norte americano, que financiou os períodos de ditaduras e espalhou a ideologia do perigo vermelho e da figura do inimigo interno, com o intuito de varrer o comunismo destes territórios com os golpes militares instalados a partir de 1960 no Brasil, Argentina, Chile, Uruguai entre outros (RODRIGUES, 2012, p. 3-4).

Assim, a partir desse contexto histórico, pode-se entender a influência norte-americana no processo de dominação ideológica e de alinhamento à perspectiva desenvolvimentista do Brasil, baseado no sistema capitalista que direcionou toda a organização do nosso país, compreendendo a educação como parte estruturante desse processo. Vale ressaltar que, a partir do ano de 1960, o Brasil assinou diversos acordos com os Estados Unidos no âmbito da educação, a exemplo de convênios entre o MEC e a USAID (Agência Internacional de Desenvolvimento) que implicam, entre outras coisas, em “(...) empréstimos e financiamentos, (...), e o estabelecimento de uma equipe de especialistas brasileiros e norte-americanos que contribuíram para a implementação da Reforma Universitária de 1968” (CUNHA, 2007). Claramente vê-se que o Projeto de Reforma da Educação de 1º e 2º graus se tornou o principal alicerce do projeto de educação elitista do ensino superior, já que ela passou a formar os estudantes do ensino médio para atender ao mercado de trabalho, resultando assim numa diminuição do acesso dos estudantes ao ensino universitário.

O sistema educacional é estruturado de maneira a reforçar a desigualdade social, que tem, no capitalismo dependente, o viés ideológico de sustentação dos interesses das classes dominantes. Isto posto, para a compreensão dos problemas vivenciados pela educação até os dias atuais:

(...) análises são indispensáveis para fundamentar a proposição de que é o capitalismo dependente que aproxima o presente do passado imediato, isto é, que a linha de continuidade que une mercantilização da educação do presente à do período ditatorial civil militar é a condição capitalista dependente (LEHER, 2005, p. 212-213).

Dessarte, percebem-se os reflexos na atualidade do contexto histórico da educação brasileira, fortemente utilizada como aparelho ideológico de expansão da hegemonia dominante, em benefício de seus próprios interesses, centrada numa ordem mundial regida pelo capitalismo. As condições sociais e econômicas passam a direcionar as políticas educacionais. Do mesmo modo, a forma autoritária, entreguista e desorganizada com que o governo militar tratou as diversas políticas públicas, especificamente, a educacional, traz influências que ainda hoje prosperam.

O então Ministro da Educação Jarbas Passarinho chegou a expressar o interesse do governo em um ensino médio direcionado à profissionalização, abandonando o ensino “meramente propedêutico” (preparatório para o ensino superior) para dar terminalidade à escola de 2º grau, formando “os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública” (BRASIL, 2017).

A pressa na construção e aprovação dessa reforma de ensino demonstrou a pouca importância dada à educação, estruturada para a implantação de um projeto de sociedade fortemente influenciado pelos ideais norte-americanos. O ensino médio profissionalizante obrigatório adequava os estudantes para atendimento de uma mão de obra apta ao mercado que se vislumbrava como “promissor” em detrimento de uma educação que visasse o desenvolvimento integral do ser humano, especialmente sua formação crítica, e que servisse como instrumento fundamental para uma sociedade mais igualitária e justa. A lei de 1971 não previu, entre outras coisas, a estrutura e pessoal habilitado para a implantação do ensino técnico profissionalizante. Da mesma forma, o ensino de Educação Artística, que se tornou obrigatório, também não dispunha de pessoal habilitado conforme exigência da referida lei. As faculdades de Educação Artística foram criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentalizadas para a formação mais sólida do professor,

oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais” (BRASIL, 1997, p. 24).

A Lei nº 5.692/1971, que estabelecia o ensino de 1º e 2º graus, assim se expressa quanto à obrigatoriedade da educação artística no currículo escolar, de acordo com o artigo 7º: “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, p. 3). Tal inclusão num período marcado pelo autoritarismo, em que houve a retirada de disciplinas como filosofia – que permite o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo –, parece contraditório, tendo em vista o potencial intrínseco do ensino da arte como estimuladora do processo criativo. Sobre essa questão, Nayanne Silva (2019, p.9) comenta: “A criação e inserção da disciplina Educação Artística no currículo no período ditatorial tratou-se, (...), de um mascaramento humanístico e nacionalista de uma lei extremamente tecnicista”. Portanto, o que se pode apreender, é que à Educação Artística foi dada a missão de mascarar os interesses reais incutidos nessa reforma, sem qualquer preocupação com a organização estrutural e de pessoal para o atendimento da demanda.

Entre as nefastas heranças que o regime militar deixou para a educação, está a questão dos convênios MEC/USAID, que gerou uma dependência das influências e interferências estrangeiras e de organismos que norteiam a política educacional, hoje sob a égide do neoliberalismo¹¹. O modelo neoliberal na educação brasileira há várias décadas está atrelado às orientações do Banco Mundial de acordo com as transformações ocorridas na economia.

Segundo Moura: “(...) a dependência econômica em relação aos países desenvolvidos se manteve, a despeito da abertura democrática, e o Brasil continuou a depender de credores como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Bird” (MOURA, 2019, p. 81).

Dessa forma, “as políticas neoliberais de privatização representaram a liberação do Estado para com seu compromisso no campo social, nele inserida as políticas educacionais” (CAMPOS; EISENBACH NETO, 2019, p.11).

¹¹ De forma abrangente o neoliberalismo defende uma mínima ou nenhuma intervenção do Estado na economia.

Competitividade, descentralização, eficiência e o conceito de “qualidade total” são uns dos fios condutores que guiam os projetos políticos educacionais voltados à lógica neoliberal.

A educação é vista como um serviço que deve se mostrar eficiente no cumprimento de metas estabelecidas. O Estado transfere para a escola, e consequentemente para os(as) professores(as), a responsabilidade de atingir os resultados cobrados pela Lei de Diretrizes e Bases, amparados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs e pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC, buscando redirecionar os conteúdos escolares para o desenvolvimento de competências e habilidades adaptadas à demanda do capital. Marsiglia et al (2017, p. 116) afirmam que “Essa concepção implica que, para os alunos, não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com a sua transformação, mas sim para entender melhor quais as competências o mercado exige dos indivíduos”.

As avaliações externas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e os currículos baseados nessas propostas, da mesma forma, também remetem para a escola a responsabilidade do bom desempenho ou do “fracasso” escolar caso ela não tenha se mostrado “eficiente” quanto à realização de metas estabelecidas. De acordo com Oliveira:

O objetivo de atender às exigências do novo modelo de educação determinado pelos organismos internacionais se reforça na criação de outros mecanismos, como as políticas de incentivo do MEC que, através da promoção da competitividade entre as instituições escolares, pressiona-as a alcançar os resultados esperados pelas diretrizes e parâmetros educacionais por meio de premiações. Com isso, a responsabilidade dos resultados passa a ser mérito ou demérito unicamente das instituições escolares (OLIVEIRA, 2010, p.7).

A necessidade de adequação ao modelo educacional colocado impõe uma dinâmica mecanizada ou “industrializada” de ensino, cuja finalidade se concentra em atingir metas e assim se manter eficiente (conceito baseado na avaliação externa), seguindo fielmente o modelo dos PCNs, numa lógica mercadológica, incompatível com a vocação crítica emancipatória.

O texto introdutório referente à BNCC destaca que se trata de um documento de caráter normativo que busca definir as aprendizagens essenciais as quais os(as) educandos(as) devem desenvolver em todas as etapas e modalidades da educação básica. Ainda segundo o texto, a intenção é assegurar a estes(as) educandos(as) os:

(...) seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, DCN, 2022).

Ocorre que esses princípios formulados de construção de uma sociedade justa e democrática não encontram amparo dentro da visão neoliberal pautada na redução do estado nas políticas sociais e na retomada da expansão do capital. Nessa perspectiva, a educação é concebida como um serviço e não como “um direito de todos e dever do estado” como preconiza a carta magna em seu artigo 205.

Não há justiça e democratização do ensino sem: investimento financeiro que garanta a sua qualidade; uma educação verdadeiramente democrática, baseada na participação, igualdade e liberdade de expressão; salário digno para que o(a) professor(a) não precise complementar sua renda em outras escolas; autonomia de cátedra do(a) professor(a); projeto-pedagógico fundamentado nos princípios emancipatórios e transformadores da sociedade; pluralidade de ideias e pensamentos, livres de cerceamento e censura.

Alguns dos gargalos expostos pela BNCC são a homogeneização do currículo e avaliações nacionais atreladas a um programa de competências e habilidades que nada apontam sobre a questão dos conteúdos, assim como sobre o ensino e a formação dos(as) professores(as) para a construção de currículos voltados à superação das desigualdades e especificidades dos(as) educandos(as). Os(as) professores(as) estão perdendo autonomia e liberdade para construção de uma prática pedagógica de estímulo à criticidade e reflexão. A visão neoliberal atrela a qualidade do ensino ao valor resultante de quanto a escola se aproximou dos parâmetros curriculares impostos, como se o processo educacional fosse algo mensurável sob o ponto de vista puramente conteudista. Enfatiza o autor a seguir:

(...) que a ênfase nas habilidades, competências, procedimentos e na formação de atitudes, não destacando os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar; pode se transformar em um currículo mínimo, pasteurizado e conteudista. Observa ainda, que ele traz uma perspectiva de adaptação dos alunos, filhos da classe trabalhadora, para o mundo do trabalho informal e precarizado, o que pode ser entendido como antiplural e antidemocrático (FRIGOTO, 2016).

Ressalta-se que, atrelando a qualidade ao desempenho da escola, o estado se isenta de suas responsabilidades enquanto provedor do direito à educação para todos(as). Os recursos financeiros, de estrutura, de salários dignos e defesa da autonomia do(a) professor(a), bem como de promoção de uma participação democrática não são debatidos, e o fracasso e desempenho passam a ser computados descontextualizados de aspectos mais amplos do conceito de educação como um direito.

Das três versões construídas até a homologação da BNCC no fim do ano de 2017, vale destacar que a segunda versão foi lançada durante o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff (1916). Nesse período, houve mudanças estratégicas nos cargos do MEC e um alinhamento mais arrojado aos interesses financeiros de grupos empresariais.

Com a eleição do presidente Jair Bolsonaro, observou-se a intensificação das pautas neoliberais e ultraconservadoras em todas as áreas. No campo educacional, os cortes de orçamento vêm contribuindo para o sucateamento da educação pública e provocando o engodo da discussão sobre as privatizações como solução para o controle eficiente de gestão. É um período de intenso retrocesso em que as instituições educacionais estão vivenciando profundos descaso e desrespeito: constantes ataques às universidades, consideradas pelo presidente da República e gestores atuais da educação como lugar de balbúrdia; implantação de escolas públicas militares apresentadas como modelo de instituição educacional, como se a padronização estética e comportamental fossem a solução para os problemas da educação nacional; o discurso de total desprezo e culpabilização do educador Paulo Freire e sua pedagogia libertadora baseada na formação crítica do(a) educando(a) pela baixa qualidade da educação; o surgimento da proposta da “Escola sem Partido”, um projeto que busca impedir uma suposta “doutrinação” das crianças na escola, criando mecanismos de vigilância e censura aos docentes; a negação da ciência; o desestímulo à pesquisa.

Soma-se a essas questões: reitores escolhidos por estarem alinhados ao governo, e não por terem sido os mais votados pela comunidade universitária, o que interfere na autonomia universitária, essencial para a garantia da liberdade de cátedra do(a) professor(a); cortes, reduções e congelamento do financiamento público do ensino; incentivo à educação domiciliar, desconsiderando o papel da escola como

promotora de integração, espaço plural e diverso em que se aprende a conviver com as diferenças e a respeitá-las.

Todos esses problemas compõem o cenário atual de retrocessos em que a educação é utilizada como um forte instrumento de manipulação política e suporte para as narrativas obscurantistas, negacionistas, discriminatórias e fascistas.

Em comunicado do MEC emitido em 05 de outubro de 2022, as universidades e institutos federais de educação tiveram contingenciamento de R\$ 147 milhões como mais uma ação para inviabilizar as instituições de educação superior pública do país – a história se repetindo, pois, a finalidade é destruir a educação pública. (SINASEFE, 2022).

Retomando as discussões sobre a legislação brasileira, no tocante ao ensino de artes, conclui-se que cada norma trouxe em si particularidades que acompanharam a visão e interesses de cada época. Na LDB nº 4.024/1961, o ensino de arte é mencionado como iniciação artística: “Da Educação de Grau Médio. Art. 38 – Na organização do ensino do grau médio serão observadas as seguintes normas: IV – Atividades complementares de iniciação artística” (LDB – Lei nº 4.024/61).

A Lei nº 5.692/1971, embora promulgada, como visto, no período da ditadura militar no Brasil, pouco se diferencia da LDB/61. Porém, a partir desse momento, o ensino de arte – denominado então de educação artística –, passou a fazer parte do currículo escolar como atividade educativa, predominando a pedagogia tecnicista de preparação para o trabalho. Segundo Marcílio de Sousa Vieira, “A Educação Artística, incluída no currículo escolar pela Lei nº 5.692/1971, propunha a valorização da tecnicidade e profissionalização, preocupando-se somente com a expressividade individual sem se aprofundar nos temas emergentes da Arte” (VIEIRA, 2011, p. 68).

Por último, a Lei nº 9.394/1996, que continua em vigência até os dias atuais, estabeleceu o ensino da arte como obrigatório na educação básica, contemplando as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), passando a ser reconhecida enquanto disciplina e como área de conhecimento importante para a formação do educando. A LDB/96 colocou o ensino de Arte no mesmo nível de importância das demais disciplinas obrigatórias, porém com a carga horária bem inferior a estas, dando a entender que esse percentual de horas-aulas para o ensino de arte foi utilizado para o preenchimento da carga horária do currículo escolar. Esse ínfimo percentual de horas demanda um esforço e um trabalho muito maior e exaustivo do(a) professor(a): com bem menos tempo que os demais e com um maior

número de turmas*, o(a) professor(a) de arte tem o seu trabalho limitado e inadequado para que possa manter a qualidade no desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem e buscar sair do círculo vicioso que a conjuntura histórica brasileira e educacional quer impor. Entre a lei e a lida há um grande abismo, mas nele só se pode interferir sabendo exatamente qual o papel a ser exercido diante da sociedade. Deve-se buscar uma educação libertadora ou reprodutora do pensamento hegemônico? Uma educação “bancária” ou uma educação libertadora ou problematizadora, que estimule a reflexão sobre o mundo e a busca por transformação e não conformismo?

Embora se tenha dividido o ensino de arte em quatro linguagens artísticas, os componentes curriculares do(a) professor(a) de arte são diversos, abrangendo todas as linguagens e exigindo uma prática de polivalência. Também os livros didáticos apontam para um currículo generalista, à luz da BNCC, fundamentados no desenvolvimento de competências específicas para o ensino das linguagens artísticas e seguindo as referências dos PCNs para a elaboração do currículo escolar do ensino fundamental e médio.

O potencial do ensino das artes para o desenvolvimento do pensamento crítico, ampliação do potencial criativo e como instrumento de transformação social não parecem ter espaço no formato unificado proposto, dentro de uma base curricular homogeneizada. Sabe-se que a homogeneização do currículo também é uma forma de regulação do estado no controle político do conhecimento.

Os conteúdos escolares de arte têm se afastado cada vez mais de uma concepção mais humanista, justa e democrática da educação, buscando apenas atender ao cumprimento de metas estabelecidas de forma centralizada e muitas vezes distante da realidade local, desconsiderando também o conteúdo próprio do ensino de arte. Peres (2017) ressalta ainda que:

No texto da BNCC, verifica-se o foco em práticas expressivas individualizadas, com ênfase no fazer e no fruir, desconsiderando a dimensão crítica e conceitual da Arte. A Arte possui conteúdo próprio que vai além da dimensão sensível (PERES, 2017, p. 30).

Cada vez mais compreende-se a importância do incentivo à pesquisa, e de estudos que possibilitem a realização de experiências pedagógicas que visem ressaltar o ensino da arte em sua dimensão social, humana, política e cognitiva, promovendo uma educação transformadora e não reprodutora dos aparelhos

ideológicos dos poderes vigentes. Uma prática educativa que estimule a criticidade, para uma melhor percepção de mundo, que busque o fortalecimento das bases culturais dos(as) educandos(as) e o seu empoderamento para agir e intervir em sua própria realidade – o que não é valorizado nem priorizado por governos de concepções fascistas e daqueles que representam os interesses da classe dominante e do capital.

Apesar do exposto, muitas são as práticas em artes que, a partir da consciência do seu valor enquanto área de conhecimento, possibilitam uma educação estética que oferece aos(às) educandos(as) a possibilidade da decodificação de palavras, sons e imagens – como forma de interação, percepção e exploração do mundo – e utilizam estratégias metodológicas que visam o desenvolvimento cultural e integral, o pensamento crítico, a autonomia e o protagonismo daqueles(as).

3.2 Prefeitura de João Pessoa – Cidade que cuida?

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pelo período da pandemia do coronavírus, uma mudança drástica em todas as áreas da vida humana e no mundo. No Brasil esse momento foi agravado pela forma fria, violenta e autodestrutiva com que o governo Bolsonaro lidou com a situação, revelando o viés fascista de suas políticas nefastas de destruição e gerenciamento das mortes.

“Movimento na Pausa”, um texto escrito por André Lepecki, cita o professor e filósofo Wladimir Safatle que instituiu o termo “Estado Suicidário” para se reportar ao que ele chama de estágio mais cruel do neoliberalismo, que faz emergir uma nova forma de violência estatal e de destruição de corpos. Essa destruição dos corpos tomou fôlego diante do método com o qual o governo Bolsonaro tratou a questão da pandemia, passando a gerenciar as mortes das populações já excluídas, exploradas e que sustentam a base econômica da classe dominante. Vigiar e controlar movimentos foi o ponto central da atuação política de um governo que tratou a população como suprimento descartável onde o processo de acumulação e concentração era o que nunca poderia parar.

A lógica do governo autoritário na atualidade vai além da utilização da violência para eliminar todo aquele que se opõe às suas práticas autoritárias. Segundo o autor, “Trata-se de um Estado suicidário de tipo fascista que só encontra a sua força quando testa sua vontade diante do fim” (SAFATLE, 2020).

Num Estado suicidário, seus governantes testam vontades, força e poder, ainda que isso resulte em uma tragédia e caos para toda uma nação, e a pandemia foi um instrumento utilizado perversamente, como experimento dessa lógica autoritária e fascista. O “Estado Suicidário” no Brasil fortaleceu seu projeto de autodestruição aproveitando-se da pandemia para abrir as “portei­ras” das boiadas do desmatamento, genocídio, armamento, censura à manifestação artística, retirada de direitos, negação da ciência, incentivo à violência e à divisão do país. No campo da educação, a pandemia expôs problemas pré-existent­es e que foram agravados pela falta de uma política séria e propositiva voltada para o atendimento de demandas inclusivas que garantisse igualdade de oportunidade no acesso à educação. Muito pelo contrário, o governo chegou a vetar e recorrer à justiça para não cumprir a lei que visava destinar ajuda financeira aos estados e municípios propondo que professores(as) e estudantes de escolas públicas tivessem acesso à internet. Houve total ineficiência de planejamento quanto à orientação de diretrizes de ações educacionais aos estados e municípios; em compensação, nesse período o governo priorizava a discussão do Projeto de Lei de Regulamentação do ensino domiciliar direcionado a atender demandas de grupos conservadores e religiosos. Para além da pandemia, muitos retrocessos marcam essa gestão desastrosa que trata professores(as) como baderneiros(as), instituições de ensino como local de balbúrdia, entre tantos atos de desrespeito e de desprezo à educação.

Não bastasse todo esse caos instalado em âmbito nacional, reelegeu-se, na cidade de João Pessoa, um prefeito que, embora entoasse o slogan “Cidade que Cuida”, buscou, por meio do mote do cuidado, encobrir a total falta de atenção e de respeito com seus munícipes, em particular, com os profissionais da educação, sempre desprestigiando-os em suas gestões desastrosas. Os efeitos psicológicos ocasionados no período pandêmico impactaram sobremaneira estudantes e, principalmente, os(as) professores(as) que tiveram que desempenhar várias funções e a desenvolver habilidades que até então não haviam sido apresentadas no campo escolar. Ainda assim, muitas cobranças e avaliações de desempenho foram feitas segundo parâmetros puramente quantitativos, algo que ocorre permanentemente, sem qualquer preocupação com a qualidade ou com os recursos necessários para transformar o ambiente escolar em um local de acolhida e bem estar para os profissionais da educação. As salas são lotadas e quentes; não se tem mais espaços de convivência ou pátios para os encontros e atividades artísticas e recreativas; não

se tem espaços destinados ao ensino de arte em sua linguagem ofertada; os(as) professores(as) não são estimulados(as) a se capacitarem, pois lhes foram negados o direito de licença para pós-graduação; não se tem o devido cuidado nem respeito com o(a) professor(a), que em grande parte vem adoecendo com o excesso de trabalho imputado, bem como pelos prazos exigidos para o cumprimento de tantas atividades atribuídas além das pertinentes às práticas pedagógicas.

No livro “A Sociedade do Cansaço”, o escritor Byung-Chul Han relata que o sistema vigente valoriza os indivíduos inquietos e hiperativos que executam inúmeras e variadas tarefas numa sociedade do desempenho, oriunda das transformações sócio-históricas ocorridas antes até do final do século XX, uma época de velocidade e de esgotamento (HAN, 2017). Penso que assim vem tratando os dirigentes educacionais no tocante ao conceito de valorização do(a) professor(a) e da escola. A “valorização” em forma de “Bônus”, para quem consegue se adaptar ao sistema de múltiplas e diversas tarefas e ainda consegue pontuar questões puramente quantitativas. Assim, professores(as) exaustos(as) vão se adaptando ao ao que lhes é imposto apenas para a obtenção de resultados educacionais tidos como “padrão de qualidade”, em que tudo parece mais urgente do que o próprio ato de ensinar.

Para os(as) professores(as) de arte, o desafio é ainda maior, tendo em vista ainda que são vistos(as) como cobradores(as) de escolas e fazedores(as) de espetáculos nas festas temáticas ou, ainda, como auxiliares das disciplinas consideradas de maior importância. O fato de a lei estabelecer a arte como disciplina obrigatória e não pensar na estrutura material e de espaço adequado para o seu desenvolvimento, além do tempo mínimo de apenas duas horas aulas para cada turma, mostra o nível de desatenção e de importância dada ao ensino de arte. Ainda há muitas lutas a se enfrentar!

3.3 O Lugar do Ensino de Teatro no ambiente escolar: A escola Violeta Formiga

“o espaço é um produto que serve tanto de instrumento para o pensamento como para a ação. É ao mesmo tempo um meio de produção, um meio de controle, de dominação, mas que escapa parcialmente enquanto tal àqueles que se servem deles” (MIRANDA, 1992, p. 11).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Violeta Formiga, situada na rua Alfredo José Athaide, s/n, bairro de Mandacaru – João Pessoa/PB, foi inaugurada em 20 de julho de 2008, na gestão do então prefeito Ricardo Vieira

Coutinho. Construída com uma estrutura e padrão diferenciado para uma escola pública, o espaço foi entregue com 10 salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, quadra poliesportiva, refeitório, cozinha e setor administrativo separado dos demais ambientes” (PMJP, 2015).

A Escola Professora Violeta Formiga conta com 640 educandos(as), a partir dos seis e até os sessenta anos de idade, e funciona nos três turnos: Fundamental I (5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º ano) na parte da manhã; Fundamental I (1º ao 4º ano) na parte da tarde; Educação de Jovens e Adultos- EJA (Ciclos I ao IV) à noite. A escola possui uma equipe de especialistas formada por: um Assistente Social, duas psicólogas, duas supervisoras, sendo uma para o fundamental I e outra para o Fundamental II e EJA, e dispõe de serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O nome da Escola faz uma homenagem à poetisa Violeta Formiga, nascida no município de Pombal, interior da Paraíba, que foi brutalmente assassinada pelo seu ex-companheiro, numa clara representação histórico/cultural das relações de poder entre gêneros. Violeta perdeu sua vida aos 31 anos de idade e deixou apenas um livro publicado, além de diversos poemas que publicou no Jornal Impresso “A União”, pertencente ao Governo do Estado da Paraíba.

Por uma infeliz coincidência, a Escola Violeta Formiga também foi palco de um feminicídio ocorrido no ano de 2014. De acordo com relatos de funcionários da escola, o crime foi motivado por um “amor” não correspondido. Um jovem adolescente, na hora do intervalo, entrou na escola e disparou tiros contra uma educanda que faleceu no local.

No início do ano de 2022, o único pátio que fazia parte da escola e servia para atividades diversas – como recreação, convivência, apresentações artísticas – foi transformado em duas salas de aula para atendimento de turmas do pré-escolar; e o ambiente dos(as) professores(as) foi dividido com o de assistência psicológica, ocasionando um conflito de finalidades, visto que a funcionalidade entre ambas é totalmente divergente.

Além disso, como não há um espaço adequado para a prática teatral, as aulas que precisam de um espaço mais amplo são realizadas, quando possível, no Auditório que abriga também materiais escolares diversos. Há restrições quanto à questão de comportamento dos(as) educandos(as) em relação a “barulho”, que, por sua vez, é

encarado como desorganização e falta de controle ou de “pulso” dos(as) professores(as).

A determinação de conteúdo baseados nas habilidades e competências é fundamental para a construção do currículo escolar, sendo submetidos à aprovação ou reprovação do supervisor, caso se conclua um “desalinhamento” dessa ordem.

Apesar de todos os problemas apresentados, no lugar do Teatro na Escola o(a) professor(a) consegue se colocar mesmo sem as condições necessárias e ideais para a sua prática. E o exercício diário de se fazer ser ouvido(a) e respeitado(a) é tarefa da qual não deve, sob hipótese nenhuma, distanciar-se, muito menos retroceder a uma educação bancária, tornando-se expositores de conteúdo do currículo, cuja finalidade reside apenas em adquirir bons resultados avaliativos.

3.4 O lugar social: O Bairro de Mandacaru

O bairro de Mandacaru, local onde está inserida a escola em que foi realizada esta pesquisa, é um bairro localizado na zona norte de João Pessoa. Segundo índice de renda da cidade, o bairro como sexto em situação de renda mais baixa, dentro da Região Orçamentária. O bairro é composto por sete comunidades, a saber: Beira da Linha, Beira Molhada, Jardim Coqueiral, Jardim Ester, Jardim Mangueira, Porto de João Tota e Vila dos Teimosos (SPOSATI et al, 2010).

Com um alto índice de criminalidade, segundo dados do IBGE de 2010, Mandacaru é considerado um dos bairros mais violentos da cidade. Essa questão, assim como, os aspectos relacionados ao tráfico de drogas e a atuação da facção “Estados Unidos” em conflito com a facção rival chamada “Okaida”, é histórica e bastante evidenciada pelas mídias da cidade. Em contrapartida, no aspecto sociocultural, Mandacaru possui grande diversidade de manifestações de cultura popular, o que é pouco evidenciado pela mídia. São exemplos: “Os Tupinambás” (1930), “Guanabara” (1960) e “Tupi-Guarani” (1985) – três agremiações carnavalescas de tribos indígenas –; “Mangue Seco”, “Flor de Mandacaru” e “Jurubeba” – três grupos de Quadrilhas Juninas –; “Arte Povo” (1979), grupo de Teatro Amador conhecido pelas apresentações da tradicional Paixão de Cristo, no bairro e locais adjacentes; blocos de “Ursos” que animam o carnaval local e a lapinha Jesus de Nazaré, do Mestre Maciel.

Para a compreensão dos sujeitos envolvidos na presente pesquisa, é importante considerar o território em que eles estão inseridos, tendo em vista as particularidades presentes nos liames que se estabelecem entre lugar e sujeito, buscando situar a construção social e cultural e sua vinculação com a prática cotidiana, e as relações de poder, política e econômica que se estabelecem. O autor ressalta que:

Para a construção da topografia social, o território, uma categoria eminentemente política, é tomado em sua dimensão relacional definida a partir dos usos dos elementos espaciais efetivados pelos agentes sociais, pelas relações políticas, pelos jogos de forças e pelos exercícios de poder que conformam espaços apropriados pelos mais diversos sujeitos coletivos. (...) O exercício do poder aliado às práticas espaciais pode resultar em interdições que, no limite, se desenvolvem em direção a processos de apartação e segregação social. Este processo reflete a distribuição desigual das condições de vida no chão da cidade (SPOSATI et al., 2010)

Ressalta-se que contextualizar a realidade local dos sujeitos da pesquisa possibilita o conhecimento e a reflexão de processos dialéticos intrínsecos da relação sujeito e realidade social.

Estas são as características do território e do ambiente escolar em que esta pesquisa foi desenvolvida buscando assim, vivenciar uma prática teatral que trabalhe o ser humano de maneira integral, aliando o desenvolvimento cognitivo ao corporal, sensorial, cultural e social, contribuindo com a formação de sujeitos críticos, protagonistas e autônomos, para que eles possam se reconhecer dentro das relações de poder existentes na sociedade em que vivem.

3.5 Teatro na Escola: Um cenário Educativo

“O teatro e a educação devem caminhar juntos; educar não é só ensinar a ler e escrever, é ensinar a pensar e sentir o mundo de outras formas” (Fernanda Montenegro)

A escola é um dos primeiros e mais importantes espaços de interação entre as pessoas e de convivência com a diversidade. Nela, as funções formativas, políticas e organizacionais estão presentes e atuam contribuindo para o desenvolvimento pleno do ser humano, impactando, portanto, no aprendizado não só dos conteúdos, mas no aprendizado para a vida.

Quando se fala em desenvolvimento do ser humano de forma plena, integral, reporta-se novamente aos aspectos intelectual, corporal, emocional, social e cultural,

que, de forma conjunta, possibilitam as transformações essenciais para o crescimento humano.

Considerando que políticas educacionais envolvem decisões políticas, é preciso atentar para a complexidade do papel atual da escola e do(a) professor(a) assim como das interferências políticas e dos retrocessos que visam reforçar a lógica do sistema injusto e opressor de estímulo às desigualdades. É necessário o reconhecimento das faces em que o processo educacional se apresenta, para que a escola seja um espaço democrático, de vivências diversas, de práticas que busquem cada vez mais a humanização entre as pessoas e, portanto, de desconstrução de práticas individualistas, egoístas, focadas na competitividade e no conceito de eficiência por métodos quantificados, de um ensino tecnicista que apenas reproduz o pensamento neoliberal da educação. Para Olga Reverbel:

É principalmente na escola que a criança aprende a conviver com os outros, delineando-se nesse momento sua primeira imagem da sociedade. É na sala de aula que podem acontecer as primeiras descobertas de si mesmo, do outro e do mundo, pois aí o aluno incorpora-se ao grupo social, ao mesmo tempo que se diferencia dele. (...) Nesse momento, o professor busca atingir um duplo e complexo objetivo: “adaptar” a criança a uma determinada sociedade e propiciar condições para que ela desempenhe seu papel com autonomia nas diferentes situações que enfrentar. (REVERBEL, 2006. p. 19).

Sendo a escola esse espaço de interação entre o aprendizado e a convivência e de incentivo a atitudes que possibilitem autonomia, o ensino da arte, por meio de suas diversas práticas e metodologias, insere-se como uma disciplina integradora, auxiliando o(a) educando(a) na sua formação cultural e geral enquanto indivíduo.

Vale ressaltar que o processo educacional do ser humano não acontece apenas na escola; ela não é o único espaço onde o conhecimento e a aprendizagem acontecem, nem o único espaço de formação do sujeito, pois, como diz Moacir Gadotti, “A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem” (GADOTTI, 2008, p. 88). É importante e necessária a colaboração de toda a sociedade para a garantia e promoção da educação como um direito, que visa a igualdade de oportunidades para todos(as) e a formação plena do ser humano. A própria constituição, em seu art. 205, dispõe que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O teatro na escola é cada vez mais importante e necessário como construtor de um cenário educativo mais humano, sensível, menos embruteado e mais comprometido com um mundo mais justo para todos(as). De acordo com Japiassu,

O teatro na educação, ainda hoje é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos, como por exemplo, o desenvolvimento da “criatividade”. É uma vertente dessa *concepção instrumental*, redutora da potencialidade educativa do teatro na escolarização(...). Basicamente, o método dramático é um recurso didático que consiste na “encenação” de situações para a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo (dramatização de episódios estudados em história ou simulação de eventos para treinamento de pessoal de cursos profissionalizantes, forças armadas e empresas, por exemplo.” (JAPIASSU, 2001, p. 23).

É perfeitamente compreensível a preocupação do autor com relação ao que ele chama de “Concepção instrumental” para o teatro na educação, tendo em vista o potencial de conhecimento específico, intrínseco ao ensino do teatro. A utilização do teatro como um meio para permitir a compreensão de outros conteúdos ou para treinamentos de pessoal também é uma possibilidade a ser explorada; entretanto, na escola, o(a) professor(a) de teatro deve ter a consciência do seu papel enquanto educador(a) e ter domínio das ideias e metodologias a serem desenvolvidas em sala de aula, assim como dos seus objetivos, entendendo também que;

“(...) como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos(...), implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2013, p. 96).

Esse é um processo educativo, formar cidadãos e cidadãs para a vida, promovendo o reconhecimento de suas potencialidades e de seu poder enquanto sujeitos e sujeitas ativas, reconhecedoras de seu papel na sociedade. Nessa trajetória, é essencial que o(a) professor(a) se perceba como agente facilitador desse processo, que tenha posição clara em defesa de uma educação que sirva à libertação e que seja realmente transformadora. Para tanto, firmar convicções antagônicas a uma educação reprodutora do pensamento hegemônico, perpetuado enquanto força imobilizadora e conformadora do indivíduo, é o primeiro passo em busca de perspectivas renovadoras e transformadoras para a educação. Segundo o Ministério da Educação, com base nas diretrizes da BNCC:

(...) a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse

desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, p.14, 2017).

Porém, na contramão das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, verificou-se, na educação básica, práticas de uma formação humana reducionista, que dividem corpo e mente, intelecto e físico, e cujo aspecto de conhecimento só se formaliza pela palavra, que, por sua vez, exerce uma dimensão privilegiada no processo educacional.

É importante, portanto, assegurar o caráter plural do processo educativo, de forma a assegurar o desenvolvimento pleno do educando. Nessa perspectiva, por integrar as dimensões tanto cognitiva quanto sensorial, o teatro na educação possibilita o desenvolvimento de potencialidades criando possibilidades para o seu crescimento pessoal de maneira plena.

Além disso, as escolas muitas vezes são os primeiros espaços por onde os(as) educandos(as) têm acesso ao conhecimento e à prática da arte, por isso a necessidade do ensino do teatro nesses espaços, principalmente nas escolas públicas.

Diferentemente do ensino do teatro na escola de caráter apenas instrumental, como já visto anteriormente, a aprendizagem do teatro, por meio dos seus métodos e de sua linguagem própria, promove leitura (escrita, dos símbolos, e do mundo), criação, produção, reflexão, assim como a expressão do educando. O teatro na educação é fortalecedor de uma formação humanizada, que compreende o sujeito como um todo - corpo e mente –, integrando as dimensões cognitivas e demais dimensões subjetivas inerentes ao ser humano.

Segundo Japiassu (2001, p. 24), em contraposição a abordagem instrumental, tem-se a abordagem essencialista ou estética, que defende “(...) a presença das artes no currículo das escolas como conteúdos relevantes para a formação cultural do educando”. Ainda de acordo com o autor:

O teatro e as artes, de acordo com essa abordagem, são concebidos como *linguagens*, como *sistemas semióticos de representação* especificamente humanos. Trata-se, dessa perspectiva, de estudar a complexidade das linguagens estéticas e suas especificidades estético-comunicacionais como sistemas arbitrários e convencionais de signos. Destaca-se a necessidade de apropriação pelo das linguagens artísticas – instrumentos poderosos de

comunicação, leitura e compreensão da realidade humana. O objetivo do ensino das artes, para a concepção essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores (ibidem).

Diferentes ideias e metodologias são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem em teatro. Os trabalhos desenvolvidos por Olga Reverbel e Viola Spolin¹² sobre jogos teatrais, por exemplo, buscam promover a aprendizagem por meio do fazer, experienciar, experimentar, utilizando métodos de ensino fora do usual, ou seja, no caminho oposto à concepção da educação bancária definida por Paulo Freire e que marca ainda hoje as relações entre educador(a) e educando(a) como fundamentalmente narradoras e dissertadoras. “Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e os objetos pacientes e ouvintes – os educandos” (FREIRE, 2019, p. 79).

Os jogos teatrais de Viola Spolin, que de início foram criados para ensinar técnicas teatrais aos(às) jovens atores e atrizes e demais participantes de teatro, tornaram-se a base de uma abordagem para o ensino-aprendizagem, seja de forma instrumental como suporte ou aliada do aprendizado de outras disciplinas seja de forma essencialista ou estética, que visa a compreensão e o domínio estético para uma melhor percepção do mundo, o fortalecimento da identidade cultural e de uma gama de conhecimentos proporcionados de forma a contemplar o ser humano uno e integral, nos seus aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos.

Os jogos teatrais, pelo seu caráter lúdico, proporcionam uma maior e mais prazerosa vivência de forma plena, facilitando o aprendizado. Para Spolin:

Ensinar-aprender deveria ser uma experiência feliz, alegre, tão plena de descoberta quanto a superação da criança que sai das limitações do engatinhar para o primeiro passo – o andar! (...) Aqui/agora é o tempo de descoberta, da criatividade, do aprendizado. Ao participar dos jogos teatrais, professores e alunos podem encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar, uma experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes. (SPOLIN, 2014, p. 20).

Os jogos teatrais de Viola Spolin são uma pedagogia do teatro que enfatiza o improviso como estratégia do fazer teatral, propiciando ao(à) educando(a) uma vivência de situações reais e uma atuação rápida para a resolução de problemas. É

¹² Norte-americana, autora e diretora de teatro.

pela improvisação que o(a) educando(a) desenvolve e aprimora a sua capacidade de criar, vivenciar, refletir, atuar e exercer sua autonomia para a resolução do problema exposto.

As diversas metodologias aplicadas ao ensino do teatro na escola têm como foco principal o desenvolvimento global do educando, compreendendo que os seres humanos são energia, seus campos sensoriais são canais de integração que os conecta entre si e com o mundo, tornando-os mais humanos. O jogo teatral faz com que o(a) educando(a) vivencie suas experiências pessoais e as transforme conforme sua própria vontade. Sobre o jogo teatral, Spolin nos fala;

Jogar unifica e aprimora o instrumento do corpo/mente como um todo. Permitindo o confronto consigo mesmo e com os outros. Um ser humano único caminha galgando novos degraus na vida onde vemos, ouvimos, cheiramos, tocamos, pensamos, comunicamos, trabalhamos, vivemos, somos! Os jogos teatrais podem intensificar e alertar a percepção, servindo às necessidades curriculares. O artista(ator) capta e expressa um mundo que é físico. Transcende o objeto – mais do que informação e observação acuradas, mais do que o objeto físico em si. Mais do que os olhos podem ver”. (SPOLIN, 2014, p. 75).

A educação que limita o conhecimento à quantidade de informações e conteúdos transmitidos aos(às) educandos, privilegiando os canais usuais de comunicação (palavra), em detrimento dos canais estéticos (imagem, som) que também são canais de comunicação, não propõe, segundo Paulo Freire, a libertar o pensamento pela ação dos homens e mulheres uns(mas) com os(as) outros(as), (...) “na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano” (2019, p. 91). A educação que não considera, na sua prática, as dimensões sociais, culturais, afetivas e psicomotoras estão limitadas à reprodução e à adequação à realidade imposta, que tolhe o poder criativo e transformador do educando, e nega a sua formação do ponto de vista do ser, na contramão de uma prática educativa libertadora.

Para Olga Reverbel, “O ensino de Teatro é feito através de jogos dramáticos, que são um precioso instrumento de aperfeiçoamento físico e intelectual”. Ainda segundo a autora:

O meio natural de aprendizagem, para a criança, é o jogo. O jogo de imitação e criação encontra-se no início de todo ensino de arte. Nesse sentido, o ensino de teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. (REVERBEL, p. 25).

Tanto para Viola Spolin quanto para Olga Reverbel, o jogo é utilizado tanto como forma de preparação do corpo, quanto como prática metodológica em que a ludicidade é o meio propulsor para a criação de situações de aprendizagem. Para Boal os jogos, como já visto, são instrumentos de preparação física e mental dos(as) participantes.

O ensino do teatro proporciona o estímulo à capacidade de interpretação, comunicação e criatividade, por meio das diversas estratégias teatrais, entre elas, os jogos são peças fundamentais.

Para Boal, “(...) o analfabetismo é usado pelas classes, clãs e castas dominantes como severa arma de isolamento, repressão, opressão e exploração” (Boal, 2009, p.15). De igual forma ele designa o “Analfabetismo estético”, que pode afetar também os alfabetizados na leitura e na escrita, como um instrumento perigoso de dominação. Ainda segundo o autor, “A castração estética vulnerabiliza a cidadania obrigando-a a obedecer a mensagens imperativas da mídia, da cátedra, e do palanque, do púlpito e de todos os sargentos, sem pensá-las, refutá-las, sequer entendê-las!”. Partindo do pensamento de que as ideias dominantes são as ideias pertencentes à classe dominante, Boal nos faz uma indagação: “(...) por onde penetram essas ideias?”. Ele mesmo responde: “Pelos soberanos canais estéticos da Palavra, da Imagem e do Som”. Lembrando que estética, para Boal, se refere a uma comunicação sensorial, ou seja, uma comunicação por meio dos sentidos.

Palavra, imagem e som são as principais vertentes da estética do oprimido e se situam, como já explicado anteriormente, nas três grandes raízes da Árvore do TO. São linguagens as quais o ser humano utiliza para se comunicar, canais que o conectam com o mundo ou o afastam dele na medida em que deles não se apropria.

Mensagens, símbolos, códigos, ideias, sentimentos e conhecimentos são canalizados por meio de diversas linguagens de comunicação das quais se tem acesso, seja de forma individual, quando se escuta uma música, seja de forma coletiva, quando se está em sala de aula, por exemplo. É necessário, portanto, que todos(a) se apropriem dos canais estéticos, hoje cada vez mais concentrados sob o poder da classe dominante, que, por sua vez, impõe seu pensamento massificador e propulsor de suas ideologias autoritárias. Segundo Boal, o pensamento sensível – não verbal –, aquele que produz arte e cultura, “é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda a sua capacidade de conhecer” (BOAL, 2009, p. 16). O autor ressalta ainda que:

Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos(palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá um dia, uma real democracia. (Ibidem).

Nesse sentido, a estética do oprimido busca o desenvolvimento da capacidade de perceber o mundo por meio não só do teatro, mas de todas as artes, sendo palavra, imagem e som experienciados, vividos e apropriados por quem a pratica numa perspectiva libertadora e transformadora da sociedade.

As forças imobilizadoras de atitudes críticas, reflexivas, contestadoras e transformadoras vão adequando cada vez mais a vida dos(as) educandos(as), seus pensamentos e comportamentos, de modo a encaixá-los(as) dentro do padrão estabelecido para determinada classe social. Essas forças estão sendo disseminadas por meio, por exemplo, das escolas, instituições e da sua visão mercantilista, personificada a partir de resultados avaliativos meramente quantitativos – que definem o modelo de escola e aluno(a) padrão–, e também por meio dos espaços religiosos, onde geralmente se evidenciam a dominação e manipulação das ideias, o controle de comportamento e a obediência a um modelo de sociedade virtuosa, de acordo com o que consideram ser os ensinamentos de Deus.

A falta de oportunidades para os(as) jovens da periferia e de uma política de incentivo ao seu protagonismo tem contribuído com a apatia, falta de estímulo e de perspectivas em relação a sua própria vida. É justamente nesse momento que a relação dominação/subordinação encontra um campo favorável para se firmar. É nesse campo que a comodidade e o conformismo encontram morada.

Nesse contexto, propôs-se a investigar o Teatro do Oprimido e as suas possíveis contribuições dentro de uma visão educativa libertária. Ao introduzir a metodologia do teatro do Oprimido na sala de aula, buscou-se inicialmente experienciar uma prática em teatro que possibilitasse o protagonismo dos(as) educandos(as) e os(as) fizessem atuar, refletir, agir em meio aos problemas reais de vida que eles(as) vivenciam em qualquer espaço.

Com a prática do Teatro do Oprimido, os(as) educandos(as) encenam situações opressoras dos seus cotidianos e refletem sobre formas de superação, uma prática em que se exercitam o diálogo, a reflexão, criatividade, criticidade, conhecimento sensível e simbólico e o protagonismo dos(as) educandos(as). O ensino do teatro do oprimido vem a ser um contraponto ao modelo educacional

opressor, na medida em que contraria a lógica “bancária” que, segundo Freire, (...) serve à dominação”, para representar possibilidades educativas libertadoras, em favor de educandos(as) mais atuantes, participantes e transformadores(as) de sua realidade.

CAPÍTULO 4 - TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA METODOLOGIA NUMA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA

Como seria se assim não fosse?

Neste capítulo, abordar-se-ão os caminhos percorridos durante todo o processo da investigação, a partir da aplicação da metodologia do Teatro do Oprimido na EMEF Professora Violeta Formiga. Dessa forma, buscou-se investigar e avaliar as contribuições e desafios da prática do Teatro do Oprimido no ambiente escolar, a partir da técnica do Teatro Fórum como um instrumento metodológico de diálogo, reflexão e autorreconhecimento do(a) educando(a), visando o reconhecimento dele(a) como protagonista e sujeito de transformação.

A pergunta “Como seria se assim não fosse?”, pensada para compor o tema desta pesquisa, é uma provocação que propõe a busca por alternativas para os conflitos trazidos e compartilhados pelos(as) educandos(as).

Experienciar uma prática de teatro numa perspectiva transformadora e emancipadora na escola em questão possibilitou enxergar o quanto é urgente e necessário revisitar autores que colocam a educação como uma prática libertadora, que incentivem cada vez mais buscar constantemente por práticas pedagógicas fomentadoras de transformações sociais. Também revelou o quanto é preciso que os(as) educadores(as) pesquisem, conheçam, indaguem para poderem intervir visando o desenvolvimento crítico dos(as) educandos(as). Por fim, evidenciou a necessidade de se ter a consciência de que o processo de ensino é intrínseco à pesquisa e vice-versa, pois segundo o autor:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2013, p.30-31).

Pesquisando e ensinando, ensinando e pesquisando; assim, desenvolveu-se o projeto prático com dez educandos(as) do 8º ano, da EMEF Professora Violeta Formiga, localizada no bairro de Mandacaru, por meio de oficinas de Teatro do Oprimido.

4.1 Abordagens Iniciais: O Processo, um arsenal de possibilidades

A proposta de pesquisa para este estudo utilizou a metodologia do Teatro do Oprimido abordado por meio da técnica do Teatro Fórum, gerando discussões e problematizações de questões cotidianas, investigando e analisando contribuições e desafios dessa abordagem metodológica junto aos(as) educandos(as) no ambiente escolar. Os problemas do cotidiano dos(as) educandos(as) estão relacionados às situações que caracterizam algum tipo de opressão enfrentada por eles(as) no seu dia a dia, algo que a estética do oprimido possibilita vivenciar incentivando a reflexão e o estímulo ao agir para transformar. Os(as) participantes passam a se redescobrir como sujeitos ativos, protagonistas das próprias transformações.

A escolha em desenvolver teatro na escola utilizando a técnica do Teatro Fórum se deu diante da busca pessoal constante desta pesquisadora em investigar possibilidades de trabalhar com o(a) educando(a) de maneira integral, nas suas dimensões cognitivas, sensoriais e corporais, trazendo as experiências artísticas como prática social, possibilitando a formação de sujeitos críticos e autônomos. Dentre as diversas técnicas do Teatro do Oprimido, com o Teatro Fórum, a partir de sua característica essencial de propiciar a transformação do(a) espectador(a) em “espect-ator”, pôde-se experimentar uma prática teatral em que o(a) educando(a), como espectador(a) de sua própria realidade, fosse capaz de refletir e transformá-la, passando de sujeito passivo a protagonista de sua história.

Os principais referenciais teóricos para a realização desta pesquisa foram as obras do dramaturgo Augusto Boal e do educador Paulo Freire. Com o Teatro do Oprimido, Boal busca a reapropriação da produção teatral pelos oprimidos e, com isso, a ampliação de suas possibilidades de expressão. Para Boal:

O Teatro do Oprimido jamais foi um teatro equidistante que se recusa a tomar partido – é teatro de luta! É o teatro dos oprimidos, sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiências físicas ou mentais, enfim, todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena (BOAL, 2019, p. 24).

O Teatro do Oprimido de Boal tem uma dimensão política e social bastante clara, por isso o seu objetivo está voltado para a libertação das pessoas a partir da transformação de algo que as oprime. Esta é a posição de trabalho e de vida de Boal, que o fez um ser inquieto, engajado, preocupado com as questões sociais.

A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire tem uma relação direta com a metodologia do Teatro do Oprimido de Boal. Ao falar dos aspectos que constituem seus estudos, Freire coloca que pretende uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará presente” (FREIRE, 2019, p. 43). Dessa forma, tanto a Pedagogia do Oprimido quanto o Teatro do Oprimido buscam o conhecimento e reflexão das situações de opressão entre os sujeitos, de modo que eles possam construir suas próprias ações e interferir, de maneira autônoma e consciente, na sua própria realidade.

Esta pesquisa não tem a intenção de “resolver” os problemas sociais – essa tarefa não cabe ao(à) educador(a) nem apenas à educação. Também não se busca atingir as diversas opressões instaladas no meio social dos(as) educandos(as), pois se trata de uma pesquisa social, e o universo de significados, valores e a própria transformação de atitudes que se deseja alcançar com a metodologia não daria conta de abarcar objetivos tão diversos. Busca-se, pois, com a metodologia do Teatro do Oprimido, desenvolver uma prática teatral que esteja alinhada com as diversas dimensões: simbólicas, estéticas, crítica, reflexiva, promovedora de ações transformadoras e libertadoras. Para tanto, a metodologia empregada apoia-se na Pesquisa Participante, de acordo com o pensamento de Brandão e Streck os quais destacam:

(...) a pesquisa é “participante” não apenas porque uma proporção crescente de sujeitos populares participa de seu processo. A pesquisa é participante porque, como uma alternativa solidária de criação de conhecimento social, ela se inscreve e participa de processos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular emancipatória (BRANDÃO & STRECK, 2006, p.32).

Também vale destacar os quatro pontos acrescidos pelos autores, relativos aos propósitos conhecidos da Pesquisa Participante, quais sejam:

a) Ela responde de maneira direta à finalidade prática a que se destina, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas; b) Ela é um instrumento dialógico de aprendizado partilhado e, portanto, como vimos já, possui organicamente uma vocação educativa, e como tal, politicamente formadora; c) Ela participa de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber popular e, no limite, poderia ser um meio a mais na criação de uma ciência popular; d) Ela partilha, com a educação popular, de toda uma ampla e complexa trajetória de empoderamento dos movimentos populares e de seus integrantes (Ibidem, p. 46).

Portanto, por ser uma metodologia fortalecedora de projetos emancipatórios – que, entre outras características, integra a participação ativa e crítica dos sujeitos sociais no processo de investigação social, partindo da sua realidade cotidiana –, este será o fio condutor que embasará esta pesquisa. Por estar inserida dentro do campo da pesquisa social, a abordagem será qualitativa, pois a pesquisa participativa:

(...) se preocupa, nas pesquisas sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (DESLANDES et al., 1994, p. 210)

Dessa forma, as variáveis e indicadores quantitativos não traduziriam o mundo dos significados presentes nas relações de caráter subjetivo em uma pesquisa de vocação educativa e formativa. Os fatos sociais aqui colocados abarcam os aspectos políticos, econômicos e culturais, fenômenos que, por suas características dinâmicas, estão em constante movimento.

4.2 Instrumentos e Procedimentos utilizados para Coleta de Dados

A coleta de dados apresentada nesta pesquisa trabalhou com a técnica do Teatro Fórum, oficinas com jogos teatrais, questionários abertos (um no início da pesquisa e outro ao final), rodas de diálogos, registro em vídeos e fotos, da Observação participante, desenhos, diário de campo e realização de espetáculo-jogo, num processo dialógico e de avaliação constante, buscando investigar as contribuições e desafios dessa abordagem metodológica no ambiente escolar.

4.3 Fases da pesquisa

Devido ao período pandêmico, a prática foi agendada de acordo com as normativas deliberadas pela Prefeitura de João Pessoa para o ensino nesse período. Portanto, conforme o cronograma de retomada gradual das escolas em João Pessoa, o retorno das aulas de modo híbrido (remoto e presencial) se daria a partir do dia 22 de setembro de 2021, sendo que, de modo presencial, cada turma seria dividida em dois grupos: A e B, alternando as participações como forma de evitar aglomeração. Neste mesmo dia 22, marcou-se um primeiro contato com os(as) educandos(as) do

8º ano, de forma remota, para que se pudesse apresentar a proposta da oficina de TO e inscrever os(as) interessados(as). Inicialmente pensou-se num quantitativo de 15 participantes, porém, diante das dificuldades e complexidades do período, decidiu-se que a participação seria de até 12 pessoas.

O processo das oficinas se deu em três etapas, baseado nas descrições feitas por Boal, com o objetivo de definir as fases e características para o desenvolvimento do trabalho com a técnica do Teatro Fórum. São elas:

I Etapa: Regras do jogo

- Informações sobre a pesquisa;
- Aplicação de questionário;
- Rodas de diálogo;
- Debates;
- Informação sobre o que é Teatro do Oprimido;
- A estética do TO;
- Rodas de diálogos;
- Regras do Curinga;
- Apresentação de vídeos.

Boal define as regras do jogo para o Teatro Fórum como “necessárias para que se produza o efeito desejado: o aprendizado dos mecanismos pelos quais uma opressão se produz, a descoberta de táticas e estratégias para evitá-las e o ensaio para a sua prática” (Boal, 2002, p. 29). Ainda para o autor, essas regras não são estáticas, tendo em vista que as situações apresentadas também não são, porém são indispensáveis para que se evite o seu mal uso ou o seu uso de forma aleatória e incoerente com os seus princípios libertários.

Define-se como Regra do Jogo todas as informações referentes ao desenvolvimento da pesquisa, o tipo de teatro a ser realizado, as informações pertinentes ao processo das oficinas, objetivos, apresentação de vídeos sobre o Teatro do Oprimido, e demais informações pertinentes e necessárias ao andamento da pesquisa. Esta foi uma etapa de conhecimento mútuo – momento em que se conheceu as expectativas dos(as) participantes – e de questões de cunho empírico – como opinião, preferências, entre outras –, sempre permeadas por debates e diálogos constantes. Vale ressaltar que, nesta fase, também foram realizadas as inscrições entre os(as) interessados(as) em participar das oficinas.

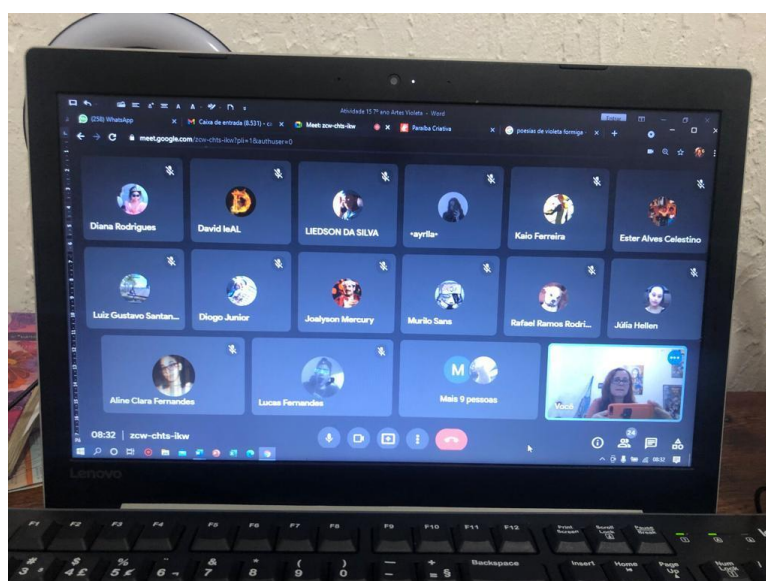
Esta etapa inicial foi desenvolvida em quatro encontros, cada um deles com duração de duas horas-aula.

4.3.1 Primeiro ao quarto encontros: Informações sobre a pesquisa

As primeiras informações sobre a pesquisa foram feitas de forma remota, com pouca participação, tendo em vista a falta de acesso a equipamentos tecnológicos e/ou à internet, além do fato de aquele ser o primeiro encontro que definiria o retorno gradual das aulas presenciais. Participaram do primeiro encontro 22 educandos(as) referentes às duas turmas do 8º ano, correspondendo a 42,3% do total de educandos(as) matriculados(as) presentes.

Como não houve oportunidade de fazer inscrições prévias, iniciou-se a aula informando sobre a pesquisa, o Teatro do Oprimido e seus objetivos, assim como sobre o seu criador Augusto Boal, e sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, os quais teriam que ser compreendidos e assinados por quem de direito. Expôs-se que se trabalharia com oficinas de teatro, com uma hora e meia de duração, duas vezes por semana, nas quartas e sextas-feiras. Também foram explicados os protocolos de segurança na pandemia, como uso de máscaras e higienização constantes das mãos. Abriu-se, então, para as dúvidas e questionamentos e, depois, para as inscrições dos(as) interessados(as) em participar. De início, apenas cinco manifestaram interesse na participação, poucas perguntas foram feitas – basicamente em relação ao local de realização das oficinas, tempo de duração, entre outras questões de ordem mais estrutural. Após respondidas, ficou marcado o encontro de forma presencial na escola.

Imagem 1 – Aula remota



Fonte: Acervo da autora;2021.

Ao término do encontro remoto, foi informado que iria ser criado um grupo de WhatsApp para ser o canal de informação e de adesão ao projeto.

O segundo encontro, foi o primeiro de forma presencial. Nesse momento, compareceram 11 participantes. A direção já tinha ciência da pesquisa e o termo de ciência já havia sido assinado, tanto pela diretora administrativa quanto pela diretora pedagógica no dia 8 de março de 2021.

Chegando na escola, não havia local para a realização das oficinas, tendo em vista que o auditório estava sendo utilizado como depósito de material escolar, pois, segundo a direção, aquele seria o único local disponível para o armazenamento dos referidos materiais. Buscando espaços disponíveis, encontrou-se uma sala de aula fechada e lá deu-se início ao trabalho, afastando-se as carteiras e deixando o centro da sala vazio.

Diferentemente das aulas remotas, havia animação dos(as) participantes em retornar à escola e reencontrar os(as) amigos(as). Eles estavam eufóricos, mas também muito dispersos, demandando entender o momento e refazer o plano de atividades sempre que necessário, de modo que, neste dia, foram incluídas conversas sobre o sentimento deles(as) com relação aos quase dois anos de restrições causadas pela pandemia. Sentados(as) em círculo, cada participante se apresentou e iniciou-se uma roda de conversa. Novamente explicou-se sobre a pesquisa, tendo em vista que os(as) demais participantes que compareceram à oficina não estavam presentes no encontro remoto. O sentimento geral era de insegurança por não se saber como seria daquele momento em diante, se a pandemia estava acabando ou ainda haveria riscos, mas, ao mesmo tempo, eles(as) estavam felizes com o retorno, mesmo que gradual, das atividades do cotidiano. Para eles(as) a oficina de teatro seria uma forma de entretenimento, de encontrar amigos(as) e ter o que fazer no turno contrário às aulas. Também ficaram curiosos em saber o que seria um “Teatro do Oprimido”, o que esse teatro teria de diferente do teatro que eles(as) conheciam. Depois da roda de conversa, partiu-se para os exercícios de entrosamento e aquecimento, com a orientação de, naquele momento, não haver toques e aproximações diretas entre eles(as), devido às recomendações de manutenção do distanciamento entre pessoas. Essas atividades iniciais foram baseadas no conjunto de atividades de relacionamento de Olga Reverbel (1989, p. 30 a 34). Segundo a autora,

A adaptação da criança ao grupo com o qual irá conviver é da maior importância. As atividades de relacionamento favorecem o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Vivenciando estas atividades, a criança perceberá que pode agir de uma forma, e um companheiro, de outra, sem que nenhum dos dois esteja certo ou errado. Apenas expressam-se de formas diferentes. (Idem, p. 28).

Esses exercícios foram bem recebidos, pois a sua dinâmica é bastante envolvente e lúdica, de modo que os(as) participantes experienciaram as atividades de forma descontraída e divertida. O grupo de adolescentes já se conhecia, exceto um, que havia chegado recentemente ao bairro e à escola, vindo de outro estado do país, de modo que suas movimentações corporais eram sempre muito retraídas. Com mãos sempre no bolso da calça, cabeça em direção ao chão e poucas falas, esse educando(a) parecia deslocado do ambiente, algo que chamou bastante atenção e que também demandou outros tipos de atividades de socialização e entrosamento a partir daquele dia, acrescentando e retornando a estas sempre que necessário.

Após os exercícios, solicitou-se que cada um escolhesse um local na sala e se sentasse de maneira confortável. Depois distribuíram-se folhas de papel sulfite, lápis grafite e de cor, e pediu-se que expressassem, por meio de desenho, o que entendiam sobre “opressão”, identificando uma opressão vivenciada por eles(as). De início, o grupo ficou bastante pensativo quanto a como e o que retratar; depois também perguntaram o que seria feito com os desenhos. Explicou-se que aquele era um exercício de representação de imagem visual daquilo que eles(as) pensavam sobre o tema, que era um exercício de comunicação sem a utilização de palavras. Também informou-se que alguns desenhos poderiam ser usados nesta dissertação, indagando-se se estaria tudo bem. Daí em diante, eles(as) ficaram brincando uns(mas) com os(as) outros(as), como as pessoas viriam e interpretariam os desenhos deles(as), revelando uma preocupação sobre o conteúdo, mas também sobre a estética. Contudo, gostaram da ideia de saber que estariam dentro de um trabalho de pesquisa.

Após finalizados os desenhos, foram recolhidas todas as imagens e distribuídas aleatoriamente. Pediu-se que mostrassem ao grupo e perguntassem sobre o que eles(as) identificavam. A construção de imagens visuais é mais prazerosa e menos conflituosa que o exercício de apenas escrever. Por meio da representação visual sobre o significado de opressão, os(as) educandos(as) se sentiram mais próximos(as) do seu significado sem a preocupação de serem questionados(as) sobre o entendimento de suas próprias palavras. Para Boal:

Especialmente no trabalho com adolescentes ou crianças, muitas vezes é difícil entender o que eles querem dizer com as palavras que usam, pois devem aprender a usá-las e quase sempre usam um vocabulário restrito, que aprendem com dificuldade. As imagens, porém, são sua própria criação, e, por isso, eles sentem maior facilidade em expressar por este meio seus pensamentos. Imagens são mais fáceis de inventar do que palavras. E, até certo ponto, mais ricas em significados possíveis, mais polissêmicas". (BOAL, 2002. P. 8)

Imagem 2 - Desenhos: imagens sobre o significado de opressão



Fonte: Acervo da autora; 2021.

As imagens que foram sendo visualizadas pertencem ao contexto de vida individual ou local, dos quais o grupo faz parte. Foram apresentadas cenas de opressão entre professora e educando, aliciamento de menores, exploração sexual, agressões físicas e psicológicas em casa, violência, falta de liberdade para andar, brincar, sair de casa e conhecer a cidade. Observou-se que, neste momento, o semblante de alegria demonstrado nas atividades práticas dera lugar a seriedade, um certo constrangimento e vergonha por expor essas situações no grupo. Cada imagem posta foi rapidamente identificada pelos(as) participantes e alguns(mas) autores(as) se viram como oprimidos(as) nas imagens por eles(as) apresentadas, enquanto outros(as) silenciavam ou descreviam a opressão da qual eles(as) ouviram falar.

Com a proposta de criação de imagens, abriu-se caminhos para o exercício do pensamento sensível, por onde se elaboram e percebem realidades, as quais as palavras muitas vezes não dão conta de explicar. Ao criar imagens, canais sensíveis são ativados, possibilitando a apropriação de diferentes formas de comunicação, de recriação do pensamento e de estímulo à "expressão das percepções próprias".

Segundo, Barbara Santos, ao analisar o trabalho com imagem realizado com ativistas do MST, no Rio de Janeiro (1993 a 1998), relata:

As imagens criadas expressam distintas percepções sobre a palavra, o tema ou a provocação que lhes deram origem. Como estamos submersos nas referências criadas pela estética do opressor, as imagens que produzimos tendem a se referenciar nessa experiência. E quando as analisamos, sobre elas projetamos diferentes experiências de vida a partir do que se sabe ou do que se imagina saber sobre o tema a que se referem (SANTOS, 2018)

As percepções sobre o tema opressão foi sendo projetadas, conforme experiências de vida bastante homogêneas, o que também influenciou na caracterização do tema, que, em sua maioria, retrata sobre a violência de forma geral.

Ao final das discussões, abriu-se a fala para que fosse feita uma avaliação da aula. O grupo ficou em silêncio, até que novamente provocados(as) a falarem, eles(as) foram se colocando. Uma educanda disse que se sentiu como se estivesse desabafando; quatro educandos(as) não fizeram as imagens, relatando que estavam em dúvida ainda quanto ao que seria opressão, dois deles disseram que se tivessem feito, a imagem colocada seria relacionada ao racismo e preconceito contra o cabelo crespo.

Com o objetivo de apresentar a estética do oprimido a partir do conhecimento sobre a Árvore do Oprimido e, dessa forma, situar a técnica do Teatro Fórum, nesse

terceiro encontro, fez-se uma leitura de texto sobre Augusto Boal, sobre a estética do TO e sua analogia com uma árvore, depois abriu-se para discussões e questionamentos. Antes, porém, percebeu-se a necessidade de se trabalhar com exercícios de entrosamento, tanto por um educando(a) especificamente que ainda se encontrava muito retraído e isolado do grupo, quanto pelos próprios participantes que se sentiram felizes com esses exercícios e brincadeiras propostas anteriormente. O grupo chegou bastante curioso em saber o que seria feito nesse dia. Eles esperaram do lado de fora da escola e se ofereceram para ajudar a carregar os materiais. Houve poucos questionamentos até que foram provocados sobre a importância de expressar pensamentos, dúvidas, entendimentos, de haver diálogo e conversas no grupo. Nesse momento, as discussões abertas se basearam especificamente na trajetória de vida de Boal, qual o objetivo do seu trabalho, se ele sofria alguma opressão. Chamou a atenção a pergunta de um educando(a) sobre o porquê de nunca ter escutado falar desse tipo de teatro e se seria feito um espetáculo. Mesmo já tendo informado sobre os objetivos do trabalho e do conceito sobre Teatro do Oprimido, aos poucos, com as conversas, leituras e discussões suscitadas, é que as compreensões e percepções foram surgindo. Quanto à realização de espetáculo foi explicado que dependeria da necessidade trazida por eles(as), pois o principal no TO era de discutir-se sobre situações concretas de opressão por meio da utilização da linguagem teatral, fazendo com que as soluções propostas sejam experienciadas na cena pelos atores, atrizes e espectadores(as). De acordo com Boal,

(...) o Teatro-Fórum não é teatro-propaganda, não é o velho teatro didático; ao contrário, é pedagógico, no sentido de que todos aprendemos juntos, atores e plateia. A peça – ou modelo – deve apresentar um erro, uma falha, para que os espect.-atores possam ser estimulados a encontrar soluções e a inventar novos modos de confrontar a opressão. (BOAL, 2002, p. 29).

Ao final, colocou-se no chão um desenho de tronco de árvore feito com cartolina e pediu-se que o grupo montasse a Árvore do Oprimido, da forma como eles(as) compreenderam. Dos 11 participantes, pouco mais de cinco pessoas correram para pegar as copas, raízes e palavras que representavam a estrutura da estética do oprimido. Algumas palavras permaneceram no chão, quando todos(as) se uniram para pensar juntos(as) em quais locais elas iriam ser colocadas. Inicialmente, por falta de consenso, houve uma pequena discussão antes de definirem o resultado final da árvore, o que exigiu, inclusive, que se interviesse e reforçasse que apenas

com a aceitação coletiva a árvore seria finalizada. Pouco tempo depois eles(as) concordaram e concluíram a dinâmica proposta.

Após a dinâmica, conversou-se sobre as dificuldades de trabalhar conjuntamente. Um educando(a) falou que foi oprimido(a) pelos(as) colegas que o chamaram de “burro”, e isso teria sido o motivo da discussão; outros(as) ficaram brincando entre si com a palavra opressão: “Professora estou sendo oprimido por Clara por ser negro!”, “Professora, Ayrlla está me oprimindo!” (mostrando a colega o puxando pelo braço). Conversou-se sobre a questão de “bullying”, e aproveitou-se para montar um Fórum sobre o ocorrido. Pediu-se que eles(as) repetissem a cena na qual um colega teria sido chamado de “burro” e lançou-se para o restante do grupo a pergunta “E se fosse você? O que você faria?”. De início eles(as) riram, falaram que dariam uma “voadora”, “partiriam pra briga”, mas estabeleceu-se que a regra do jogo seria pensamento-práxis-ação e depois a reflexão sobre a cena. A situação foi então resolvida quando o colega disse que aquelas palavras o deixavam muito triste e com vontade de chorar porque elas vinham de amigos(as). O argumento foi o mais convincente e todos(as) aplaudiram. Encerrou-se o encontro do dia, mostrando-se na prática um ensaio da vida, a partir da exposição e reflexão de uma situação problema, e uma intervenção na realidade.

Os (As) jovens se mostraram bastante empolgados(as) em terem participado de uma encenação, principalmente o que propôs a sugestão para o problema colocado.

Enquanto eles(as) organizavam as carteiras da sala, surgiu uma sugestão de uma participante para que o grupo de teatro tivesse um nome, tendo todos(as) com o compromisso de pensar em nomes e levar no próximo encontro.

No quarto encontro, encerrou-se a primeira etapa introdutória para a contextualização do trabalho a ser desenvolvido com os(as) educandos(as). Intitulada de “Regras do Jogo”, nesta fase fez-se exercícios, jogos e brincadeiras de socialização, entrosamento, apresentação pessoal, aquecimento, debates. Após, aplicou-se questionários de observação quanto ao perfil do grupo, leitura e discussões de texto; promoveu-se debates; apresentou-se vídeos informativos sobre características do TO e sobre a história e objetivos do Teatro do Oprimido. No processo, foi-se adequando o plano de atividades construídas, de modo a atender às motivações e as situações apresentadas.

Com o objetivo de conhecer experiências do desenvolvimento do TO com públicos diferenciados e a história da criação do Teatro Fórum, pelo seu criador Augusto Boal, apresentou-se 03 vídeos (Links no apêndice). As imagens foram vistas no próprio computador, disposto no birô da sala e com os(as) educandos(as) posicionados(as) nas carteiras ou cadeiras escolares bem próximo à tela, para que som e imagem pudessem ser compreendidos.

O grupo mostrou-se surpreso com a participação do(a) espectador(a) diretamente na cena e não apenas sugerindo ações, bem como com a desenvoltura no modo de se expressar dos(as) participantes do “Grupo Maré de Teatro do Oprimido”¹³. O grupo pediu que fosse enviado o link para que eles(as) pudessem escutar melhor os vídeos. Eles(as) estavam ansiosos para o início das oficinas práticas, porém também se mostraram temerosos(as) de não conseguirem interpretar, algo que foi bastante conversado. Explicitou-se que a experiência não tem por finalidade principal a formação de atores e atrizes, mas, na perspectiva educativa, a utilização da linguagem teatral como forma de expressão e de estímulo à criatividade e criticidade quanto às diversas situações de opressões vivenciadas em seus cotidianos, propiciando uma atitude autônoma frente às suas realidades. O TO seria um instrumento de representação do real, numa perspectiva transformadora e libertadora da percepção imposta pelo sistema opressor de acomodação, resignação e aceitação da realidade como ela se apresenta. As discussões foram bem diferentes dos dias passados: os(as) educandos(as) colocaram na roda de conversa discussões sobre racismo, violência das facções e o medo de saírem de casa. Discutiu-se sobre o aumento da violência nos últimos quatro anos, indagando-se sobre o crescimento do número de mortes por armas de fogo e dos crimes por racismo. Uma educanda fez uma relação entre o aumento da criminalidade e do racismo com o incentivo do governante no poder. Alguns(mas) concordaram balançando a cabeça, outros(as) ficaram calados(as) ou pensativos(as).

Ainda durante as discussões foi passada informação sobre a finalidade do(a) curinga no Teatro do Oprimido e sua importância enquanto mediador(a) das intervenções do espectador nas cenas. De imediato, o grupo apontou para que esta

¹³ O Grupo de Teatro do Oprimido Maré 12 é um grupo formado por jovens mulheres da Comunidade do Piscinão de Ramos/Maré, que utilizam o Teatro do Oprimido para discutir as opressões específicas que as mulheres sofrem numa sociedade machista. O grupo integra o Movimento Internacional Madalenas - Teatro das Oprimidas

pesquisadora assumisse esse papel. Concordou-se e encerrou-se a participação informando que se iniciaria a segunda etapa na aula seguinte e que comparecessem com roupas leves que não impedissem os movimentos do corpo.

II Etapa: Desmecanização física e intelectual

- Exercícios e jogos teatrais;
- Escolha do tema gerador;
- Construção de texto (Dramaturgia).

Augusto Boal define como o “arsenal do Teatro do Oprimido” todos os diversos jogos e exercícios criados ou sistematizados por ele, que visam auxiliar na desmecanização física e intelectual de quem os pratica. Como já visto anteriormente, esses jogos e exercícios estão no tronco da árvore do TO, indicando a base para a sua utilização e o desenvolvimento nas demais técnicas. Boal afirma que o nosso corpo está mecanizado, automatizado pela nossa constante forma de ação e expressão cotidianas. Segundo o autor:

O ator, como todo ser humano, tem suas sensações, suas ações e reações mecanizadas, e por isso é necessário começar pela sua *desmecanização*, pelo seu amaciamento, para torná-lo capaz de assumir as mecanizações da personagem que vai interpretar. As mecanizações da personagem são diferentes das desmecanizações do ator. É necessário que o ator volte a sentir certas emoções das quais já se desabituou, que amplifique a sua capacidade de sentir e expressar. (BOAL, 2002, p. 61- 62)

Ao definir a segunda etapa, inseriu-se os exercícios e jogos teatrais, que, entre tantas possibilidades, auxiliam na desmecanização dos(as) corpos e expressões, para uma ampliação das capacidades sensoriais. Os exercícios e jogos são divididos em categorias específicas que dão unidade ao trabalho desenvolvido para a progressão técnica corporal do(a) ator/atriz e também para a ampliação da capacidade de expressão. Para tanto, debruçou-se no seu livro “Jogos para atores e não-atores” (2002), considerando as cinco categorias estabelecidas pelo autor com o objetivo de trabalhar o corpo na sua relação com o mundo, por meio da reativação dos sentidos, os quais, segundo o autor, se encontram atrofiados, pois:

Na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. Escutamos, sentimos e vemos segundo nossa especialidade. Os

corpos se adaptam ao trabalho que devemos realizar. Esta adaptação, por sua vez, leva à atrofia e à hipertrofia (BOAL, 2002, p.89)

Ainda segundo o autor (2002), o ser humano é uma unidade entre aparelhos físico e psíquico e os cinco sentidos. Desta forma, trabalhou-se os jogos e exercícios baseados nas cinco categorias desenvolvidas pelo autor: I- Sentir tudo que se toca; II- Escutar tudo que se ouve; III- Ativar os vários sentidos; IV- Ver tudo que se olha; V- A memória dos sentidos.

A sistematização dos jogos a serem trabalhados nas oficinas foi algo desafiador, tendo em vista que, ao realizá-la, foi necessário selecionar cada jogo e exercício, examinando-se minuciosamente a sua evolução dentro de cada categoria trabalhada, também por ter sido algo pela primeira vez experienciada tanto no campo acadêmico quanto na prática docente desta pesquisadora.

Nessa etapa também incluiu-se o processo de escolha do tema gerador e a construção do texto dramático, partindo-se do princípio que as emoções, sensações e ideias fazem parte do ser humano, como o próprio Boal relata quando se reporta ao trabalho de Stanislavski sobre as ações físicas: “(...) ideias, emoções e sensações estão indissoluvelmente entrelaçadas” (p. 88). Dessa forma, a criação e as ideias sobre o tema gerador que norteou o trabalho vieram de percepções e criações coletivas dos(as) educandos(as), que também foram estimulados(as) a criarem o roteiro, personagens, figurino, texto dramático, e a pensarem no local que a peça seria encenada.

Com um número maior de encontros, 21 dias, correspondente a 84 horas/aulas, essa segunda etapa foi um momento de muito aprendizado, em que colocou-se em prática os jogos e exercícios do arsenal do oprimido.

Ao dar início às atividades correspondentes ao quarto encontro, fez-se uma votação para a escolha do nome do grupo de teatro. Três educandos(as) trouxeram as sugestões, tendo sido eleito, por unanimidade, o nome “Jovens em Cena”, proposta de Júlia. Os dois outros nomes, que foram retirados pelos autores, eram “Grupo de Teatro Mandacaru” e “Grupo de teatro violeta”. Depois da votação, o grupo propôs fazer um mutirão para tornar o auditório da escola o local da realização da oficina: os(as) educandos(as) se mostraram insatisfeitos(as) em permanecerem na sala de aula, já que o espaço, já considerado pequeno, ficava ainda menor em razão do amontoado de carteiras que tomavam grande parte da área para as atividades. Além

disso, também pesaram na decisão os problemas de infraestrutura da sala, como calor e acústica precária, que interferiam na sala de aula vizinha. Dessa forma, solicitou-se as chaves a uma das diretoras sob o compromisso de manter a organização e a responsabilidade quanto aos materiais escolares que lá estavam guardados. Antes de partir para o Auditório, ainda na descida da escadaria, o grupo também propôs que fosse tirada uma foto, o primeiro registro espontâneo da turma. Enquanto o grupo se preparava para a foto, um participante colocou a mão em punho erguido, num gesto símbolo de luta e resistência. Embora eles(as) não tivessem a noção exata do real significado, erguer a mão com o punho fechado foi a sinalização de união em defesa do espaço, de conquista coletiva.

Também no Auditório foi preciso acomodar caixas de fardamento escolar e cadeiras nos recantos da sala, umas sobre as outras, mas, em compensação, não havia preocupação com a acústica, já que o Auditório é localizado no térreo, enquanto as salas de aula, no primeiro andar da escola. Também não haveria problemas com o calor, pois o local era climatizado.

Portanto, a partir da segunda etapa definida como “Desmecanização física e intelectual”, os encontros passaram a ser no Auditório, o que deixou os(as) participantes muito empolgados(as), pois aquele era um local diferenciado de uma sala de aula, e tanto as oficinas quanto o grupo, aos poucos, colocavam-se em um lugar também diferenciado. Isso foi evidenciado a partir das falas de alguns(mas):

- “Ah! Esse lugar é bem melhor!”;
- “Aí, sim! Agora ficou melhor pra gente fazer teatro!”

Iniciou-se o quinto encontro com movimentos de espreguiçar em pé. O autor enfatiza que:

É importante que os atores não comecem por exercícios violentos ou difíceis. Aconselho mesmo que, antes de iniciar uma sessão, os atores façam o espreguiçar-se em pé, que é isso mesmo: devem fazer os movimentos naturais de se espreguiçar na cama ao acordar, só que em pé (BOAL, 2002, p. 90).

Após o alongamento, colocou-se em prática os “joguexercícios” do Arsenal do Teatro do Oprimido começando com a I categoria: Sentir Tudo que se Toca, com o objetivo de promover uma diminuição da distância entre o sentir e tocar (2002). Boal buscava promover exercícios para todo o corpo, em todas as suas partes, propiciando o controle cerebral sobre cada parte, cada estrutura. Na prática, o grupo foi vivenciando o funcionamento da desmecanização física e intelectual.

4.3.2 Quinto ao vigésimo primeiro encontros (Desmecanização física e intelectual)

O quinto encontro iniciou com a atividade “01 - A cruz e o círculo”, bastante utilizada nas experiências com grandes grupos em encontros e palestras por ser divertido e poder ser realizado com um grande número de pessoas.

Esse exercício consiste em pedir que, com a mão direita, os(as) participantes façam um círculo no ar; depois, que façam uma cruz com a mão esquerda; e, por último, que façam os dois movimentos ao mesmo tempo. Esse exercício é como se a pessoa estivesse desenhando cada figura no ar. Como era esperado, houve uma grande algazarra no momento das tentativas em realizar os movimentos ao mesmo tempo; ao fim, eles(as) falaram que era impossível fazer esse exercício. Foi explicado que realmente era difícil, mas não era impossível, pois Boal comenta que, num grupo de 30 pessoas, uma conseguia realizar. Finalizou-se falando da mecanização dos movimentos, segundo a utilização que se dá a ele.

Fez-se variantes desse exercício, e muitos vibraram ao conseguirem realizar a última variante: fazer um círculo com o pé esquerdo e escrever o seu nome com a mão direita. Exibiram-se para quem não conseguiu fazer, mas tudo virou brincadeira entre o grupo.

Partiu-se então para a atividade “02 - Hipnotismo colombiano”. Realizada em duplas, consiste em um dos participantes da dupla (hipnotizador) iniciar uma série de movimentos com as mãos, que se encontram na frente do rosto do outro (hipnotizado), de modo que “o hipnotizador deve ajudar seu parceiro a assumir todas as posições ridículas, grotescas, não usuais” (2002). De início os movimentos realizados pelo grupo eram bastante simples: para cima e para o lado; então foi-se pedindo que eles(as) fizessem movimentos mais complicados e não usuais. Nesse momento, percebeu-se que a expressão “não usual” não era bem compreendida por eles(as), parando-se para conversar sobre “usual” e “não usual”. Retomando-se a atividade, os meninos se empenharam nos movimentos não usuais e mostravam o tempo todo o que eles conseguiam fazer, enquanto as meninas permaneciam realizando movimentos menos complexos e mais usuais, demonstrando um certo incômodo com o exercício. Diante desse fato, decidiu-se não aplicar a variante que estava no plano de atividades.

Em seguida, anunciou-se a atividade “03 - Dança das cadeiras” uma brincadeira bastante conhecida e também muito apreciada pelo grupo. O grupo ficou eufórico e foi logo colocando as cadeiras em círculo e viradas para fora. Como toda brincadeira competitiva, essa atividade foi bem acirrada, e algumas vezes foi preciso retornar para o círculo um(a) participante que se sentiu prejudicado(a) por outro(a), ou por outros fatores, como empurrões, quedas, etc. Repetiu-se essa brincadeira por duas vezes.

A atividade “04 – O balão como prolongamento do corpo” também não foi aplicada tendo em vista o tempo inicial da oficina ter sido utilizado entre a conversa com a direção para autorização do uso do Auditório, a entrega das chaves para abrir o local e a arrumação do espaço, além das decisões realizadas no início do encontro.

Ao final da aula, com todos(as) sentados(as) em círculo, foi feito um exercício de respiração e abriu-se para uma avaliação das atividades realizadas. De início o comentário se referia a gostar, achar legal, bacana, etc. Incentivou-se que eles(as) falassem sobre as dificuldades que porventura tiveram com algum exercício e se a oficina de teatro estava de acordo com as expectativas que eles(as) tinham. Foi então que os(as) educandos(as) disseram que não imaginavam que teatro era assim, com brincadeiras; que isso era muito bom; que não sabiam que Teatro do Oprimido trabalhava com exercícios e jogos; que a dificuldade maior foi quanto ao primeiro exercício; e as meninas relataram que não gostaram da atividade 02. Indagadas sobre o porquê, não souberam explicar com precisão, apenas disseram que não gostaram.

Percebendo-se, neste caso, uma preocupação das meninas em não quererem se expor de maneira que pudessem virar alvo de brincadeiras entre os meninos, perguntou-se se essa postura não seria resultante de uma opressão, ao que elas riram e responderam afirmativamente. Diante da necessidade de encerrar a oficina por causa do horário, pediu-se que tanto meninos quanto meninas avaliassem se houve opressão neste caso.

O sexto encontro iniciou com aquecimento, por meio de caminhadas lentas, médias e rápidas, pela sala, de modo que os(as) educandos(as) não se tocassem; quem assim o fizesse, saíria da brincadeira. Esse aquecimento se repetiu alternando o ritmo da caminhada. Posteriormente, foram feitos os exercícios que não puderam ser realizados no dia anterior. Repetiu-se mais uma vez o “Hipnotismo Colombiano” e partiu-se para a atividade “02 - Hipnose com as duas mãos”, uma variante do

hipnotismo colombiano, que consiste em um(a) dos(as) participantes (hipnotizador) utilizar as duas mãos para dirigir dois(uas) companheiros(as), um(a) com cada mão. Esse é um exercício em que os três participantes atuam experienciando movimentos não usuais e o líder vivenciando movimentos simultâneos. Houve inicialmente, nesse exercício, uma falta de concentração entre a maioria dos(as) participantes, que não acompanharam atentamente os comandos dos movimentos. Alguns(mas) deles(as) demonstravam bloqueios nas suas capacidades de expressão corporal, algo recorrente nos(as) educandos(as) que ainda se encontram moldados(as) ao sistema de ensino opressor que prestigia e enaltece os corpos rígidos, com pouco ou quase nenhum movimento. Foi necessário parar o jogo, explicar novamente as regras e instigar a capacidade expressiva, por meio de palavras de incentivo, e, depois, com mais atividades expressivas. Segundo Reverbel:

As capacidades de expressão – relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção – são inatas ao ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas, através de atividades dramáticas, musicais e plásticas, além, naturalmente, de outras atividades do currículo escolar (REVERBEL, 1989, p. 25).

Os exercícios que se seguiram foram ainda as variantes do exercício anterior, realizado com outras partes do corpo, conforme explicitado no Apêndice G - Aula 06. Logo após, partiu-se para a atividade “03 - O balão como prolongamento do corpo”, que foi muito bem aceita pelo grupo. Ao receber cada um(a) uma bola de sopro para encher, eles(as) já ficaram ansiosos(as) para saber o que iria ser feito. Depois que cada pessoa encheu a sua bola, explicaram-se as regras do jogo. Recolhidas as bolas, estas foram sendo soltas aos poucos, pedindo-se que fossem mantidas no ar, sem tocar o chão. Nesse jogo houve uma cooperação por parte do grupo, no sentido de cada um ser responsável por não deixar a bola cair. Com todas as bolas no ar, eles(as) combinaram de ficar responsáveis cada um(a) por sua bola. Diante da empolgação com brincadeiras utilizando bolas de sopro, fizeram-se adaptações de jogos e brincadeiras tocando a bola com uma parte determinada do corpo, como quadril, pé, cabeça, entre outras; jogos em dupla com uma bola e depois com duas finalizando com cada educando(a) estourando a sua bola ao sentar nela.

O último exercício do dia foi o “04 - Descoordenação de movimentos coordenados”, que, como o próprio nome indica, consiste em executar movimentos não coordenados. Boal entende que “A coordenação de movimentos endurece os músculos e determina a máscara física”, ou seja, determina a disponibilidade do corpo

para a realização de movimentos. Nesse momento, os(as) educandos(as) primeiramente pensaram em cada movimento, como alterar de maneira descoordenada os movimentos comuns, de andar e mexer os braços, andar com ritmos diferentes em cada perna, entre outros. Foi um momento em que eles(as) ficaram mais concentrados(as) com o intuito de desenvolver a atividade proposta. Terminados os exercícios, alguns meninos queriam que se discutisse a questão da aula anterior, uma avaliação sobre a caracterização ou não da opressão na reação das meninas, concordando-se que se discutiria ao final do relaxamento.

Assim, após os exercícios de respiração, abriu-se uma roda de conversa e, entre os meninos, foi dito que não viam atitudes opressoras que fizessem com que as meninas não realizassem a atividade, enquanto as meninas relataram inibição e chateação com os meninos que riam quando elas se movimentavam. A discussão girou em torno de quem riu e quem não riu, até que foi lançada novamente a indagação: rir de alguém, seja pelo motivo que for, não seria desagradável e inibidor para quem está do outro lado? Para quem foi alvo de risadas? Todos(as) responderam que sim “caso a pessoa não estivesse fazendo graça!”, disse um dos(as) educandos(as). Todos(as) riram e acordaram em levar a sério as atividades realizadas por todos(as).

O sétimo encontro teve como objetivo explorar as possibilidades e as limitações do corpo, buscando uma melhor consciência do corpo e de suas potencialidades. Para isso, preparou-se a aula com uma série de exercícios baseados em caminhadas, jogos de integração e de gravidade.

Optou-se por iniciar com a série da gravidade. Boal ressalta que o ser humano luta constantemente contra a força da gravidade com o intuito de utilizar sempre o menor esforço: “(...)os corpos mecanizam seus movimentos e procuram sempre a maneira mais econômica de andar, de sentar, de trabalhar etc.”. Dessa forma, o autor propõe exercícios que buscam promover o conhecimento dessas mecanizações. Com o exercício “01 – Horizontais”, iniciaram-se as atividades.

Pediu-se que caminhassem pela sala e realizassem as atividades indicadas: mover apenas o pescoço para frente, deixando o corpo rígido. Embora seja um exercício, até certo ponto, simples, fizeram-se algumas correções de posturas dos(as) educandos(as), uma vez que, mecanicamente, mexiam outras partes do corpo como mãos e braços, mas, posteriormente, conseguiram realizar o exercício proposto. Daí para o segundo exercício, que era idêntico ao primeiro, apenas com a modificação de

mover o pescoço para trás, foi mais fácil, houve uma maior concentração e cuidado em realizá-lo.

Os exercícios 02 ao 08 fizeram parte da série “as caminhadas”. Ainda dentro da categoria “Sentir tudo que se toca”, Boal seleciona exercícios que propõem mudanças possíveis nas formas de andar: “Mudar nossa maneira de andar nos faz ativar estruturas musculares pouco utilizadas e nos torna mais conscientes do nosso próprio corpo e de suas potencialidades” (2002, p. 102-103). Boal entende que a forma de andar é, entre outras formas de movimentos mecanizados, a mais frequente, por isso deve-se propor exercícios que promovam essa “desmecanização”.

Cada participante que fazia o seu movimento pedia que se verificasse se estava correto(a), e, assim, iam também auxiliando outros(as) participantes a fazer os movimentos conforme explicados. Revelou-se bastante interessante essa cooperação espontânea entre eles(as), algo que passou a ser experienciado gradativamente a partir desse momento.

No exercício “02 - Corrida em câmera lenta”, o grupo partiu para o exercício tentando lentamente chegar primeiro. Ao ser feita a observação de que a corrida seria ganha por aquele ou aquela que chegasse por último, foi um “desespero” inicial, quando cada um(a) se observava ultrapassando o(a) seu(ua) colega ao lado, ninguém queria perder. Repetiu-se o exercício algumas vezes, alertando-se sobre a importância de se ter consciência de cada movimento do corpo, do ritmo, do peso, das dificuldades, etc.

O exercício “03 - O caranguejo”, que anda para os lados, causou um certo embaraço para as meninas, que ficaram se olhando e esperando que a outra companheira iniciasse, até que, momentos depois, iniciaram de maneira conjunta. Vale ressaltar que o grupo é formado por onze participantes, sendo apenas três do gênero feminino.

O macaco foi o exercício 04 e proporcionou que eles(as) se divertissem e rissem bastante e se empenhassem para fazer o macaco mais característico.

Após, mudou-se para o exercício “05 - Andar de quatro” para frente e para trás. Muitos andavam imitando algum bicho como cachorro, por exemplo; então novamente foi dado o comando de realizar esse caminhar em silêncio, observando dificuldades ou facilidades, como se sentiam, entre outras sensações.

O exercício “06 - Inclinação uns sobre os outros”, cuja a prática é realizada em duplas, fazendo com que os(as) participantes encostem ombro com ombro e tentem

caminhar inclinados o máximo possível. Devido aos protocolos de saúde referentes à pandemia, esse exercício foi possível mediante o uso de máscara, pois, ainda neste período, o contato físico era feito minimamente, e os movimentos selecionados considerando essa circunstância.

O exercício “07- Carrinho de mão”, apesar de todo o grupo ter participado, não foi um exercício estimulante para a maioria. Entre eles(as), uma dupla de meninos se sobressaiu mostrando suas habilidades com o que chamaram de “brincadeira de criança”, enquanto a maioria apresentou dificuldades no processo solicitando, portanto, a interrupção da brincadeira.

O exercício “08 - Como quiserdes” deixou os(as) educandos(as) tentarem modificar livremente a forma habitual de andar, assim como o ritmo. O grupo fez inserções dos exercícios anteriores como forma de andar e também procuraram criar outros exercícios, mostrando para todo o grupo o que haviam criado, e assim ficaram por algum tempo.

Ao encerrar as atividades, partiu-se para um jogo de Integração que faz parte do exercício “09 - Batatinha frita, um, dois, três”, que foi uma festa: eles(as) mesmos(as) dividiram o espaço em área de largada e de chegada, por meio das divisões formadas entre um piso e outro, e definiram as regras, tendo em vista que alguns(mas) colegas viraram o rosto para o grupo antes de encerrar a última fala de comando.

Ao final, propôs-se um relaxamento ao som de águas e ondas do mar, pedindo-se que se deitassem da forma mais cômoda e imaginassem entrando no mar, que sentissem cada parte do corpo cada vez que adentrassem (pés, tornozelos, canelas, coxas, quadris, etc.), e que, ao saírem do mar, buscassem um local para se acomodarem e espreguiçarem. Finalizou-se com uma roda de conversa sobre o encontro do dia. Perguntados(as) sobre a avaliação das aulas, responderam que se divertiram muito. Alguns(mas) relataram dificuldades com o exercício “07 - Carrinho de mão”, pois o(a) parceiro(a) que segurava pelos seus pés caminhava ou rápido demais ou muito lento, e isso dificultava para segurar o peso do corpo. Pediram que sempre fosse feita a aula de relaxamento e que a duração dele fosse um pouco maior. Ayrlla comentou: “Quando eu estava realmente conseguindo relaxar, a aula acabou!”. Outros(as) educandos(as) reafirmaram essa fala. Acordando-se deixar um tempo reservado para o relaxamento, encerrou-se o encontro do dia.

4.3.3 Oitavo encontro: A música como propulsora de debates e reflexões

O oitavo encontro foi reservado para apresentação de vídeos com clipes de músicas relacionadas a temas diversos, com o objetivo de promover reflexões sobre questões sociais, incentivando o exercício da leitura do mundo por meio da música, e desenvolver a sensibilidade por meio da evocação e reprodução de sentimentos e de sensações.

Selecionaram-se as seguintes músicas:

Vídeo 01(*): Triste, louca ou má- Francisco, El Hombre.

Vídeo 02(*): A carne - Elza Soares.

Colocou-se uma tela de projeção e cadeiras em semicírculo, para assistirem aos vídeos. Pediu-se que verificassem as imagens colocadas e apreciassem a melodia da música, buscando a observação e entendimento da letra. Ao final de cada apresentação, o grupo pediu que se repetisse a apresentação dos respectivos vídeos, para que novamente eles(as) pudessem perceber a letra da música. Foi então que decidiu-se introduzir uma atividade que não tinha sido planejada, mas que iria ajudá-los(as) em suas falas, observações e reflexões. Solicitou-se que, ao reverem os vídeos, buscassem um gesto ou uma fala que considerassem importante, ou tivesse lhes chamado atenção e guardassem em mente. Posteriormente às apresentações dos vídeos clipes, foi pedido que cada participante individualmente utilizasse o movimento do corpo e gestos que escolheram, sem utilização de palavras, para que os(as) companheiros(as) tentassem identificar o significado. Iniciou-se com a música “A carne”.

Júlia foi a primeira a representar: levantou-se, foi à frente do grupo que estava em suas cadeiras e fez um gesto que mostrava o seu cabelo. Júlia tem um lindo cabelo crespo, algumas vezes comparece às aulas com um aplique de cabelos longos e trançados. Ao mostrar o seu cabelo para o grupo, todos(as) afirmaram que ela estava mostrando os seus cabelos. Perguntou-se qual a relação do gesto de Júlia com a música, e essas foram algumas respostas:

- “Ela tem um cabelo crespo”.
- “Ela tem um cabelo igual ao da cantora”.
- “Ela é negra também”.

Perguntada sobre a sua escolha da parte musical, Júlia respondeu que as respostas estavam certas quanto a sua representação, e confidenciou:

- “Eu me identifiquei com o vídeo, eu vi meus cabelos na apresentação, muita gente com os cabelos iguais aos meus. Eu tenho problemas com minha aparência... Vocês acertaram, eu estava falando dos cabelos crespos”.

Os(as) educandos(as) entraram num debate sobre cabelos. Uns falando que o cabelo do(a) negro(a) era considerado feio, que muitas pessoas que tinham cabelos crespos ficavam tristes por causa disso e, por isso, começavam a querer “estirar”, mas que agora estavam vendo pessoas deixando seus cabelos como são. Perguntou-se então onde eles(as) viam os cabelos crespos, e eles(as) responderam que na televisão (por exemplo: nas novelas) e nas ruas. Ao serem indagados(as) por que eles(as) achavam que as pessoas estavam deixando seus cabelos do jeito que querem, houve um momento de silêncio e de expressões como se buscassem por respostas. Colocou-se então uma reflexão: será que essa mudança não está sendo influenciada também por aparecerem mais atores e atrizes negros na televisão expondo suas características, assim como mais jornalistas de TV e também artistas como Elza Soares, que defende a beleza negra e se utiliza da música para conscientizar sobre a valorização do povo negro em sua beleza e cultura?

Debateu-se por algum tempo sobre esse assunto e os(as) educandos(as) deram exemplos de cantores, da jornalista Maju Coutinho e de atores de televisão que estão aparecendo mais.

Dando continuidade à atividade proposta, alguns meninos, apresentaram coreografias de dança, e dois meninos e uma menina fizeram gestos de mãos em punho. Sobre a dança, foi dito que chamou atenção pelo fato de gostarem de dança. Então perguntou-se se eles(as) saberiam responder qual seria a dança que eles(as) executaram, ao que uns afirmaram que seria Hip-Hop e outros(as) não souberam responder. Explicou-se que a dança Hip-Hop teve sua origem com as contribuições dos povos africanos, por isso estava presente no clipe. Sobre as mãos em punho executadas por Hyago, Joalyson e Ayrla, representavam, segundo eles, “briga”, conforme exaltava a música. Perguntados(as) sobre o significado de “briga” para o grupo, eles(as) responderam que era luta e, no vídeo, significava:

- “Luta por respeito”! respondeu Ayrla.

Ao se iniciar com a atividade para a segunda música proposta, “Triste, louca ou má”, Clara pediu para ser a primeira a se apresentar na atividade gestual e fez uma

expressão de alguém fazendo atividades domésticas (lavando pratos, varrendo casa, etc.). Na discussão, o grupo logo colocou que se referia a “uma mulher cuidando da casa”, a mulher como responsável pelos serviços domésticos (a forma como a sociedade enxerga o papel da mulher). Perguntada a Clara sobre sua proposta, ela complementou afirmando que isso (deixar para a mulher as tarefas de casa) seria “machismo” e explicou:

- “Meu irmão não faz nada em casa, eu tenho a mesma idade dele (são gêmeos), e até pra sair de casa, só ele que pode, meus pais não me deixam sair pra canto nenhum”!

Ayrlla falou que isso é uma opressão contra a mulher e Clara disse que é machismo, e o restante do grupo imediatamente respondeu que “machismo é uma opressão!”. O debate ficou bem disputado, então abriu-se inscrições para as falas. Foram discutidos temas como a determinação da sociedade sobre o “papel de homem e papel de mulher”, o significado da letra, a musicalidade, o sentimento evocado em cada uma das apresentações e as reflexões que eles(as) faziam sobre o tema com a realidade da vida de cada um(a), assim como com a realidade no mundo. Foram percebidas, pelo grupo, as opressões retratadas nos dois vídeos a partir das reflexões da música e muitos debates vieram posteriormente a essas reflexões. Terminaram-se os debates com uma provocação: como se poderia transformar esse tipo de comportamento a partir de si mesmo(a) e com o outro(a)? As discussões foram muito boas: participantes deram exemplos de algumas posturas diferenciadas no contexto familiar; outras comentaram que quando tiverem filhos(as) não vão reproduzir esse comportamento machista, que a mulher deve fazer e ser o que ela quiser. Ayrlla falou que vai trabalhar para não depender de nenhum homem. Encerrou-se a aula com o pedido da turma por ficarem deitados pelo chão da sala ao som de uma música calma, que foi atendido.

No encontro 09, iniciaram-se as atividades da “II categoria: Escutar tudo que se ouve”, que tem como objetivo, segundo Boal, diminuir a distância entre escutar e ouvir. Para tanto, a aula iniciou com exercício “01 - Mosquito africano”, bastante conhecido por grupos que trabalham com o Teatro do Oprimido. Esse exercício embora não esteja no livro “Jogos para atores e não-atores”, de Boal, é bem praticado justamente por trabalhar com a acuidade auditiva, pois o ritmo dos sons realizados por cada um(a) do grupo forma uma sincronia que não pode ser quebrada, o que faz com que o(a) educando(a) tenha que ficar atento, para além de escutar os ritmos executados por

palmas. A sincronia e ritmo dependem da participação e percepção auditiva de todos(as).

De início, os(as) educandos(as) não conseguiam fazer o exercício, pois não entenderam de imediato o comando da dinâmica, tendo sido necessário entrar na brincadeira como forma de demonstrar qual seria o papel de cada um(a) na hora da atividade. Repetiu-se o exercício lentamente até que foi-se aumentando o ritmo e a sincronia entre os(as) participantes. Nessa hora mais rápida, os comandos de voz eram suficientes para incentivá-los a perceberem os sons emitidos por eles(as). Eles(as) pediram para repetir e tentaram realizar o exercício numa velocidade maior. O comando dessa vez foi de Liedson, que teve a ideia. Eles(as) conseguiram um giro sem atropelos e vibraram muito com o feito.

O exercício “02 - A máquina de ritmos” faz parte da primeira série: “exercícios e jogos de ritmo”, presentes nessa segunda categoria. Consiste em fazer com que cada participante se imagine como uma peça de engrenagem de uma máquina em movimento. O(A) primeiro(a) participante faz um movimento acompanhado de um som que a máquina deve produzir; o(a) segundo(a) participante entra e acrescenta uma segunda peça à engrenagem; da mesma forma, o(a) terceiro(a) participante em diante. Todos(as) devem estar integrados(as) à máquina, que vai aumentando o ritmo e diminuindo conforme comandado. Houve bastante dificuldade de integração com o ritmo e movimento proposto e de criação, os movimentos dos(as) participantes eram basicamente “apanhar e jogar”. Repetiu-se a atividade e solicitou-se que o grupo fizesse um movimento diferenciado do anteriormente realizado. Eles(as) pediram um tempo e foi dado um minuto para que pensassem. Foi escolhido, entre eles(as), quem seria a primeira engrenagem e os(as) demais foram se encaixando, até a finalização da engrenagem da máquina. A criatividade de movimentos ainda foi limitada, diferente do movimento anterior, mas, em geral, dando um mesmo sentido: de “jogar e apanhar”.

O exercício “03 - Amor e ódio” é uma variante da máquina de ritmos, porém com uma modificação: os(as) participantes devem se imaginar como uma máquina do amor. “Como seria isso?”, perguntou Liedson. Explicou-se que eles(as) eram máquinas e cada engrenagem faria parte dessa máquina do amor, da forma como cada um(a) interpreta. Eles(as) riram bastante no momento da realização da atividade, mas conseguiram realizar uma máquina com ritmos e movimentos coordenados e sincronizados. Também realizou-se a mesma atividade com o tema “ódio”, momento

em que houve mais sincronicidade, com movimentos e sons bem fortes, bastante ritmados.

Em seguida, passou-se para o exercício “04 - Ritmo de ferradura”, sobre o qual BOAL afirma:

Em formação de ferradura(meia-lua), os atores estão sentados. A primeira pessoa à direita deve começar um ritmo que deve viajar por todos os participantes até o último, na outra ponta da ferradura. A pessoa que fica no final da ferradura deve iniciar outro ritmo, que fará a viagem de volta. Cada participante sempre estará fazendo o ritmo, até que este seja substituído pelo ritmo que chega da sua esquerda ou da sua direita. (BOAL, 2002, p. 136).

Esse exercício foi entendido e executado de imediato, de modo que, pela empolgação, eles(as) modificaram as posições de quem se encontrava no início e no fim do semicírculo, para cada um(a) poder experimentar o seu ritmo criado. Todos(as) experimentaram criar o seu ritmo.

Após, partiu-se para o exercício “05 - O cacique”. Essa é uma brincadeira bastante conhecida entre os(as) educandos(as) pelo nome “O maestro”. Mal ouviram as regras do jogo e já pediram para ficarem fora da sala. A pessoa que saía da sala tinha, ao retornar, duas chances de acertar quem do grupo foi escolhido para ser o cacique, responsável por dar início às mudanças de ritmo e de movimentos rítmicos. O grupo acrescentou a regra de que a pessoa que não acertasse quem era o cacique iria pagar uma prenda. E, assim, Rafael, Liedson e Joalyson, pagaram prendas definidas pela maioria do grupo. O grupo se divertiu bastante com a brincadeira, que foi repetida enquanto eles(as) pediam para participar sendo cacique ou a pessoa fora da sala. O grupo torcia para que não se acertasse quem seria o cacique, para que a prenda fosse realizada.

A última atividade do dia, antes do relaxamento foi o exercício “06 - Anda, pára, justifica”. A expectativa era de que a turma ficaria intimidada com esse exercício em que são solicitados a caminharem pela sala de maneira estranha, diferente, bizarra, e, ao comando de “Para!”, uma pessoa do grupo é escolhida para justificar sua postura. Na realidade, o grupo se divertiu em inventar coisas absurdas como justificativa, e acharam graça quando elogiados Rafael, o mais retraído da turma, surpreendentemente foi quem mais inventou movimentos estranhos e justificativas diversificadas.

Pediu-se que se espalhassem pela sala e iniciou-se com alguns(mas) exercícios de respiração. Ao final, fez-se uma roda de conversa e iniciou-se a

avaliação das atividades. Lucas foi o primeiro a falar e a dizer que estava gostando muito das aulas de teatro. Segundo ele, as brincadeiras são muito divertidas e fazem com que ele sempre queira mais. Rafael disse que estava também aprendendo muitas coisas e Lucas completou: “como o que é opressão, por exemplo”. Ayrlla comentou que ela se divertia e aprendia. Liedson concordou com Ayrlla e acrescentou que ele estava aprendendo até com as músicas, e Raí, que está sempre disposto a ajudar e cooperar com qualquer coisa que a turma precise, mas que é de pouca fala, comentou que deveria ter aulas também aos sábados, porque nos finais de semana ele não tinha o que fazer e, se não fosse a igreja (Adventista) que ele comparece aos domingos, ele não sairia de casa.

O encontro de número 10 foi composto por sete “joguexercícios” complementares da categoria II. Um deles foi o exercício “01 - Música e dança”: um momento em que ritmos brasileiros de origem africana foram selecionados para serem dançados pelos(as) participantes. Inicialmente, com movimentos circulares realizados com mãos, pés, pescoço e quadris; depois, em ritmo lento e rápido como proposto no exercício sistematizado por Boal. Fizeram-se algumas adaptações posteriores: pediu-se que escutassem o ritmo e buscassem se movimentar de acordo com o ritmo da música, procurassem mexer o corpo todo, utilizassem em seus movimentos os planos baixo, médio e alto; depois pediu-se que dançassem livremente, de olhos fechados, atentos(as) ao ritmo do som e do corpo. O grupo foi gradativamente se soltando e ainda mais a partir do momento em que fecharam os olhos, mesmo que de vez em quando abrissem para ver o que o(a) companheiro(a) estava fazendo e se eles(as) os(as) observavam. De toda forma, a atividade foi realizada e foi sendo mais trabalhada na medida em que os(as) educandos(as) alternavam os comandos de movimentos.

O exercício “02 - Orquestra”, por sua vez, está inserido na segunda série “a melodia” e nele os(as) educandos(as) formam uma espécie de orquestra com instrumentos musicais improvisados enquanto outros dançam ao som da “música”. Para esse exercício fez-se uma adaptação: eles(as) poderiam utilizar cadeiras, carteiras e o próprio corpo como instrumento. Alguns(mas) pegaram as caixas que se encontravam na sala e começaram a bater, outros(as) bateram no chão com os pés, enquanto os(as) demais dançavam. Lucas e Liedson tentaram reger a orquestra que estava fora de ritmo, a partir dos seus sons produzidos, pois até aquele momento nem

a música nem a dança se encontravam. Assim, eles(as) conseguiram terminar a atividade, e passou-se para as próximas atividades “03 - Som e movimento” e “04 - Sons rituais”. Esta é uma variação da anterior e as duas fazem parte da terceira série: “som”. Os(as) participantes foram divididos(as) em dois grupos: os(as) que iriam emitir sons (de animais, folhas, chuva, etc.) e os(as) outros(as) que iriam realizar movimentos a eles relacionados. As imagens representadas com o corpo de acordo com os sons escutados foram bem exploradas quando se tratava de sons de animais. Alguns mais subjetivos, como som de vento e folhas ao chão, foram executados uns(mas) com a ajuda de outros(as) na execução e ideia. Esse momento foi de patrulhamento e cooperação, da mesma forma quando foi realizada a variante “Sons e rituais”, em que os(as) participantes “que fazem os sons estarão restritos aos sons de um ritual em particular: acordar pela manhã, voltar do trabalho, da sala de aula, da fábrica etc.” (2002, p. 146).

Os exercícios de número 05, 06 e 07, fazem parte da série: “o ritmo da respiração”. Boal faz um relato sobre os músculos voluntários (que são aqueles facilmente controláveis), os músculos que não são controláveis (como uma batida acelerada do coração ao receber um susto, por exemplo) e, ainda, os músculos que são controláveis (ou seja, que obedecem à vontade do homem), mas que estão mecanizados pelo fato de serem esquecidos. Segundo Boal, “Por causa dessa mecanização, respiramos mal. Existem espaços enormes em nossos pulmões com ar impuro, que não se renova. Utilizamos muito pouco da nossa capacidade pulmonar”. Assim, os exercícios dessa série “são destinados a nos ajudar a conscientizar o fato de que podemos desmecanizar a respiração, controlar nossa respiração” (2002, p. 147).

Partiu-se então para o exercício “05 - Em pé, em círculo”, em que os(as) educandos(as) expiravam fazendo o som de “Ah!”, ao mesmo tempo em que se deixavam cair ao chão como se estivessem relaxando. Logo depois, formaram-se duplas e partiu-se para o exercício “06 - Um ator esvazia seu companheiro”. Neste, um(a) dos(as) companheiros(as) esvazia o ar do(a) outro(a) que desinfla lentamente caindo ao chão; posteriormente faz ruídos e movimentações de quem está enchendo o(a) companheiro(a) de ar, que se levanta lentamente. Depois, a posição dos(as) participantes é invertida. Seguiu-se o exercício com o(a) participante fazendo movimentos “de quem está enchendo o seu corpo com uma bomba de ar, e o segundo(...) inspirando e se reinflando a cada sopro” (2002, p. 151).

Na sequência, fez-se o exercício “07 - A, E, I, O, U”, em que um(a) participante é escolhido(a) como o “botão de volume” e caminha pela sala e, à medida que se distancia do grupo, os(as) participantes passam a emitir sons mais altos utilizando as cinco letras das vogais; quando o “botão de volume” se aproxima, o grupo participante passa a emitir sons mais baixos. Fez-se uma adaptação a este exercício solicitando que cada participante emitisse o som de cada vogal, de maneira individual, passando emoções. Os dois exercícios foram realizados sem qualquer dificuldade. Finalizou-se com atividades de relaxamento ao som de uma música.

Como uma atividade complementar, os(as) educandos(as) foram convidados(as) a assistir ao Monólogo “Travessia”. A obra suscita reflexões sobre igualdade de gênero e empoderamento feminino e também convida o público a contribuir na construção da cena.

O Espetáculo foi convidado para se apresentar no Pátio da Escola Violeta Formiga, às 19h, para os(as) participantes da pesquisa e para as turmas do EJA. A maioria dos(as) educandos(as) nunca tinham assistido a um espetáculo teatral.

O encontro número 11 e o número 12, a seguir, fazem parte da III categoria - Ativando os vários sentidos. Os exercícios destinados a esses dois encontros têm como objetivo trabalhar as percepções como tato, visão, audição e olfato, buscando estimular os diversos sentidos, bem como a confiança entre os(as) participantes.

Boal afirma que “Dentre os sentidos, a visão é o mais monopolizador”. Isso porque, ainda segundo ele, como o ser humano é capaz de ver, não se preocupa em sentir o mundo por meio dos outros sentidos, portanto, os demais sentidos ficam atrofiados (p. 154). Dessa forma, os exercícios propostos por essa categoria procuram a utilização dos sentidos como forma de o ser humano se conectar com o mundo valendo-se de todas as suas capacidades e formas de percepção do mundo.

Adentrando no Auditório para iniciar as atividades, encontraram-se vários objetos amontoados tomando um terço da sala que ainda se encontrava com caixas cheias de material escolar. Imediatamente, alguns(mas) educandos(as) começaram a organizar os materiais um em cima do outro, buscando conseguir um maior espaço para a realização da oficina. Começou com Raí e Liedson, depois todos(as) estavam trabalhando.

Ao terminar, iniciou-se a oficina com o exercício “01 - Sem deixar nenhum espaço vazio na sala”. Esses exercícios de caminhar pela sala tiveram seis diferentes

comandos, alterados gradativamente diante da observação do desenvolvimento de cada participante e dos seus entusiasmos. Os comandos emitidos para uma atividade proposta foram realizados sem dificuldades, exceto no momento do exercício “C”, que consta no Apêndice G, na Aula 11. De início os(as) educandos(as) ficaram parados(as) sem saber como iriam atender ao comando (formar uma figura geométrica indicada). Lucas e Júlia iniciaram o comando organizando as pessoas dispostas no formato solicitado; daí em diante, os grupos que se formavam, procuravam a melhor disposição possível para demonstrar que a atividade havia sido cumprida.

Em seguida, foi realizado o exercício “02 - O ponto, o abraço e o aperto de mão”. O comando nessa atividade era fixar o olhar para um ponto qualquer da sala e depois, de olhos fechados, ir ao encontro do ponto escolhido. Também solicitou-se que, na trajetória até o ponto de cada participante, tentassem não esbarrar no(a) companheiro(a). Esse foi um momento em que o grupo inteiro relatou ser impossível não esbarrar em alguém. Eles(as) ficaram inquietos(as); alguns(mas) abriram os olhos pensando não estarem sendo notados(as). Foi então que se deu outro comando: quem fosse pego abrindo os olhos sairia do jogo e quem esbarrasse no(a) outro(a) voltaria para onde estava inicialmente e reiniciaria o percurso. Houve uma certa reclamação, mas, ao mesmo tempo, eles(as) se mostraram desafiados a conseguir. Rafael então falou para o grupo: “Se a gente falar baixinho ou cantar baixinho, a outra pessoa vai saber aonde estamos, então não iremos bater em ninguém”.

Assim, o grupo se organizou para realizar a atividade, caminhando mais lento, com mais cuidado e emitindo sons enquanto andavam, de acordo com a proposta de Rafael.

Após, realizou-se o exercício “03 - Florestas de sons”, que tem como objetivo despertar e estimular a função seletiva de audição. Foram formadas duplas: cego(a) e guia. Cada guia deveria emitir um som diferente do outro, que poderia ser de qualquer animal, e o(a) seu(a) companheiro(a) iria identificar o som de seu(a) guia e posteriormente, de olhos vendados, iria ao encontro dele(a) pelo som emitido. O jogo foi muito interessante, tendo em vista a confusão de barulho emitidos pelos guias, havia som de cachorro, macaco, gato, que dificultava para o(a) companheiro(a) “cego” chegar junto ao(à) seu(a) guia. A dupla que escolheu o som de cachorro latindo se saiu melhor, pois os latidos foram bem altos, fazendo com que o(a) companheiro(a) ficasse em vantagem e saísse na frente. Porém todos(as) conseguiram chegar.

No exercício “04 - A viagem imaginária”, por sua vez, o(a) cego(a) é conduzido(a) pelo(a) seu(ua) guia que busca fazer com que o(a) primeiro(a) atravessasse uma série de obstáculos reais ou imaginários. Esses obstáculos estão previamente dispostos pela sala e são “atravessados ou desviados” segundo a imaginação de seu guia. Após o final do percurso, as duplas mudam de posição trocando os seus papéis. Após finalizar o exercício, sentados(as) em círculo, pediu-se que as duplas relatassem o que perceberam por meio dos sentidos, exceto a visão. Houve troca de informações, e a maioria das duplas, enquanto fizeram o papel do(a) cego(a), relataram como imaginaram as suas “viagens”, os medos que tiveram. Houve unanimidade quanto ao medo real de estarem em perigo. Rafael relatou que havia um jacaré no caminho e realmente teve medo de ser mordido pelo bicho; Lucas teve medo que o seu guia o deixasse cair ou tropeçar em algum precipício; Júlia e Clara tiveram medo de atravessar um rio e se afogarem. A cada relato, os(as) demais participantes riram muito das histórias contadas. Murilo, perguntado sobre a sua história, comentou que não conseguiu imaginar muito porque não confiava muito no seu guia, o companheiro de dupla, Liedson. Perguntado sobre o motivo da falta de confiança, Murilo respondeu que o seu companheiro “é muito disperso e cheio de brincadeiras”. Liedson retrucou, negando a fala de Murilo, enquanto o grupo reconheceu como verdade a afirmação de Murilo, como também ressaltou que os dois são dispersos. Encerraram-se as discussões e partiu-se para o exercício “06 - O carro cego”. O exercício 05 não foi realizado embora estivesse no plano de aula, tendo em vista os protocolos contra a Covid-19 permanecerem em vigor e limitarem o contato corporal entre estudantes no ambiente escolar. Portanto, como essa atividade exigia uma maior interação entre os(as) participantes, resolveu-se substituí-la com uma variante do próximo exercício. Neste exercício, ainda em duplas, uma pessoa se encontra atrás da outra.

A frente é o carro cego. Por trás, o motorista guiará os movimentos do carro cego, pressionando os dedos no meio das costas (o carro segue sempre reto), no ombro esquerdo (vira à esquerda- quanto mais perto do ombro, mais fechada será a curva), o ombro direito (similar), ou com uma mão no pescoço (marcha à ré). (...) (BOAL, 2002, p. 161-162).

Foram distribuídas vendas aos olhos dos(as) educandos(as), e iniciou-se a atividade na sala do Auditório. Mesmo com uma turma pequena, de apenas 11 participantes, a sala para esse tipo de exercício era pequena. As primeiras dificuldades foram com relação ao guia, que seria responsável por não deixar o(a) cego(a) esbarrar em outras pessoas, nem nos materiais espalhados pela sala. Depois,

aos(às) cegos(as), vieram as dificuldades em memorizar os comandos em forma de toques, em partes do corpo previamente indicadas. Houve pedidos de concentração entre as duplas, mas também cada participante que fazia o(a) guia ria bastante quando o(a) cego(a) confundia os comandos.

Fez-se mais uma vez esse exercício, desta vez do lado externo das salas de aula, dentro da Escola. Foi uma experiência muito bacana em que o grupo pôde trabalhar a confiança e vivenciar conexões mais amplas de experimento com os sentidos. Repetiu-se o mesmo percurso trocando os papéis entre guia e cego(a).

No exercício “07- Cego com bomba”, colocam-se todos(as) os(as) participantes de olhos vendados. Eles(as) imaginam que estão com uma bomba na mão que pode explodir se tocarem por mais de um segundo em outra pessoa. Cada vez que eles(as) se tocavam, rapidamente procuravam se distanciar do(a) outro(a). Percebeu-ses um cuidado redobrado consigo mesmo e com os(as) outros(as) para que ninguém se encostasse.

Iniciou-se o exercício “08 - Quem disse “Ah”?” e rapidamente passou-se para o seguinte, pois a finalidade era fazer com que o grupo acertasse de quem seria a voz que dizia “Ah” e todos eles(as) acertavam de imediato.

No exercício “09 - Fazer um oito”, “Dois atores se posicionam a uma distância de dois metros um do outro. Em fila, olhos fechados, os outros atores tentaram fazer um oito ao redor dos dois primeiros” (p. 163). Este foi um jogo que também exigiu muita observação e concentração. Quando em alguns momentos eles(as) brincavam com os movimentos, a atividade tinha algum problema, eles(as) batiam em uns(as) dos(as) dois(duas) participantes ou não conseguiam retornar para finalizar o oito. A partir do momento que houve concentração, cada um(a) conseguiu fazer.

Sentados(as) em círculo, abriu-se espaço para as falas, comentários e avaliações sobre as atividades do dia. A maioria dos(as) participantes disse não ter tido grandes dificuldades para a realização das atividades, mas que algumas vezes sentiram medo de serem guiados(as) de forma errada e com isso se acidentarem. Outros(as) relataram que ficar sem ver fez com que eles(as) buscassem escutar mais e usar o tato para verificar o que estaria à sua frente. Falaram sobre escutar pessoas falando, barulho de crianças, carros, passarinhos e do ar de uma panela de pressão. Também foram feitos elogios a Rafael, que surpreendeu a todos(as) com a sua sugestão para resolução do exercício 02, em uma das variantes. Seu entrosamento e

participação propositiva também foram elogiados, deixando-o bastante feliz com as falas do grupo.

Terminada a roda de conversa, o grupo correu cada um(a) para um canto da sala para o relaxamento. Uns(mas) ficavam no chão, outros(as), em uns tatames existentes na sala e outros(as) deitados(as) em cadeiras enfileiradas lado a lado. Colocaram-se músicas e o grupo ficou à vontade até a finalização delas.

O encontro número 12 iniciou com um aquecimento solicitado pelos(as) participantes: “Batatinha frita, um, dois, três”. Clara iniciou a contagem, e a brincadeira seguiu por mais três sequências e outras pessoas no comando. Logo depois, iniciou-se o exercício “01 - Descobrir o objeto”. Essa atividade foi realizada inicialmente de forma mais simples: em dupla-, o(a) participante, de olhos vendados e usando as mãos, tentava descobrir o objeto que lhe era apresentado pelo(a) companheiro(a); depois partiu-se para a forma proposta: o(a) participante tentava descobrir, com olhos vendados e sem a utilização das mãos, o objeto que lhe foi apresentado. Foram colocados garrafas térmicas de água, camisa, tomada, lápis, celular, entre outros objetos disponíveis. Como era esperado, todos(as) acertaram os objetos da atividade mais simplificada, enquanto descobrir o objeto de olhos vendados, mas sem a utilização das mãos, foi bem mais difícil. Além disso, os(as) colegas passaram a utilizar mecanismos para dificultar ainda mais o acerto do objeto. Para Boal, esse é um tipo de exercício que “estimula intensamente a sensibilidade de todas as partes do corpo que se relaciona com o objeto” (p. 162). Realmente os(as) participantes utilizaram várias partes do corpo, principalmente a face, na tentativa de descobrir o objeto oferecido. Houve acertos e dificuldades, mas certamente as experiências corporais vivenciadas lhes trouxeram estímulos sensoriais pouco ou quase nunca trabalhados, ativando os vários sentidos.

O exercício “02 - Descobrir o rosto dos outros: quem é?” consistiu numa variante do exercício anterior adaptada para a aula. Apenas uma pessoa de olhos vendados caminhava pela sala e, ao tocar no(a) colega que estava junto com os(as) demais andando pela sala, tentava identificar quem era tocando apenas em suas mãos. Todos(as) participaram da brincadeira sendo a pessoa que procura descobrir o(a) outro(a).

O exercício 03 foi uma adaptação partindo de outros exercícios semelhantes. Os (As) participantes, de olhos abertos, escolheram um determinado objeto ou local do Auditório, como ponto de referência para caminharem na direção desse objeto ou

local escolhido; depois, de vendas nos olhos, iniciavam uma caminhada por todos os espaços da sala parando sob o comando para procurarem seu ponto. Nessa hora, todos(as) tentavam chegar ao local. De início, após terem caminhado várias vezes pela sala, os(as) participantes perdiam a noção de espaço, de qual local estariam; após algumas repetições, eles(as) conseguiram chegar mais próximo do ponto escolhido. Houve bastante euforia com quem conseguia chegar próximo ao local.

O exercício 04 é uma adaptação do exercício “Fazer um oito”, tendo sido acrescentadas, além das duas pessoas em fila, mais uma e depois outra, no total de quatro pessoas, enquanto as demais passariam caminhando por entre elas, de olhos vendados. Da primeira vez, apenas Joalyson conseguiu; depois cada participante quis testar até conseguir. Dessa vez, o grupo ficou torcendo para que todos(as) conseguissem.

Para o exercício “05 - Encontrar as costas adequadas”, os(as) participantes, de olhos vendados e caminhando pela sala, vez por outra ao encostar no(a) outro(a), colocava as suas costas com as costas do(a) companheiro(a), ajustando da forma mais adequada para ambos(as). Posteriormente eles(as) realizavam um tipo de massagem com as costas. O grupo possuía alturas bem diversas, de muito alto a muito baixo, então, quando uma dupla bastante diversificada se juntava, não era possível realizar a atividade a contento, e a dupla rapidamente procurava outros(as) participantes.

No exercício “06 - Cego com bomba (Adaptado)”, repetiu-se o exercício já realizado, mas com uma adaptação: todos(as) os(as) participantes, de olhos vendados caminhando pela sala, quando encostavam no(a) outro(a) deviam fazer um som de explosão e sair do jogo. O(A) último(a) que ficasse seria o(a) vencedor(a) do jogo. Logo no início da atividade, saem logo as primeiras pessoas, depois, fica mais difícil, tendo em vista que os(as) participantes procuram ficar pelos cantos, caminhando lentamente para não serem chocados(as) com outros(as).

O exercício “07- Sem deixar nenhum espaço vazio na sala” foi realizado na aula anterior, faltando inserir o último exercício proposto apontado na alínea f. (APÊNDICE G, Plano de atividade 12): “correr lentamente e em alguns momentos deixar os dois pés no ar”. Nele, ao comando de “Colar!”, os(as) participantes se juntam em grupo de dois, três, quatro, dependendo do comando. Diante do pequeno número de participantes para esse tipo de atividade, a sala não ficou totalmente ocupada.

O encontro número 13 teve como objetivo “desenvolver a capacidade de observação pelo diálogo visual entre duas ou mais pessoas” (BOAL, 2002, p. 172), e faz parte da categoria “IV - Ver tudo que se olha”. As sequências das atividades propostas fazem parte do arsenal do Teatro-Imagem, em que o silêncio é o desafio, para que se possa perceber e compreender o que as imagens visuais querem transmitir. Ainda segundo Boal, “O Teatro-Imagem tende a desenvolver a linguagem visual, e a introdução de qualquer outra linguagem (a palavra, por exemplo) (...)” (IDEM, p. 172).

Foram feitos nove exercícios dessa categoria, divididos em dois dias. Antes de iniciar, com os(as) participantes sentados(as) em círculo, provocou-se uma conversa sobre o tema do encontro: ver tudo que se olha. Solicitou-se que colocassem as palavras que vinham de imediato à cabeça sobre o significado do referido tema. Eis algumas respostas:

- “Observar melhor as coisas” (Rafael);
- “Entender melhor as coisas” (Clara E Joalyson)
- “Às vezes olhar, não significa que você esteja vendo as coisas exatamente como elas são” (Ayrlla)

O grupo inteiro balançou a cabeça concordando com o que estava sendo dito. Segundo Ana Mae Barbosa:

Em nossa vida diária estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe, através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17).

De acordo com os objetivos sobre os estudos de imagens visuais na escola descrito por Ana Mae e os objetivos do Teatro do Oprimido por Boal, por meio dessa categoria, discutiu-se, na roda de conversa, sobre as imagens diárias que dominam a sociedade contemporânea, influenciando seu comportamento. Diante desse fato, é imprescindível que o ser humano aprenda a não só olhar, mas ver melhor, com compreensão real dos discursos visuais presentes nas produções humanas, para que

esteja capacitado(a) a ler e interpretar as diversas imagens visuais que lhe são apresentadas de modo reflexivo e consciente.

As discussões foram provocadas no sentido de refletirem sobre a importância de compreenderem as diversas imagens que os rodeiam, seus significados e intenções, para que não sejam dominados(as) ou explorados(as) por elas. Conversou-se sobre televisão, teatro, pichações em muros, e sobre política, inclusive sobre as imagens criadas e moldadas pelo marketing político, para desviar atenção de tomadas de decisões políticas antipopulares e falsear muitas vezes uma personalidade não aceitável ou deplorável dos seus eleitores ou, ainda, para aproximá-lo à realidade deles(as).

Percebeu-se que o grupo ficou bastante atento às provocações e buscou responder aos questionamentos dando exemplos de pichações e de imagens divulgadas por políticos as quais nunca pararam para ler ou entender o seu significado. Nesse momento, foram colocados alguns exemplos de imagens de políticos comendo pastel na rua, comendo em pé nas padarias, entre outras. Partiu-se logo depois para o exercício “01 - O espelho simples”. A sequência do espelho é bastante conhecida e utilizada nos exercícios e jogos teatrais. Trata-se de uma pessoa (espelho) buscando reproduzir a imagem de outra pessoa a sua frente, como se uma fosse realmente o espelho da outra.

Esse é um exercício relativamente fácil, em que as dificuldades iniciais foram de adequação do espelho quanto ao lado correto de cada movimento realizado pelo(a) companheiro(a). Fez-se as trocas de papéis de forma que todos(as) foram “sujeitos(as) e imagens” no jogo.

No exercício “02 - Espelho rítmico”, as duplas buscam movimentos que se reproduzem ritmicamente, como uma dança realizada de forma harmônica, no ritmo e da forma acordada por eles(as). Esse foi um momento em que realmente pareciam dançar, pois o grupo se soltou e os movimentos corporais ficaram bastante leves e sincronizados.

No exercício “03 - O escultor toca o modelo”, ainda em duplas, pediu-se que trocassem de parceiros(as). Nessa atividade, o(a) escultor(a) modela a sua estátua de modo que “(...) os gestos do escultor, vistos e sentidos, possam ser facilmente traduzidos pela estátua” (p. 181). Ao término, pediu-se que cada escultor(a) falasse sobre a sua obra. Foi bem interessante, pois cada um(a) colocou nomes para as suas

estátuas e revelaram as suas imagens. Nas discussões de avaliação, as estátuas tiveram oportunidade de falar o que sentiram enquanto estavam sendo modeladas.

Devido ao adiantado da hora, o último exercício do dia, anterior à avaliação final, foi o exercício “04 - O escultor não toca o modelo”, uma vez que as discussões iniciais se prolongaram mais do que o previsto, deixando-se os exercícios 05 a 09 para o encontro seguinte. Como o próprio nome do exercício 04 indica, o(a) escultor(a) produz sua escultura à distância, sem tocar no(a) modelo. Os gestos são executados da mesma forma que no exercício anterior.

Como previsto também por Boal, os(as) escultores(as), para serem melhor compreendidos(as) pelos(as) modelos, tentaram falar e se aproximar para, com as mãos, modelar a sua escultura, o que foram proibidos de fazer, pois não fazia parte da regra do jogo.

Lucas se chateou por não ter conseguido que o seu parceiro fizesse a escultura, tal qual como havia pensado, outros(as) comentaram que deixaram a escultura “mais ou menos” de acordo com a sua ideia, mas que estavam bem próximos do que foi orientado. Finalizou-se com uma pequena avaliação e discussão sobre a aula.

O grupo iniciou comentando sobre o exercício 03, principalmente sobre as estátuas. Alguns(mas) relataram um desencontro: imagem/percepção ou da imagem/resultado. Ou seja, no primeiro caso, as percepções das estátuas quanto à imagem realizada pelo(a) escultor(a) não foram compreendidas pela dificuldade de interpretação das estátuas; e, no segundo caso, o resultado da escultura não correspondia a quem o(a) escultor(a) se propôs a fazer (faltou clareza na representação da imagem proposta pelo(a) escultor(a)).

Lucas ressaltou que a escultura por ele modelada sempre era modificada pelo seu parceiro Murilo que não parava de se movimentar. Apesar de o exercício 04 ser mais complexo, foi mais compreendido e teve melhores resultados que o anterior. Finalizou-se com exercícios de se espreguiçar.

O encontro de número 14 foi a continuação da aula anterior dentro da mesma categoria, refazendo-se a numeração e acrescentando-se outros exercícios. De início, fez-se um aquecimento com música experimentando caminhar lentamente, normal e rápido e, da mesma forma, correndo, de costas para os lados. Depois partiu-se para o arsenal de “joguexercícios” de Boal.

No exercício “01- Marionete com fios”, os(as) educandos(as) dividem-se em marionetistas e marionetes e, da mesma forma que o exercício “O escultor não toca o

modelo”, os(as) participantes marionetes movimentam as diversas partes do corpo, de acordo com os gestos realizados pelo marionetista, como se estivesse sendo suspenso com uma linha. O marionetista faz gestos de suspender linhas em uma ou determinadas partes do corpo do seu(a) companheiro(a). A turma gostou muito da brincadeira e fizeram expressões corporais e faciais como se fossem bonecos.

Após, trocou-se os papéis e partiu-se para a atividade seguinte, o exercício “02 - Jogo de bolas”. O grupo se espantou ao ser apresentado à ideia: jogar sem bola como se estivesse com uma. O grupo decidiu qual seria o esporte e a turma escolheu futebol. Rafael foi logo se abaixando para pegar uma bola imaginária, que Júlia logo chutou e gritou: gol!!! Pediu-se que antes, eles(as) teriam que definir o time e quem iniciava o jogo. Foi feito um sorteio de par ou ímpar e Ayrlla iniciou o jogo, que tive que parar algumas vezes para corrigir o movimento dos(as) participantes com o percurso da bola. O exercício “03 - Uma pessoa assusta, outra protege” também foi uma atividade em que os(as) participantes se divertiram bastante, pois entre eles(as) houve muitas movimentações, principalmente quando se descobria quem era a pessoa que os(as) assustava, que às vezes também era quem protegia outras.

Com o exercício “04 - Vários atores no palco”, os(as) educandos(as) tiveram oportunidade de vivenciar corporalmente uma história narrada pelos(as) companheiros(as). Formaram-se dois grupos: os atores e atrizes que foram para o palco e a plateia responsável por inventar a história. A plateia definiu que uma pessoa iniciaria a história e os(as) demais iriam complementar, um(a) por um(a).

O grupo pediu para que fosse dado mais tempo para que eles(as) construíssem novas narrações e cenas. As histórias se basearam na violência e criminalidade. Mortes, preconceito racial e social foram os temas narrados pelos grupos que se revezaram entre plateia e palco.

Abriu-se uma roda de conversa em que o grupo fez uma avaliação da aula e da última atividade, tendo sido dito que, numa brincadeira, eles(as) fizeram teatro, mesmo sem falas. Lucas ficou muito empolgado por ter participado de uma cena. Murilo estava inibido, mas participou da cena. Fora Murilo e Hyago, que se comportaram como se estivessem sendo forçados(as) pelos(as) companheiros(as) de grupo, a participar da aula, os(as) demais ficaram bastante empolgados(as) e pediram que fossem feitas mais atividades de interpretação. Lucas inclusive questionou o que os dois faziam numa aula de teatro se eles não queriam participar da atividade.

Ao final da discussão, colocou-se a necessidade de participação de todos(as), deixando-se os educandos Murilo e Hyago à vontade para decidir se iriam participar das atividades, e encerrou-se a aula com relaxamento ao som do barulho da chuva. Terminado o relaxamento, Ayrlla disse que conseguiu dar um rápido cochilo.

O encontro 15 consistiu em “joguexercícios” da V Categoria - A Memória dos sentidos, tem como objetivo, segundo Boal, ajudar “a relacionar a memória, a emoção e a imaginação, tanto no momento de preparar uma cena para o teatro como quando estivermos preparando uma ação futura, na realidade” (2002, p. 228). Iniciou-se a aula com exercícios de alongamento e posteriormente passou-se para a atividade “01 - Lembrando do ontem”, que remete ao despertar consciente de sensações provocadas e revisitadas, por meio da memória e da imaginação. Percorreram-se por todas as fases propostas pelo exercício de mergulho nas memórias. Os (As) educandos(as), de olhos fechados, foram respondendo às sensações corporais, táteis, dor, gosto, etc. suscitadas pelas lembranças do que fizeram do dia anterior até aquele momento na sala de aula. Provocou-se o grupo a reexperimentar suas sensações corporais detalhadamente. Depois da atividade realizada, os(as) participantes abriram os olhos e puderam falar sobre como se sentiram, se tiveram dificuldades em relembrar o seu dia e de visitar sensações.

A maioria respondeu que se sentiu totalmente relaxada com a atividade e que, em alguns momentos, esqueceram de detalhes do que fizeram no dia anterior, o que interferiu na reexperimentação dessas sensações.

Passou-se então para a atividade “02 - Ilustrar um tema com o próprio corpo”. Nesse exercício, foram convidados(as) inicialmente cinco participantes para que mostrassem de forma visual um tema escolhido por todos(as). Foi dado um tempo de cinco minutos para que, utilizando-se apenas do corpo, os(as) educandos(as) expressassem o tema sugerido: violência a mão armada. Os (As) participantes iniciais retratam brigas de gangues, guerra do tráfico e assaltos. Os (As) outros(as) participantes retratam assaltos. Todas as expressões de violência foram representadas com morte.

Ao final de todas as apresentações, os(as) educandos(as) comentaram sobre as desenvolvimentos dos(as) colegas com elogios e também com críticas, sobretudo pela falta de expressividade de algumas pessoas*.

*As críticas quanto à “falta de expressividade de algumas pessoas”, relatadas na discussão do grupo, não fizeram referência a nenhum nome específico.

Na atividade “03 - Ilustrar um tema com o próprio corpo. 2º Método”, os(as) participantes representaram juntos(as) sua versão do tema proposto, por meio de uma imagem estática.

Acatando a sugestão proposta pela turma, apenas deixando claro a regra de não se utilizar falas, os(as) participantes se dividiram em dois grupos e juntos(as) desenvolveram uma apresentação do tema trabalhado. Lucas tratou de juntar as imagens e ideias expressadas por cada participante e organizar a apresentação do seu grupo. Joályson se encarregou de sintetizar as imagens retratadas e transformá-las também em uma história a ser contada. Observaram-se mudanças gradativas e muito importantes acontecendo no grupo, como as sugestões de atividades que passaram a ser dadas e a proatividade na organização para a realização dessas atividades.

A atividade “04 - Imagem da transição”, por sua vez, consiste em trabalhar um modelo, produzindo uma discussão, apenas por meios visuais (p. 244). A discussão é realizada sem uso da palavra, mas rica em detalhes. Nesse exercício, fez-se uma adaptação: foi-se adicionando participantes, um(a) a um(a), para interagir com o(a) modelo. Ao final, todos(as) discutiram entre si.

Para a atividade “05 - Relaxamento”, solicitou-se que todos(as) procurassem um local e se acomodassem da melhor forma. Ao som de uma música suave, pediu-se que fechassem os olhos e buscassem lembrar das sensações que sentiram com: algo que lhes fizeram sorrir, chorar; uma dor; um passeio tranquilo; um susto; uma opressão; cansaço; sono. Todas as sensações foram expressadas com o corpo.

Com o encontro 16, finalizou-se o percurso dos “joguexercícios” baseados nas cinco categorias definidas por Boal. Para o aquecimento inicial, utilizou-se exercícios desenvolvidos por Viola Spolin. Para essa autora, “Aquecimentos distendem e relaxam, trazendo todos para o contato consigo mesmo e com o espaço(...) e preparando para o que está por vir” (SPOLIN, 2014, p. 26). Neste sentido, selecionou-se como aquecimento: “Sentindo o Eu com o Eu”, que consiste em “sentir o espaço com o corpo todo” (Ibidem, p. 76). Finalizado o aquecimento, deu-se continuidade aos exercícios referentes às Técnicas de imagem: modelos e dinâmizações, iniciados no décimo quinto encontro.

Iniciou-se com a atividade 01 - O modelo, que segue a mesma técnica da imagem da transição realizada na aula anterior, com a diferença de que, neste caso, o tema abordado foi uma opressão, sugerida e acordada pelo grupo. Ao(À) modelo

coube representar o tema apenas por meios visuais, até os(as) demais participantes do grupo serem chamados(as) a construir um outro modelo pelo qual a opressão seja totalmente eliminada. Cada participante torna-se um(a) escultor(a) que individualmente busca construir o seu modelo de transformação da realidade, a partir da eliminação da opressão. Na dinamização proposta por esse exercício, depois de cada execução das imagens por cada participante, ao ser comandado(a), o(a) educando(a) se move para uma outra imagem cujo movimento seja um ato de libertação. Após vários comandos, todos foram convidados(as) a fazer seus movimentos nos ritmos muito lento, lento, médio e rápido. Esse não foi um exercício tão fácil de ser realizado, as opressões construídas foram mais fortes e representativas do que a resolução dos conflitos. Perguntado sobre esse aspecto, o grupo respondeu que era muito mais difícil fazer movimentos de libertação e de resolução da opressão sem a utilização de palavras do que movimentos de opressão. Fez-se então um questionamento para que o grupo pensasse fora da aula: será que se sentir oprimido é mais cômodo que ser livre?

No exercício “02 - O modelo”, da mesma forma que no jogo anterior, os(as) modelos constroem imagens que são representações dos temas propostos. Nessa atividade, cada participante foi ao centro da sala, onde estavam dispostos em semicírculo, e realizou uma atividade do seu cotidiano. As representações foram basicamente: escovar os dentes, jogar no celular, jogar bola, arrumar a casa e dormir. Determinada cena era congelada quando o(a) colega acertava do que se tratava a cena. Daí em diante se concretizava o “Gesto ritual”, que, segundo Boal, “(...) é o momento culminante de uma ação que pertence a uma estrutura social ritualizada” (BOAL, 2002, p. 257). Nesse momento, a pessoa que primeiro identificava o ritual, pelo qual o gesto foi realizado complementava com outro gesto também ritualizado e assim consecutivamente.

Na atividade “03 - Variante adaptada (Ritual)”, foi pedida a realização de movimentos e gestos do ritual de cada participante, do despertar do dia até a hora de dormir, quando eles(as) não estão na escola. Novamente, os rituais se repetiam em sua maioria: acordar, escovar os dentes, mexer no celular, realizar serviços domésticos, dormir, comer e dormir.

O grupo riu das coincidências relativas ao cotidiano de cada participante, alguns(mas) comentavam que não tinham o que fazer, então dormiam ou jogavam no celular, ou jogavam bola, quando dava. Júlia imediatamente retrucou em relação às

falas, dizendo, em tom enfático, que ela cuidava dos afazeres domésticos na sua casa. Raí e Hyago se pronunciaram da mesma forma. A técnica: O ritual, segundo Boal, “(...) é uma das formas, além de outras, que cria as condições teatrais para que o Teatro-Fórum seja, antes de tudo, teatro, e não somente fórum” (BOAL, 2002, p. 263). Assim, os(as) educandos(as) organizam-se para produções de cenas, definindo, inclusive, cenário e os seus posicionamentos na área da encenação.

Imagem 3 - Variante adaptada (Ritual)



Fonte: Acervo da autora; 2021.

Para a atividade “04 - Uma história contada por muitos atores”, os(as) participantes foram divididos(as) em dois grupos: o grupo que conta uma história e o grupo que representa a história sendo contada por meio de mímica. Nessa oportunidade, o grupo demonstrou avanços no processo de desenvolvimento da

estrutura dramática do Teatro-Fórum, levando para uma situação de conflito baseado na discriminação entre classes sociais. Desrespeito, menosprezo e invisibilidade foram pontos que destacados nas cenas abordadas: o desrespeito e menosprezo da classe econômica mais alta para com a mais pobre; a distinção de renda produzindo a invisibilidade da classe mais vulnerável economicamente. Porém, a solução sugerida apontou para uma mudança social entre as classes definidas anteriormente, modificando apenas a estrutura de poder, dando a entender que o respeito advém da classe social a que se pertence, no caso, a mais rica.

A atividade seguinte foi encaminhada para um fórum de debate sobre a questão do tema abordado pelo grupo. Segundo Freire, a autodesvalia é uma das características dos(as) oprimidos(as) e “(...) resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores” (FREIRE, 2019, p. 69). Percebe-se, na ordem de interpretação quanto a sua própria capacidade e atuação frente a uma opressão, que a transformação de atitude veio apenas com a mudança da questão econômica entre ambos* (na história contada pelo grupo, o rico transforma-se em pobre e o pobre em rico; assim, eles conseguiram transformar a situação de opressão existente).

O debate prosseguiu até a finalização da aula, com atividade de respiração. Até então, estimulou-se uma discussão sobre respeito, direitos, mudança de atitude e práticas frente às opressões, e de reconhecimento sobre a reprodução inconsciente que fazemos do discurso do(a) agressor(a).

No décimo sétimo encontro, houve a visita do professor Flávio José Rocha, doutor em ciências sociais que desenvolve um trabalho com cursos e oficinas em Teatro do Oprimido na Paraíba e em outros países. Essa participação, além de propiciar experiência e vivência de construção colaborativa, teve como objetivo ampliar as práticas e percepções do(a) educando(a) com o Teatro do Oprimido e desta pesquisadora, que teve o privilégio de contar com a experiência prática do professor Flávio nessa técnica pouco explorada no período da graduação.

No décimo oitavo encontro, deu-se continuidade à II Etapa da pesquisa intitulada como “Desmecanização Física e Intelectual”, encerrando as cinco categorias do arsenal do Teatro do Oprimido e iniciando a fase de construção do tema gerador. Os temas geradores são eixos norteadores do método utilizado por Paulo Freire no sentido de promover problematizações e questionamentos na construção de uma educação libertadora. Para Freire, “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da

educação” (FREIRE, 2019, p. 121). Sendo assim, o tema gerador é resultante das discussões sobre a realidade vivida, considerando os saberes existentes, numa contraposição aos conteúdos tradicionais mecanizados e desconectados da realidade da vida dos(as) educandos(as).

As peças do Teatro-Fórum, segundo Boal, podem ter diferentes gêneros: “(...) realista, simbolista, expressionista, (...) exceto surrealista ou irracional – porque o objetivo é discutir sobre situações concretas, usando-se para isso a linguagem teatral” (p. 29). Assim, o tema gerador a ser trabalhado foi suscitado de forma participativa, incentivando discussões de conteúdos problematizadores extraídos de uma situação real de opressão no âmbito das vivências pessoais de cada um(a) do grupo.

O encontro iniciou com uma brincadeira que buscou trabalhar a atenção dos(as) educandos(as). Ao dizer “sim”, responde-se “não”; ao dizer “não”, responde-se “sim”.

Partiu-se então para a primeira atividade do dia, de acordo com o planejamento de aula número 18 em anexo: Atividade “01 - Tema gerador”. O tempo proposto de 15 minutos não foi suficiente para a finalização da atividade, portanto estendeu-se um pouco mais. Os dois grupos foram formados pelos(as) próprios(as) educandos(as), assim definidos:

Grupo 01 - Composto por: Clara, Júlia, Hyago, Ayrlla e Joalyson;

Grupo 02 - Composto por: Raí, Lucas, Rafael, Murilo e Liédson.

Nesse dia faltou uma educanda, que não estava sendo assídua nos encontros. Pelo grupo 01, foram apresentados os seguintes temas: abuso sexual, preconceito racial (duas vezes apresentado), papel de menino e de menina. Já pelo Grupo 02, foram abordados: abuso sexual, autoritarismo (vizinho que não os deixa jogar bola¹⁴, e com relação a um professor da escola), e violência física e psicológica (controle de comportamento, ações e atitudes, por pessoas da família).

O grupo 01 teria escolhido o tema “abuso sexual”, vivenciado e proposto por uma educanda, todos(as) pareciam muito tocados(as) com a história relatada. Contudo, ao ter esse tema como o escolhido pelo grupo, a educanda pediu que ele fosse retirado de pauta, demonstrando um certo constrangimento e receio em apresentá-lo numa cena e visto por mais pessoas. A sua decisão foi respeitada e o tema foi retirado, de modo que o tema gerador foi escolhido por tratar-se de algo que

¹⁴ Um participante do grupo endossou o tema sobre o vizinho autoritário.

a maioria do grupo estava vivenciando, tendo em vista o fato de eles(as) morarem próximos(as) e serem amigos(as). Portanto, o tema sugerido foi o autoritarismo de um vizinho que não os(as) deixava jogar bola na rua em que moravam. A situação era bastante complicada para os(as) jovens que já não tinham outro local para as suas brincadeiras, visto que, devido à violência local, os pais, mães ou responsáveis não os deixavam sair de casa. Aquele local, portanto, era o único que eles(as) poderiam ficar. Houve muita empolgação em ver esse tema ser explorado. Os(as) educandos(as) começaram a imitar a postura do vizinho autoritário, que já tinha inclusive estourado uma bola de uma pessoa do grupo.

Decidido o tema, iniciaram-se as problematizações buscando uma maior reflexão das relações de poder evidenciadas pelo tema gerador.

Na atividade 02, expôs-se novamente as regras do jogo, tal qual foram explicitadas por Boal, para que o efeito desejado dessa técnica, fosse alcançado: “(...) o aprendizado dos mecanismos pelos quais uma opressão se produz, a descoberta de táticas e estratégias para evitá-la e o ensaio dessas práticas” (BOAL, 2001, p. 28). Portanto, iniciou-se uma conversa sobre o processo da dramaturgia, a encenação e sobre o espetáculo-jogo, conforme estas regras, que, ainda segundo Boal, não foram inventadas, mas sim descobertas (Idem, p. 28).

Esse foi também o momento em que os(as) educando(as) tiveram ciência de que eles(as) próprios(as) iriam construir o texto dramatúrgico. Foi um alvoroço no início: muitos questionamentos foram feitos, dúvidas levantadas e algumas ideias de cenas colocadas.

Na atividade “03 - Leitura coletiva” foram distribuídas cópias de textos explicativos sobre como construir uma Sinopse, e de exemplos de algumas sinopses de peças teatrais e abriu-se espaço para discussões e questionamentos.

A atividade 04 seria a visualização de um vídeo do Grupo de Teatro do Oprimido- Maré*, com o objetivo de socialização das experiências realizadas pelo grupo, no desenvolvimento do trabalho com o Teatro do Oprimido, na comunidade. Porém devido ao computador da escola se encontrar com defeito, a pedido dos(as) educandos(as), eles(as) iniciaram a construção do roteiro. Em alguns momentos, Liedson e Joalyson se isolaram e tentaram buscar soluções para o desenvolvimento do roteiro sozinhos, até a turma reivindicar suas participações. Embora as respostas ao exercício proposto do “Quem? O que? Aonde? Quando?” estivessem sendo respondidas, os(as) educandos(as) não finalizaram o roteiro.

Concluiu-se o encontro com uma atividade complementar, um link sobre desenvolvimento de um roteiro teatral, para auxiliá-los(as) ainda mais na construção da atividade proposta. Encerrou-se com um trabalho de relaxamento ao som de uma música suave.

No encontro 19, iniciou-se a oficina com uma atividade adaptada do exercício “Quantos ‘às’ existem em um ‘a’?”. Posteriormente, pediu-se que a turma se organizasse para a finalização do roteiro e definição de personagens. Liedson ficou responsável por escrever, enquanto o grupo definia seu papel na cena. Passado algum tempo, Liedson enviou para o grupo o roteiro finalizado e, em círculo, realizou-se a leitura. Nesse momento, cada participante ia se colocando enquanto personagem. Lucas quis ser o protagonista da ação, o vizinho autoritário que não permitia qualquer tipo de brincadeira, principalmente jogo de bola na rua, e gritava para quem se atrevia a jogar: “Na minha rua, não!”.

Fez-se ainda uma breve leitura de trechos retirados do texto “Como escrever uma peça teatral?”. Discutiu-se sobre a estrutura de um texto teatral e, logo em seguida, pediu-se que o grupo se organizasse para o desenvolvimento da escrita. Distribuiu-se caneta e papel e reservou-se o tempo restante para que o grupo concluísse o trabalho.

Os (As) educandos(as) tiveram bastantes dificuldades com a escrita, não conseguindo discorrer sobre o texto teatral. Nas discussões finais, antes do relaxamento, foram colocadas as diversas dificuldades com relação à produção de texto. Finalizou-se com exercícios de respiração da Quarta série: o ritmo da respiração (BOAL, 2002, p. 147).

Antes de se iniciar a oficina do encontro 20, os(as) educandos(as) brincavam entre si com a palavra opressão. Liedson e Joalyson diziam que tinham sido “empurrados” por Clara por serem negros e isso era uma opressão, enquanto Clara respondia que era opressão acusá-la só pelo fato de ser mulher. Até que, em dado momento, iniciou-se uma discussão sobre “racismo reverso”, quando Clara acusou Liedson e Joalyson de serem preconceituosos e racistas pela sua cor branca. O próprio Joalyson afirmava que não existia racismo reverso, que a pessoa branca não era discriminada pela cor. Clara e Joalyson indagaram sobre essa questão, então passou-se a discutir sobre o assunto com maior profundidade.

Foi um debate muito bom em que se discorreu sobre as desigualdades entre negros(as) e brancos(as) na sociedade, o processo histórico que desencadeou a

discriminação racial, entre outros pontos. Com o debatem vieram outras discussões que chamaram atenção entre alguns(mas) educandos(as) que perceberam opressões em fatos vivenciados, mas só agora entendiam que cada situação relatada tinha um nome. Identificaram-se conjuntamente casos de assédio e abuso sexual, praticados por pessoas do bairro e da própria família, a partir de cada história contada, incentivando o grupo a expor suas percepções de cada caso relatado. Percebeu-se que aquele era um momento de ir adiante, vivenciando cada vez mais uma prática educativa fundamentada na concepção freiriana, problematizadora, confirmando a dialogicidade como essencial no processo educacional. Pois afirma o autor:

(...) a educação libertadora tem, como pressuposto, o questionamento radical das relações dos homens entre si e deles com o mundo em que vivem, criando oportunidades para um processo de desvelamento do mundo tendo como objetivo último a transformação social, entendendo que a educação não é a garantia das transformações sociais, mas que as transformações são impossíveis sem ela, sem uma visão crítica da realidade (FREIRE, 1967, 1984).

Também com relação à educação problematizadora, Zanotto explica os três momentos dessa abordagem: “(...) identificação de um problema, busca de explicação e proposição de soluções” (ZANOTTO, 2003, p. 47). Assim, buscou-se mediar os encontros considerando o percurso dos(as) educandos(as) articulados nesses três momentos, propondo soluções mediante Fóruns de TO. A cena apresentada sobre assédio sexual apontou para uma intervenção proposta e aceita pelo grupo, no sentido de que a situação identificada fosse informada ao familiar responsável, no caso, pai e mãe. Não foi apresentada a outra questão levantada de abuso sexual, a pedido da própria educanda proponente do tema¹⁵.

Diante da disposição e ânimo dos(as) educandos(as) em trazer discussões para o encontro, ajustou-se a prática aos interesses e demandas do grupo, fazendo com que a aula planejada fosse realizada no vigésimo primeiro encontro. Dessa forma, ajustaram-se os planos de atividades, condensando-se esses dois dias.

Antes de se encerrar a oficina com exercícios respiratórios, sugeriu-se que duas pessoas do grupo eleitas entre os(as) participantes se juntassem, em casa, e tentassem elaborar o texto teatral, para que na próxima aula, pudessem ser feitos os acréscimos e a finalização do texto.

¹⁵ Essa educanda ou educando, que por razões óbvias preferimos não identificar, foi incentivada a procurar a psicóloga da escola.

No encontro 21, depois de aquecer com algumas brincadeiras sugeridas pelo grupo, como “pega-pega”, e, ao parti para a primeira atividade, o grupo informou que novamente não tinham conseguido fazer o texto, o que fez passar para a Atividade “02 - Construção de cenas baseadas no roteiro”. A ideia é fazer com que o grupo desenvolva a peça de acordo com o roteiro que construíram e identifiquem o momento explicitado por Boal como regra contida nas cenas do Espetáculo-Jogo do Teatro-Fórum: “As cenas devem conter o conflito que se deseja resolver, a opressão que se deseja combater” (BOAL, 2002, p. 30).

Nesse instante, o grupo passou a organizar as personagens, os cenários, a improvisar objetos, como a bola, por exemplo, e a ajustar as participações de todos(as). Lucas tomou a frente para ajustar as cenas e Raí e Rafael foram criando os cenários e espaços para a encenação, quando houve uma situação interessante: Lucas falou que tinha um impasse, visto que a peça retratava um jogo de futebol e tinha três meninas no grupo. Imediatamente Clara e Ayrlla se disseram oprimidas com a discriminação de Lucas, tendo em vista que ele estaria reproduzindo um conceito machista que, segundo Ayrlla, define padrões de comportamento diferenciados entre homens e mulheres e que era algo inadmissível aquele comportamento dentro de um grupo de Teatro do Oprimido. Joalyson, Liedson e Rafael se mostraram solidários às meninas e os demais ficaram em silêncio olhando a discussão.

Lucas justificou a sua fala posteriormente dizendo que essa era uma situação que acontecia e que as pessoas têm preconceito com a mulher no futebol. Perguntados(as) sobre como se resolveria essa questão, Clara propôs que tivesse uma cena em que as meninas do grupo pedissem para jogar e os meninos fossem contra. A partir daí, os diálogos foram acontecendo e, em algumas situações, foram provocadas reflexões que suscitaram discussões de enfrentamento à discriminação abordada. Porém enfatizou-se o fato de fazê-los(as) entender o real conflito a ser evidenciado na cena: como reagir a um vizinho que não deixa que se brinque ou se jogue bola na rua em que ele mora? O que fazer nessa situação? Como combater esse tipo de opressão?

Nesse momento, questionou-se: “o que vocês fazem quando o vizinho chega para vocês e grita que não quer ninguém na rua, que ele diz ser dele?”. Lucas respondeu: “NADA!”. Outros(as) responderam que têm medo do que ele possa fazer, já que ele é um senhor adulto; que eles(as) são crianças e não têm como resolver. Perguntou-se novamente: “como seria se assim não fosse?”. O grupo ficou sem

entender a pergunta. Retrucou-se:” como seria se vocês reagissem? Se tentasse modificar essa situação?”.

Uns(mas) não sabiam o que responder; Joalysen e Lucas responderam com um ar de riso que poderiam até morrer. Assim, provocou-se uma discussão no sentido de que nada realmente vai mudar se eles(as) não se enxergam dentro de uma opressão ou a deixam de lado pensando que nada pode ser feito, que não se sentem capazes, por quais motivos sejam, de agir.

Júlia perguntou se o grupo iria intervir e sugerir uma solução para o conflito da cena, ao que se respondeu que esse era o papel dos “espect-atores”, que o espetáculo seria apresentado para o público escolar. O grupo ficou bastante empolgado em participar de uma apresentação de teatro e com público presente, principalmente suas famílias.

O dia foi muito produtivo, os diálogos foram sendo montados de acordo com o roteiro, mas também eram acrescidos ou adaptados, mediante situações que iam surgindo, enquanto escreviam o que estava sendo dito e apresentado pelo grupo.

“Na minha rua, não!”¹⁶ * Foi o nome escolhido pelo grupo para a peça teatral, em referência ao vizinho autoritário, uma vez que ele sempre a pronunciava com quem ousasse jogar bola naquele local.

III Etapa: Espetáculo-jogo:

- Ensaios de encenação;
- Apresentação do Espetáculo-jogo;
- Aplicação de novo questionário-avaliação do processo.

Para Boal, no que diz respeito às cenas do Teatro-Fórum: “É importante que todos os movimentos e gestos sejam significantes com significados, sejam verdadeiramente ação dramática e não pura atividade física, sem significados” (2002, p. 30). Dessa forma, esse foi um momento em que todos(as) foram construindo e reconstruindo os espaços e tempos de cenas, gestos, expressões e movimentos que caracterizassem os seus personagens em uma ação dramática.

¹⁶ O texto Na minha rua, não! Faz referência a um vizinho de alguns(mas) dos(as) educandos(as) que, de maneira autoritária, proíbe crianças e jovens de jogarem bola na rua em que moram, o que se agrava tendo em vista que o local é o único permitido pelos seus pais e mães para jogarem, já que a localidade não oferece segurança para frequentarem outras localidades próximas.

Os ensaios de encenação eram sempre precedidos de um aquecimento. Para os ensaios, trabalhava-se fazendo com que os(as) educandos(as) experimentassem os movimentos envolvidos de alguma forma nas cenas que iriam interpretar. Trabalhou-se as formas de andar, jogar, expressar emoções (surpresa, alegria, vibração com um gol), estimulando gestos e movimentos das personagens: como seria alguém autoritário, meninas argumentando para entrar numa partida de futebol, etc.

4.3.4 Vigésimo segundo ao vigésimo sétimo encontros

Os encontros 22 a 27 (penúltimo dia da oficina) foram dedicados aos ensaios da peça e o 28 foi o dia da finalização da oficina com a apresentação do Espetáculo-Jogo na escola. Contudo, segundo a direção da escola, diante da correria para a finalização do ano letivo, não havia condições para apresentação do espetáculo. Sabendo dessa informação, os(as) educandos(as) propuseram procurar espaços no bairro, onde pudessem se apresentar. Pensou-se numa praça um pouco afastada da área da escola e, verificado o local, todo o grupo aprovou. Raí imediatamente se prontificou a fazer um modelo de convite para ser entregue aos familiares. Foram enviados alguns modelos ao grupo de “WhatsApp”, até a aprovação da versão final por todos(as).

O grupo tinha pensado em construir um cenário, pensando na escola como local da apresentação, e até então Murilo e Rafael ficariam responsáveis pela construção. Diante da nova proposta, o grupo resolveu que não teria mais necessidade de cenário, já que a Praça, por ser um local aberto, funcionaria como uma rua. Também foi acordado que o figurino seria as roupas que eles(as) usam normalmente para brincar na rua.

Vale destacar que o 22º encontro foi muito intenso: de conhecimento e aprovação do texto teatral, leituras corridas, dramáticas, exercícios e ensaios. Ao mesmo tempo, procurou-se evidenciar, dentro do texto, o momento de abertura da cena para a intervenção direta da plateia, em que o(a) espectador(a) se transforma em “espect-ator”, com foco nas relações entre opressor(a) e oprimido(a), de acordo com objetivos e as regras do Teatro-Fórum.

Nesse íterim, Júlia tomou a decisão de sair do grupo, e Murilo a acompanhou. Segundo a educanda, seria em apoio à amiga que estava inscrita e compareceu

algumas vezes às aulas de teatro, mas que, diante das constantes faltas, não pôde ser reintegrada à pesquisa. Essa foi a justificativa da educanda, porém já se percebia, desde a discussão sobre o tema gerador, um certo desconforto dessa educanda em participar das atividades. A turma não viu com bons olhos a saída da colega a poucos dias da finalização da oficina, mas reconheceu que ela poderia faltar no dia do espetáculo por não estar bem, e, dessa forma, consideraram melhor ela ter saído antes.

Os dias de ensaios foram de muitas descobertas, muitos acréscimos foram feitos pelos(as) educandos(as) nas cenas e nas falas, todos(as) contribuíram de alguma forma com ideias que iam sendo incorporadas pelo grupo. Portanto, decidiu-se não elaborar plano de atividades, tendo em vista sentir que estavam todos(as) conseguindo construir juntos(as) as soluções em cada etapa do processo de construção de cena.

4.3.5 Vigésimo oitavo encontros - Apresentação do Espetáculo-Jogo: Na minha rua, Não!

Foram realmente dias de muitas descobertas, principalmente para essa pesquisadora, que com ideias na cabeça e a vontade nas mãos, entendeu que não seria o suficiente, se não fossem partilhadas ideias nem juntadas todas as mãos.

Chegou-se, portanto, à finalização da pesquisa com a apresentação da peça. Os convites para o espetáculo foram entregues pelos(as) educandos(as) aos seus familiares e enviados ao grupo da escola. A pedido do próprio grupo, fizeram-se alguns panfletos que foram distribuídos por esta pesquisadora junto com Raí, na Praça da Cultura, localizada no bairro de Mandacaru, onde se faria a apresentação no final da tarde.

Às 16h, combinou-se de buscar os(as) educandos(as) em frente à escola, exceto Rafael que iria com a sua família. A apresentação iniciou às 17 h. Antes, porém, todos(as) limparam o local, inclusive varreram e limparam a pequena arquibancada da Praça. O grupo estava ansioso e temeroso em se apresentar para um público que começava a chegar, formado por pessoas das famílias e do bairro. O fórum, segundo Boal, tem como objetivo "permitir que aprendamos e nos exercitemos" (BOAL, ANO??

p. 32). Ainda segundo o autor, “O fórum é um jogo, é lúdico – uma maneira rica de aprendermos uns com os outros” (Idem, p. 32).

A apresentação teve duas participações de “espect-atores”, tendo esta pesquisadora como “Curinga”. A segunda participação foi a do orientador, que propôs a solução de forma, até certo ponto, amigável, mas que só foi considerada pelo ator e plateia quando o “espect-ator” insinuou que preferia o diálogo a ter que tomar providências jurídicas. A partir de então, com os(as) espectadores(as) satisfeitos(as), encerrou-se a apresentação com as falas de Clara e Rafael sobre suas experiências com o TO e a fala do orientador Fernando Abath, agradecendo a participação do público e discorrendo sobre o fazer teatral e suas diversas possibilidades (lúdicas, educativas e transformadoras). Abriu-se a fala para a plateia, que participou das discussões expondo conhecimentos, sugerindo a expansão do trabalho com o Teatro do Oprimido, que até então eles(as) desconheciam, e dialogando com as questões de opressão e a solução encontrada. Abaixo, seguem alguns trechos extraídos do vídeo, feito por celular, de dois depoimentos. Não tendo os nomes nem as devidas autorizações para publicação, identificam-se como espectadora 01 e espectadora 02:

Espectadora 01: “(...) os nossos adolescentes estão precisando conviver com coisas que eduquem, que ensine coisas boas. Infelizmente a gente...assim... por ser comunidade humilde, as pessoas acham que as pessoas não têm educação (...). Mas aqui é bom! Eu digo porque a gente mora aqui e a gente se sente bem. Infelizmente tem seus... Como todo bairro tem. Mas a realidade nossa é um pouquinho diferente. Mas se um projeto como esse abrangesse mais, chamasse mais e mais pessoas, mais adolescentes do bairro e da comunidade, eu sei que ensinava muito mais”.

Espectadora 02 (...) infelizmente a gente perdeu o senso da educação, da sensibilidade, da civilidade. A gente quando vai falar com educação, muitos tratam como ele estava tratando. Isso é uma realidade que nós aqui todos passamos. Isso é no som, é numa bola, é num vizinho que fica gritando e esculhambando o outro, então, não só essas..., mas todo mundo aqui passa. Então foi uma forma de conscientizar, tanto cada um de nós, que a gente também pode mudar, como até ele mesmo”.

A espectadora 01 fez uma síntese sobre a realidade do bairro e, ao final, apontou possibilidades de mudanças, ressaltando como exemplo o trabalho de pesquisa desenvolvido com os jovens daquela localidade, enquanto a espectadora 02 se reportou diretamente ao conflito tratado no espetáculo, apontando para a perda da

essência humana como causadora de muitos conflitos, mas que, a partir de um trabalho de conscientização, todos(as) podem mudar.

Alguma ou outra pessoa complementou concordando com as falas que estavam sendo feitas. Encerrou-se a oficina agradecendo pela presença de todos(as) e, principalmente, pela participação e interesse dos(as) educandos(as) que possibilitaram a concretização da pesquisa e, mais ainda, por ter reforçado ainda mais as convicções ideológicas e educacionais desta pesquisadora de proporcionar por meio da arte, especificamente do teatro, possibilidades inclusivas e motivadoras de ativismos, protagonismos e para as transformações que são necessárias.

Ao final, fez-se uma confraternização com um lanche coletivo e a avaliação final naquele momento foi bastante informal, mas surgida do desejo dos(as) educandos(as) em fazê-la. Em sua maioria, as falas foram sobre suas performances e sobre o medo do público, de errar o texto e de não serem compreendidos especialmente por causa do barulho dos carros que passavam ao lado da praça. Também houve falas no sentido de que essa teria sido a maior experiência que tinham tido com teatro e na vida e de que gostariam de continuar fazendo parte de um grupo de Teatro do Oprimido.

Imagem 4 - Fotos da apresentação



Fonte: Acervo da autora (2021)

CAPÍTULO 5 - VER TUDO QUE SE OLHA: ANÁLISES APONTANDO OS CAMINHOS

Como já abordado nesta pesquisa, no capítulo 2, subitem 2.2, a estética do oprimido apresenta-se como uma árvore frondosa que denota toda uma diversidade de técnicas, suas possíveis aplicações e interações com o princípio norteador do TO, “(...) o apoio decidido do teatro às lutas dos oprimidos” (BOAL, 2019, p. 13).

Ainda para Boal, (...) A estética do Oprimido, busca devolver, aos que a praticam, a sua capacidade de perceber o mundo através de todas as artes e não apenas do teatro, centralizando esse processo na palavra(...); no som(...); na imagem(...) (Idem, p. 13). Assim, os dados desta pesquisa foram estabelecidos a partir dessas três classificações: palavra, imagem e som, partindo dos instrumentos que se optou por trabalhar, explicitados mais adiante.

Retoma-se, inicialmente neste capítulo, a descrição dos procedimentos metodológicos como forma de organização e sistematização, que buscam apontar os caminhos de investigação desta pesquisa.

Com base nos princípios do método da pesquisa participante, buscou-se uma forma solidária de participação que considera todos os tipos de saberes humanos na investigação social e o diálogo como busca de conhecimento que possibilite uma transformação coletiva.

Segundo Brandão, em tempos remotos, ações intelectuais e sistemáticas antecedem as ações sociais diretas que propunham transformações sociais. Havia, portanto, um grande abismo entre pesquisa e objeto de pesquisa;

(...) a pesquisa participante pretende ser um passo adiante em tudo isso. (...) deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimento destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que gerem saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber”. (BRANDÃO, 2006, p. 12).

De caráter crítico, reflexivo e emancipatório, esta pesquisa utilizou-se da técnica do Teatro-Fórum, como prática pedagógica que visa a libertação dos sujeitos e a transformação social. Para tanto, a participação e envolvimento junto com os(as)

educandos(as) levou em consideração as sabedorias solidárias, as quais são necessárias para a concretização de um saber democrático, plural e coletivo, que parte da participação de todos(as) de maneira horizontal na formulação de ideias e de conhecimento.

Diante da natureza desta pesquisa apontar para estudos de aspectos sociais, focou-se prioritariamente na abordagem qualitativa, embora também tenha-se utilizado dados quantificáveis para identificar parâmetros das respostas de aspectos culturais e de atitudes, relacionadas nos dados coletados presentes no questionário Exploratório e Final (apresentados nos Apêndices C e D). Ainda assim, o aspecto qualitativo desta investigação não perde o seu caráter, pois assim considera o autor:

O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos, não obstante perderem seu caráter qualitativo quando são transformadas em dados quantificáveis, na tentativa de se assegurar a exatidão no plano dos resultados. (RICHARDSON, 1985, p. 38)

Portanto, partindo da hipótese de que o Teatro do Oprimido e seus exercícios práticos no ambiente escolar estimulam uma visão crítica e uma atitude cidadã dos(as) educandos(as) frente às questões cotidianas e posicionamento de mundo, esta pesquisa faz o seguinte questionamento: quais as singularidades e questionamentos revelados a partir das práticas do Teatro do Oprimido em uma intervenção educativa no ambiente escolar?

1. Questionário exploratório: questionário inicial, com o objetivo de obter informações sobre expectativas, conhecimento e modo de vida, considerando os aspectos de fenômenos atitudinais como as opressões do cotidiano do grupo;
2. Questionário final: como o próprio nome indica, aplicado ao final da nossa pesquisa com o objetivo de analisar aspectos atitudinais, após o desenvolvimento do trabalho com TO (quais as singularidades reveladas?).

Os questionários foram aplicados combinados com perguntas abertas e fechadas, por meio do contato direto com o grupo, possibilitando que esta pesquisadora pudesse responder às dúvidas que por ventura surgissem.

Para a análise dos perfis dos(as) educandos(as), agrupou-se as questões de acordo com características a serem identificadas, como: a) levantamento de sentimento/expectativa; b) levantamento de comportamento e atitude; c) levantamento de informações e conhecimento. Seguiu-se, portanto, com a análise dos

resultados, levantando dados mediante questões relativas ao questionário, considerando as subdivisões entre: palavra, imagem e som.

5.1 **Palavra:** “o que quer, o que pode essa língua?”¹⁷

Nós, humanos, somos binários: predatórios e solidários! Essa luta se estende também às palavras e não somente à terra e aos bens materiais. Humanos, desejamos possuir palavras, fazê-las nossas - palavras são formas de Poder (BOAL, 2009, p. 78)

A palavra, a imagem e o som são definidos por Boal como canais de opressão e, sendo assim, devem ser usados pelos(as) oprimidos(as) como instrumentos de resistência e de libertação. O autor destaca que a criação de uma sociedade mais democrática só será possível com a “liberação consciente e solidária dos oprimidos” e, dessa forma, faz uma analogia da metáfora da caverna de Platão, que diz que “Quem acende e cultiva esse fogo são os donos das imagens, sons e palavras. Para nos libertarmos do imobilismo e da resignação, temos que sair da caverna, olhar o mundo de cara, compreender como se move e quem nos faz mover” (BOAL, 2009, p. 22).

A técnica do Teatro-Fórum possibilita que se trabalhe como uma árvore que se sustenta em bases sólidas e bem definidas, e cada estrutura pedagógica do método, que são as suas ramificações, mantêm coerência e interdependência.

Assim, pelas palavras escritas e não escritas (questionário, roteiro e texto teatral), e pelas palavras ditas e não ditas (rodas de conversas, debates, grupo focal), debruçou-se em análises que permitissem identificar fortalezas e dificuldades, questionamentos e singularidades reveladas por meio da prática com Teatro do Oprimido.

Questionário - O questionário inicial, chamado de exploratório, possibilitou uma análise do contexto em que os(as) educandos(as) estão inseridos(as) levando em consideração os aspectos socioculturais, reconhecendo previamente o perfil do grupo. Obtiveram-se, assim, dados informativos dos 11 participantes que responderam ao questionário exploratório, composto por oito perguntas simples, diretas, aqui especificadas de acordo com as características já explicitadas anteriormente, quais sejam:

¹⁷ Língua- música de Caetano Veloso que “Reflete sua preocupação com o uso da língua, (...) sabendo discernir o que é o bom uso, do que é mera cópia, e que por isso, não constrói sentidos

a) Sentimentos e expectativas;

Perguntas	Respostas
O que você espera de sua participação nessa pesquisa com Teatro do Oprimido?	1. "arte" 2. "aprender" 3. "aprender mais sobre a arte" 4. "Muitas coisas" 5. "espero ser um bom ator, já que essa é a primeira vez que atuo". 6. "minha maturidade e evolução do meu futuro". 7. "espero ter interação social e mudar com relação a algumas coisas que acontece no mundo". 8. "espero me divertir bastante e aprender coisas novas, e dar o meu melhor". 9. "Não sei". 10. "Uma boa" 11. "Algo legal".

b) Comportamento/atitude;

Perguntas	Respostas
O que você faz nas horas de lazer?	1. "Jogar, escutar música". 2. "Eu uso o celular". 3. "Gosto de sair de casa ou ficar no telefone". 4. "Assistir TV e mexer no celular. 5. "Gosto de assistir TV e terminar de criar o meu jogo". 6. "Assisto série, mexo no celular e brinco com as minhas sobrinhas". 7. "Assisto as lives de celular, pesquisa sobre casos criminais e escuto bandas". 8. "Mexo no celular ou vou dormir". 9. "Durmo". 10. – Não respondeu. 11. "Nada produtivo".

Perguntas	Respostas
Você se sente estimulado a falar em sala De aula?	1." Sim" 2." Não, tenho vergonha" 3." Sim" 4." Sim" 5." Não, tenho timidez ao falar na frente da turma 6." Sim" 7." Sim" 8." Não, tenho vergonha" 9." Sim" 10." Sim". 11." Sim".

Perguntas	Respostas
Tem algo no seu dia a dia que lhe deixa Inseguro(a) e insatisfeito(a), e que se você pudesse, gostaria de mudar? Pode citar?	1." Não" 2." Sim, a morte. Eu queria viver pra sempre 3." Eu acho que não" 4." Não" 5." Sim, eu gostaria de ser mais livre, ir a mais lugares, ter mais coragem, ser mais obediente" 6." Sim, meu modo rude e sarcástico, e ter preguiça de fazer as coisas" 7." O preconceito e a violência" 8." Sim, eu acho que minha aparência em si. Gostaria de me sentir mais confortável comigo mesma" 9." Não tem nada no momento, porque sou muito muito recatado". 10." Não". 11." Não".

c) Informações/conhecimento

Perguntas	Respostas
Você já assistiu a algum espetáculo de Teatro?	1." Sim" 2." Sim" 3." Sim" 4." Sim" 5." Sim, o Projeto Relix 6." Sim, uma vez em um passeio da Escola" 7." Sim" 8." Sim" 9." Já" 10." Sim" 11." Sim".

Perguntas	Respostas
Você já ouviu falar sobre o Teatro do Oprimido?	1. "Sim" 2. "Não" 3. "Não" 4. "Sim" 5. "Não. Ouvi falar do Teatro do Oprimido esse ano, através da minha professora" 6. "Não" 7. "Não" 8. "Não" 9. "Não" 10. "Não". 11. "Não".

Perguntas	Respostas
Além da escola, em que outro espaço ou de que forma você aprende?	1. "Eu não saio de casa" 2. "No Google" 3. "Em casa com meus pais" 4. "Em nenhum outro lugar" 5. "Vendo vídeo na TV sobre como fazer crochê e aprendo mais de Inglês através do aplicativo" 6. "Na internet" 7. "Google" 8. "Internet, sites, etc." 9. "Na televisão" 10. "Cursos" 11. "Pesquisas".

Perguntas	Respostas
Como você fica sabendo sobre o que acontece no seu bairro?	1. "Veja Mandacaru" 2. "Jornal" 3. "Pelos vizinhos ou no telefone" 4. "Fico sabendo pelas redes sociais" 5. "Nas redes sociais e com os vizinhos" 6. "No jornal local ou internet" 7. "Fofoca" 8. "Ninguém me conta, eu fico sabendo pela internet" 9. "Fofoca" 10. "Meus colegas". 11. "Redes sociais".

Perfil dos educandos e educandas

Analisando as respostas do Questionário Exploratório, obtiveram-se informações sobre conhecimento e comportamento do grupo pesquisado, assim como de suas expectativas em relação a participações na pesquisa. Portanto, o questionário contribuiu com a identificação do perfil do grupo, facilitando a organização e a construção da pesquisa.

Observaram-se distintas expectativas com relação à experimentação com o Teatro do Oprimido. Embora a maioria tivesse apontado o interesse com relação à aprendizagem, os(as) demais se dividiram entre entretenimento, acesso à arte, os(as) que nada esperavam e os(as) que não sabiam responder, mas quase todo o grupo desconhecia ou nunca ouviu falar em Teatro do Oprimido, enquanto os(as) que responderam que já tinham escutado falar teria sido nas aulas da disciplina de arte. Também identificou-se que é a escola que os(as) educandos(as) têm acesso aos espetáculos teatrais, seja por meio de projetos culturais ofertados para serem apresentados nas escolas ou fora delas, seja em eventos especiais patrocinados pela prefeitura.

A minoria respondeu que se achava tímida ou envergonhada em falar em sala de aula. Nesse caso, o fator era algo pessoal, e não por não se sentirem estimulados(as). Todos(as) os(as) demais responderam que se sentiam estimulados(as), porém, no decorrer da pesquisa, ressaltaram que a sala de aula (de estilo tradicional) não os(as) deixa à vontade para intervir ou abrir debates, sobretudo sobre assuntos fora do conteúdo da disciplina. Também se verificaram contradições quando questionados(as) sobre insegurança ou algo que os(as) deixavam insatisfeitos(as) e que, se pudessem, mudariam. Com os encontros e o consequente entrosamento, eles(as) identificaram melhor e puseram suas insatisfações.

No tocante a informações sobre outros tipos de aprendizagens fora do espaço escolar entre eles(as), a internet por meio de redes sociais e de pesquisa como Google foram os mais citados, além da TV e sites. Também em relação aos meios em que eles(as) obtêm informações sobre os acontecimentos do bairro em que moram, a internet também é o principal local de encontro dessas informações, inclusive em um jornal eletrônico específico do bairro, o Veja Mandacaru.

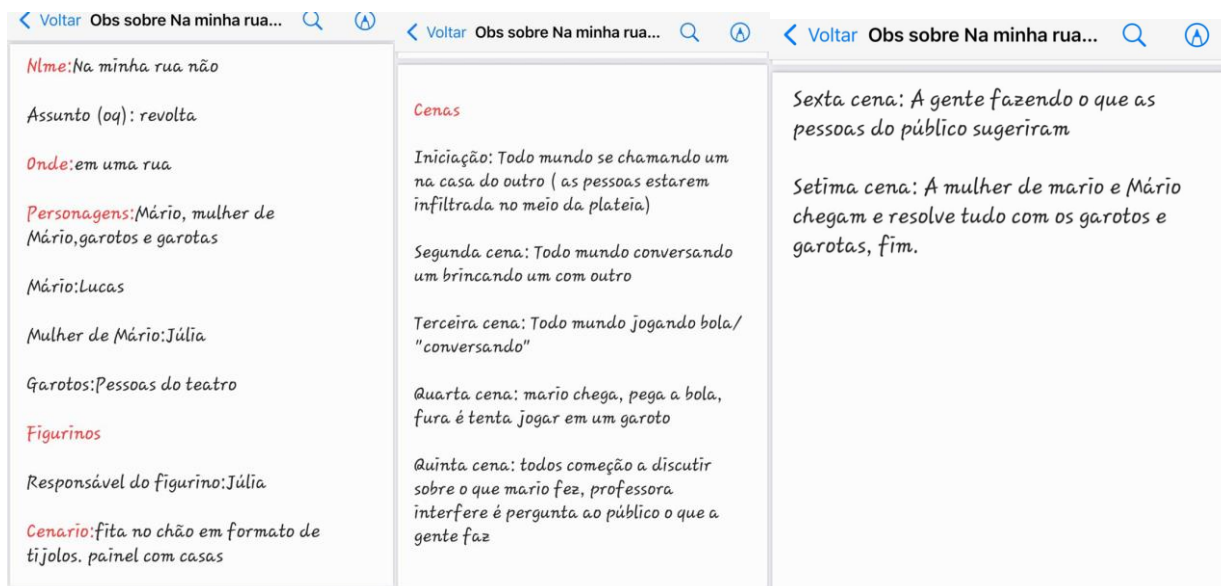
Para a construção do texto teatral, como já visto no capítulo anterior, foram propostas algumas atividades com o objetivo de orientar a sua realização de forma coletiva. Porém essa foi uma atividade que o grupo teve bastante dificuldade em realizar, fazendo com que, diante do pouco tempo que disponível com a turma, fossem criadas formas de escrita, por meio dos diálogos improvisados, na medida em que o grupo buscava interpretar as ações descritas presentes no roteiro (feito pelo grupo). O roteiro, por ser mais enxuto e responder diretamente às questões solicitadas (O que? Onde? Quem? e Por que?), tornou-se mais atraente de ser construído do que o texto.

A palavra escrita, por exigir uma maior elaboração e planejamento, e, diferentemente da fala, possuir uma característica de formalidade e não permitir a inobservância às normas gramaticais, tende a ser a forma de expressão mais inibidora e menos apreciada pelos(as) educandos(as). Voltou-se então para a frase de Freire (1998, p. 11) em que diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra(...)”. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto”.

Daí que, se as interações com o mundo não são alcançadas e os canais de comunicação não são acessíveis, a aceitação da condição de sujeito não instruído intelectualmente, atraem medo, vergonha e insegurança, mantendo as opressões estabelecidas pelas desigualdades estruturantes da sociedade. E, é justamente contra essa aceitação de modo resiliente e conformista da situação que lhes são impostas, que o Teatro do Oprimido busca atuar, democratizando os meios culturais e os diversos canais de comunicação e expressão, como forma de libertação, protagonismo e de interação com a sociedade. Assim, as etapas colocadas para a sistematização da pesquisa evidenciaram o experimento com outras formas de expressão traduzidas pelo “pensamento sensível, que produz arte e cultura” e “é essencial para a libertação dos oprimidos” (2009, p. 16).

Roteiro - O roteiro foi escrito pelo celular e encaminhado ao Grupo de Teatro Jovens na Cena, pelo WhatsApp.

Imagem 5 – Roteiro realizado pelos(as) educandos(as)



Fonte: Acervo da autora, 2022.

O roteiro apresentado pelo grupo foi dividido em 7 cenas curtas, que retrata uma situação vivenciada pela maioria dos(as) educandos(as) e que interfere nas relações de grupo e de comportamento.

O grupo inicia com o nome do texto: “Na minha rua, não!”. Mas, mesmo não sendo pedido, o segundo item elencado por eles(as) foi o assunto “revolta”. Esse é, na verdade, o sentimento vivenciado pelo grupo por não poder brincar em sua própria rua, e por isso, ficam limitados(as) as brincadeiras dentro de casa, tendo em vista o alto índice de violência na localidade não permitir que saiam para outro espaço da localidade. Esse fato impede o grupo de interagir com os(as) colegas do bairro, gera ociosidade e por conseguinte, a revolta entre eles(as).

Confrontando com o questionário exploratório, percebeu-se a falta de opções de lazer no bairro pela inexistência de políticas públicas específicas para a juventude e/ou pelos índices de violência e de criminalidade que afugentam a juventude do convívio social e cultural.

Texto teatral - O texto teatral (Apêndice E) foi, portanto, a compilação dos diálogos que foram sendo criados pelos(as) educandos(as) e que serão discutidos a seguir, sob os pressupostos da análise de discurso (AD). Segundo Orlandi:

A Análise de Discurso, como o próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia em curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, p.15)

As narrativas apresentadas por esta pesquisadora são registros das ideias em curso dos(as) participantes, e que, por se tratar de linguagem, os significados são amplos e inacabados. De acordo com Vasconcelos, “O processo de significação da linguagem é incompleto, aberto. (...) O sentido é determinado por inúmeros fatores, o que o faz aberto” (2018, p.545).

Num exercício de criar possibilidades para que os(as) participantes expusessem suas próprias palavras com relação ao conflito vivenciado, experimentou-se trabalhar com a produção de diálogos baseados no roteiro de cada cena. A construção das cenas foi também um espaço de exercício do diálogo democrático, fluido, horizontal, que possibilitou a ampliação das possibilidades de discussões, para além do fórum propriamente dito, do Teatro-Fórum.

Não é tarefa fácil a descrição-interpretação das linguagens pelo fato de sua dinamicidade, mas é imprescindível a averiguação a partir das relações estabelecidas entre sujeito e contexto social, pelo qual, poderemos investigar o sentido dado ao seu discurso, pois o sentido do discurso está intrinsecamente concatenado ao mundo exterior, à realidade de vida do(a) sujeito(a) que o produz e as relações que são estabelecidas dentro desse contexto. Segundo Roseta:

Percebemos então a importância do sentido para a Análise do Discurso. Na verdade, dentro da perspectiva discursiva, é o sentido que fundamenta a linguagem que, por sua vez, só faz sentido porque está inscrita (a linguagem) na história (historicidade). É importante lembrar que, neste olhar, a história não é meramente uma evolução, uma cronologia. São práticas sociais organizadas a partir das relações com o poder. Em outras palavras, ao analista não basta apenas rastrear dados históricos em um texto, mas sim entender de que forma este texto produz sentido levando em conta essas relações com o poder (FERNANDES, 2020).

A partir dos diálogos, gestos, expressões construídas buscou-se uma descrição-interpretação dos sentidos do discurso, em conformidade com os instrumentos de coleta de dados, que, conjuntamente, permitiram uma maior interação com os sujeitos da pesquisa de forma contextualizada.

A peça de teatro “Na minha rua, não!” foi dividida em cenas curtas, num total de seis, as quais serão detalhadas de acordo com a sequência construída no texto.

Cena I

Colocou-se todo o trecho da cena I como forma de situar o(a) leitor(a) sobre os aspectos iniciais presentes no texto e que fazem ligações com os trechos reveladores de discursos e comportamentos opressores.

(Kleiton e Steffan estão em suas casas. Kleiton resolve jogar bola e vai ao encontro de Steffan, que se encontra no computador, chamá-lo para jogar futebol na rua. Em direção à casa de Steffan, Kleiton cumprimenta duas amigas que estão conversando na rua. Kleiton chega na casa de Steffan e bate à porta.)

Steffan: - Quem é?

Kleiton: - Sou eu, Kleiton!

Steffan:- “Pera!” que estou indo, Kleiton!

(os dois se encontram e se cumprimentam)

Kleiton: - Vamos jogar uma bolinha?

Steffan: - Só se for agora! Vou ligar para os meninos pra gente se encontrar, “perai”.

- Alô!

João: - Alô! Quem é?

Steffan :- Sou eu boy, Steffan! Vamos jogar bola na rua?

João: - Oxe, bora! Quem já está contigo aí?

Steffan: Por enquanto, só Kleiton, liga aí pra Fred, que a gente já vai pra lá, pode ser que a gente encontre os outros boys por lá.

João: - Tá bom, vou ligar aqui pra ele. Chego já!

(Kleiton e Steffan ficam na cena como se estivessem conversando, até o término da ligação entre João e Fred)

João: Alô! Fred?

Fred: - Diga aí, João! O que é que manda?

João: Steffan e Kleiton estão chamando a gente pra jogar uma bolinha aqui na rua sem saída, vamos?

Fred: - Vamos, vamos! Já tô indo.

De início, logo percebe-se uma linguagem mais casual, espontânea, que permanece por toda a estrutura do texto. O uso de gírias, abreviações de palavras e termos regionais caracteriza a forma de expressão verbal entre o grupo, que dentro de uma estrutura social comum, possuem linguagens comuns. Também por se tratar de um público juvenil, retratando atividades lúdicas, a interpretação torna-se mais espontânea, sem a preocupação de torná-la mais complexa.

Toda a cena é elaborada no sentido de trazer o grupo como um todo para participação da peça teatral, cujo foco se concentra no conflito evidenciado a partir de um jogo de futebol. Faz-se importante destacar a utilização do celular para a comunicação entre eles(as), algo identificado como bastante presente em suas formas de interação social, assim como a construção do cenário que foi sendo montado mediante as entradas de cada participante, diante das necessidades por eles(as) visualizadas.

A entrada dos personagens Kleiton e Steffan na cena inicial chama atenção pelo fato de um deles ter vindo de outro estado há pouco tempo, ter entrado na escola Violeta Formiga naquele mesmo ano (2021) e por ter um comportamento bastante retraído, que dificultou seu entrosamento, pelo menos inicial, com a turma.

A partir dessa primeira cena já se visualizou o território, os sujeitos e o comportamento do grupo no seu cotidiano, que coadunam com as respostas por eles(as) dadas no questionário exploratório. Casa e rua, jogar, mexer no celular, mexer no computador, não fazer nada demarcam a dramatização das histórias das suas vidas.

O próximo trecho é marcado pelo início de uma discussão de gênero iniciada pelos próprios participantes (no caso, meninos) ao questionarem sobre quais papéis seriam destinados às meninas na peça, tendo em vista se tratar de um jogo de futebol. A educanda Aline Clara aproveitou e indagou sobre a possibilidade de inserir essa questão na cena. Todos(as) concordaram e, daí em diante, os diálogos foram se construindo de acordo com as visões e o contexto referentes ao meio social em que vivem. Segue o momento do encontro dos grupos (meninos e meninas):

(Também chegam Kleiton e Steffan e se cumprimentam).
 Sabrina: - Vocês vão fazer o quê?
 Júnior: - A gente vai jogar bola aqui.
 Sabrina: - Que legal! A gente pode jogar?
 (Fred imediatamente responde alto e forte)
 Fred: NÃO!
 Lila: - Por que não?
 Todos os meninos: - Meninas não jogam futebol!

No trecho acima, percebe-se a fala firme e categórica dos meninos quando perguntados pelas meninas se poderiam também jogar futebol. A resposta negativa de quase todos(as) os(as) participantes denota a reprodução do estereótipo da cultura sexista que delimita papéis de acordo com o gênero, a qual fica mais nítida com a exposição da dúvida de um dos meninos, sobre qual o espaço que teriam as meninas na construção dos papéis dentro de uma atividade “eminentemente masculina”. No entanto, nem todos os meninos concordaram com a afirmação de que “meninas não jogam futebol”; mesmo assim, ficou definido pelo grupo, que todos seriam contra, pelo menos de início. Segundo a fala de um deles(as), seria bom representar uma opressão, porque eles(as) estavam fazendo Teatro do Oprimido.

Estavam certos, mas a discussão quanto ao tema surgiu justamente em virtude de participantes do grupo (e não personagens) levantarem dúvidas quanto aos papéis que seriam desempenhados pelas meninas num jogo de futebol. Esse foi o motivo que fez com que a discussão fosse levada a cena.

Esse debate prossegue nos próximos trechos. Abaixo, as meninas fazem o questionamento:

Sabrina e Lila: - E por que meninas não jogam futebol?
 (os meninos param e ficam pensativos, até Kleiton responder)

Com essa pergunta, um silêncio gritante tomou conta do espaço e durou o tempo de eles(as) se olharem, como se buscassem respostas plausíveis, até que um dos meninos responde:

Kleiton: - Porque meninas não sabem jogar futebol.

Segundo Lima, “(...)as identidades, perspectivas e concepções de gênero na sociedade brasileira são construídas comumente a partir de estereótipos, o que limita a visão tanto de homens quanto de mulheres acerca de si mesmos e de suas potencialidades” (LIMA et al., 2017).

A fala acima, embora propusesse atribuir padrão de potencialidades a partir das concepções de gênero, serviu de subtema gerador de reflexões entre meninos e meninas, e a cena virou fórum. Provocaram-se discussões, debates, questionamentos e reflexões sobre os estereótipos relativos às concepções de gênero.

O trecho adiante foi realizado a partir do debate e das reflexões sobre o tema. Após discutirmos sobre cultura machista e educação sexista e suas influências nos comportamentos atribuídos a homens e a mulheres, a fala da personagem Lila resume o entendimento que o debate gerou:

Lila: Pois vou te dizer uma coisa: Tanto meninos quanto meninas não sabem jogar futebol se eles não treinarem, basta treinar e praticar que todos saberão jogar. Eu por exemplo, sei jogar futebol!

Sabrina: - Eu também sei!

É importante destacar que a escrita das falas produzidas no debate por esta pesquisadora, também é uma busca pela sintetização das ideias postas pelos(as) educandos(as), procurando não intervir diretamente no sentido dado a elas. O trecho seguinte é marcado por mais desafios propostos às meninas, com relação à visão sexista e discriminatória dos meninos.

Júnior: - Mas, menina é fraca!

(os demais meninos repetem que menina é fraca.)

Sabrina: - Quem te disse isso?

Júnior: - Todos os meninos!

Lila e Sabrina: - Só podia ser!

Sabrina: - Meninos escutam muitas palavras repetidas dos homens adultos, isso faz parte de uma cultura machista. Não devemos reproduzir essas mentiras. Mulheres são muito fortes!

Lila: - Somos muito fortes!!!! As mulheres hoje estão ocupando vários espaços que antes eram privilégio só de homens. Temos mulheres no futebol, na aviação, na política, em todos os espaços que ela quiser.

Sabrina:- Então? Podemos jogar com vocês?

(Os meninos se afastam e conversam entre si, para decidir sobre a participação das meninas. Até que Fred volta para perto delas e responde).

Fred: - Certo, vocês podem participar. (as meninas vibram) - Vamos dar essa chance. E também podem definir a equipe no par ou ímpar.

A fala de um dos meninos afirmando que “mulher é fraca” remete novamente ao pensamento machista e à educação sexista que reproduz preconceitos, classificando qualidades entre homens e mulheres de modo diferenciado a partir da forma como, na maioria das vezes, ainda são tratados meninos e meninas no seio familiar. Segundo Lima:

Como características tradicionalmente atribuídas às mulheres podem ser citadas como exemplos aquelas que favorecem o ensino, o cuidado, às atividades domésticas cotidianas e a maternagem, como sensibilidade, passividade, meiguice, tolerância. Com relação às características tradicionalmente associadas aos homens podem ser citadas como exemplos as de liderança, agressividade, força física, lógica e ousadia. (LIMA et al., 2017)

As características de forte e fraco entre os gêneros são conceitos que foram introjetados pela sociedade diante de uma estrutura patriarcal reproduzida nos diversos espaços sociais e familiares.

As respostas que sucederam essa questão foram relacionadas aos diversos espaços que as mulheres conquistaram e vêm conquistando na sociedade, uma forma de demonstrar “força” que vai além do sentido de força física, significando a potencialidade de cada ser humano frente aos seus desejos e interesses. Aqui não se discutem oportunidades, exclusões e inclusões, que fazem com que sonhos e desejos muitas vezes não se concretizem, mas, com essa fala, vê-se consolidado o sentido de fortaleza como algo inerente ao ser humano e não um privilégio de determinado gênero.

Na sequência, outra discussão foi levantada e novamente levada à cena. Joalyson pediu que também fosse abordado o assédio sexual. As meninas acharam interessante e o próprio autor da proposta montou o que e como seria texto e dramatização, ficando a cargo das meninas respostas, comportamento e atitudes frente à abordagem. O resultado segue no trecho abaixo:

Fred:- Essas meninas são gatas, não são?

(Todos os meninos respondem positivamente)

Fred:- Eu vou chegar junto e dar uma cantada numa delas. O que vocês acham?

(Novamente, todos responderam positivamente. Fred vai ao encontro das meninas, chama Sabrina e fala)

Fred: - Escuta, Sabrina! Seu pai é padeiro?

Sabrina:- Não! Por quê?

Fred: - Por que você é um sonho!

Lila:- Credo!

(os amigos ficam observando e conversando entre si, por meio de mímica, achando babaca a abordagem).

Sabrina: - (olhando e falando firme com Fred) - Olha aqui! Não é porque nós vamos jogar com vocês que estaremos disponíveis e dispostas a levamos cantadas. Vocês não aprendem não!

Vou explicar: Só queremos jogar e sermos respeitadas!

Lila:- (olhando para os meninos) - Pode ser?

(os meninos respondem que sim)

Sabrina: - Então tá! Vamos jogar!

Observam-se, nas atitudes e nas falas presentes tanto nas cenas iniciais quanto nesta, os grandes entraves existentes na estrutura das relações entre meninos e meninas. A percepção é de um constante campo de batalha em que meninas têm que lutar para sobreviver e se autoafirmar em seus potenciais e suas capacidades. Para Boal, entre todas as características do Teatro Fórum, destaca-se uma característica que ele define como essencial:

(...) os espectadores – aos quais chamamos de espec-atores – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente, e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertencem, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo. (BOAL, 2019, p. 16).

Da mesma forma, como no Teatro-Fórum os temas são problematizados para que, a partir deles, encontrem-se soluções como forma de transformação da realidade, é compreensível que os(as) educandos(as), ao desejarem colocar dentro dessas situações do texto, façam-no a partir dessa perspectiva, como exercício de reflexão e busca de estratégias de ação.

A “cantada” colocada como forma de assédio virou motivo de risos por parte dos meninos (algo intencional) e de perplexidade pelas meninas, não só pela piada ultrapassada, mas também pelo tom de brincadeira dos meninos.

Todos os trechos até agora analisados, resultantes das propostas de diálogos dos(as) educandos(as), foram situações definidas como subtemas, que, juntos, fizeram parte do todo, possibilitando as experimentações por meio das ações cotidianas teatralizadas. A interlocução de pensamentos de Boal e Freire sobre a dialogicidade reflete-se o tempo todo nas atividades apontadas por esta pesquisa.

Boal dá a palavra ao espectador; através do teatro viabiliza a possibilidade de relatarem as próprias vivências, desenvolverem sua autonomia, seu juízo crítico e sua responsabilidade. Freire fornece ao educando a autonomia da construção da palavra, para que ele possa interferir no mundo, transformando-o, pois, ao dizer a própria palavra à pessoa, começa a construir conscientemente seus próprios caminhos. (BARAÚNA, 2013, p.199)

Assim foi, portanto, o exercício de construção do texto, diante das dificuldades da escrita dos(as) educandos(as): um processo dialógico e democrático de criação.

Antes de passar para o trecho específico da peça que retrata o tema do autoritarismo, o que chama atenção, em todo o processo do texto já analisado, refere-se ao fato de a cultura machista ter sido levada em consideração por meio de uma das meninas, que, mesmo sendo minoria no grupo, teve a sua fala debatida e escutada por todos(as). Segue o próximo trecho:

(Neste momento vem chegando um senhor de idade, chamado Ronaldo, morador do bairro, e que não gosta de brincadeiras na rua em que ele mora. Segundo Ronaldo, a rua é dele. Ao avistar Ronaldo se aproximando, a turma fica apreensiva com um certo medo do que Ronaldo possa fazer).

Kleiton: - Olha quem vem vindo ali!

Júnior: - É Ronaldo! Esconde a bola! Esconde a bola!

(João esconde a bola atrás dos colegas)

Ronaldo: - Eu já avisei pra vocês que eu não quero ninguém jogando aqui na minha rua.

Todos(as): - Mas a rua não é sua!

Ronaldo: (em tom forte e bravo) - Calem a boca que eu estou falando! Esta será a última vez que vou dizer, não quero ninguém brincando na minha rua, entendido?

Kleiton: - Mas a gente não está fazendo mal nenhum, só estamos jogando.

Ronaldo: - Não quero saber! Quantas vezes vou ter que dizer que na minha rua não!

(a turma quer argumentar, mas Ronaldo sempre interrompe, dizendo não querer escutar ninguém, provocando medo e receio nos(as) jovens)

Ronaldo- Da próxima vez, vocês vão ver o que vai acontecer, vocês vão ver... Vão logo pra casa!

Steffan: - Mas a gente quer brincar!

Lila: - O senhor não tem coração, não?

Sabrina: - Ninguém está atrapalhando o senhor.

Ronaldo: (Quase gritando) – Eu já falei: NA MINHA RUA, NÃO! NA MINHA RUA, NÃO!

Com a fala anterior da personagem Sabrina, o jogo foi iniciado até a entrada do vizinho, que, de forma desrespeitosa, intransigente e raivosa, proibiu os(as) jovens de jogar. O momento da brincadeira era de leveza, de interação e de alegria, manifestadas nas expressões dos(as) participantes, exigindo a intervenção em alguns momentos, buscando a realização da marcação das cenas. Justamente por ser uma atividade lúdica, a espontaneidade tomou conta da atividade, dificultando de início a organização e montagem da cena.

A expressão dos(as) educandos(as) com a chegada da personagem central do conflito se apresentava como uma mistura de sentimentos de raiva, medo e impotência, assim como as falas colocadas no texto, contrastando com a imagem descontraída da hora do jogo.

Ao perceber o vizinho se aproximar, um dos componentes alertava o grupo, e a primeira reação a princípio era a de esconder a bola fazendo o jogo parar. O personagem Ronaldo, incorporava em sua fala o grito constante das palavras pelas

quais soavam como a mais forte e marcante: “Na minha rua não!”. Percebeu-se a falta de argumento do personagem Ronaldo na tentativa de justificar a sua intransigência com a brincadeira realizada na rua, mas também percebeu-se argumentos até certo ponto muito limitados entre os(as) jovens, ao serem provocados(a) a reagir frente àquela situação. Justamente por ser uma representação da realidade, a verdade é que eles(as) sabiam com quem estavam lidando; dessarte, as palavras saiam cuidadosamente medidas e pensadas.

Está posto um conflito de grande importância para a maioria do grupo, cujos espaços de lazer e de socialização são limitados ou inexistentes em seus territórios, como já abordado nesta pesquisa. O que parece algo simples na verdade tem um caráter bastante forte dentro das relações de poder estabelecidas do contexto sociocultural em que os(as) educandos(as) estão inseridos(as).

O controle social marcado pelo medo e violência é uma característica marcante de muitos bairros da periferia da cidade de João Pessoa, e especialmente no bairro em questão. Segundo Pimenta:

(...)o medo possui papel instrumental na consolidação da imagem das lideranças que exercem controle sobre seus grupos de influência, atividades e locais e de atuação. O medo de ser vítima de violência por parte daqueles que detêm poder de fogo e, conseqüentemente, poder de vida e morte sobre o outro, dissemina-se nas localidades onde a convivência com grupos criminosos é cotidiana (PIMENTA, 2015, p. 87).

Ressalta-se que o medo, portanto, é algo constante vivenciado pelos(as) jovens em sua comunidade e interfere substancialmente nas práticas cotidianas de sociabilidade. Aqui busca-se refletir sobre a naturalização da violência, fazendo uma relação com sua influência em comportamentos autoritários. Houve um consenso entre o grupo no sentido de que violência gera mais violência, e que possivelmente o senhor Ronaldo estivesse reproduzindo o que ele já teria incorporado como natural. Importante complementar que busca-se aqui soluções passíveis de serem alcançadas e é importante que os(as) educandos(as) acreditem que as soluções podem ser encontradas, pois, para Boal, uma peça de Teatro Fórum não pode ser fatalista, quando já não há mais nada a ser feito, uma situação extrema; mesmo que as possibilidades pareçam impossíveis, a situação problema será passível de ser transformada, solucionada. A personagem Sabrina ficou responsável por fazer com que a turma retornasse ao jogo:

Sabrina: - Vamos lá pessoal! Não tenham medo, a gente só quer se divertir e não tem nenhum mal nisso!

Todos: - Vamos!

O grupo continuou com experimentos de desenvolvimento da próxima cena. Lucas propôs que, desta vez, o personagem Ronaldo estourasse a bola deles(as) que havia caído em seu portão. Esse episódio foi de fato uma realidade que o(a) educando(a) vivenciou. Para a cena final, apenas um participante falava, alertando para a chegada do senhor Ronaldo, conforme trecho abaixo:

(o jogo reinicia e eles jogam até a bola sair e bater no portão do senhor Ronaldo)

Fred: - Eita! lascou! E agora?

(todos ficam falando ao mesmo tempo, sobre o que pode acontecer, até que aparece Ronaldo possesso de raiva, gritando.)

Ronaldo: - EU AVISEI! EU AVISEI, SEUS PESTES! Vocês vão ver agora.

(Ronaldo pega a bola e estoura na frente da turma, que sem argumentos, não sabe como reagir).

Ronaldo: - NA MINHA RUA, NÃO! NA MINHA RUA, NÃO!

Curinga: (entra e faz a intervenção na cena, colocando para o público "espect-ator", a resolução do problema.)

O retorno do personagem Ronaldo à cena desencadeou medo e insegurança na turma, que ficou paralisada diante da situação. Agora, era como se o personagem Ronaldo tivesse razão em ter tomado a atitude de estourar a bola, pelos olhares de reprovação ao personagem que, sem querer, havia chutado a bola em direção à residência do vizinho autoritário. Nesse momento, decidiram pela entrada do(a) curinga, responsável por intermediar a entrada dos "espect-atores" e a realização do fórum.

A frase de Ronaldo em caixa alta, representa o tom de voz empregado pelo personagem, que repetia a frase "Na minha rua não"! como quem quisesse estourar não só os tímpanos, mas a paciência e a possibilidade de qualquer desejo de argumento ou de possibilidade de o jogo retornar.

Para a apresentação do espetáculo, os(as) educandos(as) estavam muito eufóricos(as) com as suas primeiras aparições em cena, ainda mais para um público diferenciado. A sensação, ao vê-los em cena, era algo indescritível, porém, mais que realizar uma peça de teatro, o processo foi o mais impactante para com os objetivos desta pesquisa. Os debates sendo gerados, as falas sendo ditas, os conflitos externalizados sendo construídos, reconstruídos e superados pelos(as) educandos(as), foram processos de aprendizagem mútua, em que foram experienciadas autonomias, opiniões, atitudes e intervenções, levando a crer que há

alternativas de construções educativas mais humanizadas, justas e democráticas que podem contribuir com o desenvolvimento do ser humano.

5.2 Imagem: O que as palavras não dizem?

(...)temos que repudiar a ideia de que só com palavras se pensa, pois que pensamos também com sons e imagens, ainda que de forma subliminal, inconsciente, profunda! Temos que repudiar a ideia de que existe uma só estética, soberana, à qual estamos submetidos – tal atitude seria nossa rendição ao Pensamento Único, à ditadura da palavra – que como sabemos, é ambígua. (BOAL, 2009, p. 16)

Imagens são formas de percepção não-verbal, como aponta Boal, e são estimuladas no Teatro do Oprimido por meio das sequências de exercícios da categoria IV- “Ver tudo que se olha”, trabalhadas nesta pesquisa de acordo com os Planos de Atividade 13 e 14 (Apêndice G).

Esses exercícios possibilitaram aos(as) educandos(as) converter as suas ideias em imagens e, assim, praticar “(...) habilidade de imaginar e de criar representação plástica para o imaginado” (SANTOS, 2018, p. 91).

Entre os vários exercícios colocados, no “Vários atores no palco” (exercício 07, da atividade 13), ao ser contada uma história para que um determinado quantitativo de integrantes as representasse por meio de mímicas, foi possível enxergar as diversas percepções das palavras pelas imagens criadas de cada participante. Os corpos aos poucos estavam se mostrando nas suas potencialidades de movimento e de expressão, algo que não se consegue tão facilmente, pois que é um processo de desconstrução social (portanto lento), um processo educativo sistemático.

Porém, analisando imagens de comportamento dos corpos, do início desta pesquisa até essa etapa, já eram nítidos uma melhor elaboração e um maior repertório de movimentos e de formas de expressões variadas. Ou seja, os(as) participantes já conseguiam se libertar de algumas amarras estéticas que os(as) aprisionavam em seus próprios corpos, ficando mais livres para criar. As leituras das imagens eram discutidas posteriormente pelo grupo, colocando dificuldades, potencialidades e visões dos conteúdos narrativos e representados por mímica, considerando o aspecto social e as interpretações corporais. Esses eram momentos crescentes de aprendizados e de transformações.

Imagem 6 - Vários atores no palco¹⁸



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Também outros estímulos foram experienciados com os(as) participantes, no intuito de fazê-los(as) vivenciar a produção visual como estímulo do pensamento sensível, que, segundo Boal, amplia e aprofunda a capacidade de conhecimento dos oprimidos, pois, “Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos(palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-las, só assim surgirá uma verdadeira democracia” (BOAL, 2009, p. 16).

Estimulou-se a realização de desenhos que sinalizassem para uma prática opressora vivenciada pelos(as) educandos(as), de maneira que favorecesse uma reflexão crítica do tema proposto, incentivando práticas de atividades visuais e propiciando uma leitura das imagens realizadas entre o grupo. Segundo Santos:

A criação individual e/ou coletiva de pinturas, colagens e esculturas e a produção de fotografias a partir de diferentes temáticas, além de outras atividades com elementos da natureza ou objetos encontrados, ajudam os e as participantes a assumirem a posição de produtores de imagens sobre as distintas percepções sobre o real” (SANTOS, 2018, p. 91)

A atividade com desenhos foi debatida e analisada pelos(as) participantes, assim como, os significados e sentimentos destacados.

¹⁸ Imagem à esquerda são os(as) educandos(as) narrando uma história enquanto os educandos(as) à direita estão representando a história por meio de mímicas.

Figura 3 – Opressão vivenciada pelo educando na sala de aula



Fonte: Acervo da autora, 2021.

O desenho acima foi logo identificado pelo grupo quanto à questão do seu significado, tanto porque alguns(mas) já conheciam a história, como pelo fato de as representações de autoritarismo estarem bastante evidenciadas na relação professor(a) x educando(a). Nesta composição visual, o(a) educando coloca a professora numa posição à frente e acima dos(as) educandos(as) com expressões raivosas e rígidas. Os elementos birô, quadro e elemento com forma de apagador nas mãos de alguém que se encontra numa perspectiva visual mais alta que os demais presentes na sala demonstra a visão tradicional e autoritária presente nessa relação. Aqui foram discutidas atitudes que poderiam ser tomadas pelo educando para também representar a referida visão. O grupo considerou que faltou diálogo, fator principal que não foi considerado pelo educando no momento em que foi chamado atenção na sala de aula de forma grosseira e intempestiva; caso não houvesse possibilidade de diálogo, a diretoria deveria ser consultada sobre o ocorrido.

Figura 4 – Opressão vivenciada pelo educando dentro de casa



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Na leitura do desenho, a turma também fez a interpretação correta do tema abordado por Lucas: castigo físico. A principal característica foi identificada pelo chinelo nas mãos de um homem (percebido como o pai do educando por causa do bigode). Toda a interpretação da imagem foi sendo consultada a partir de cada personagem e da composição visual em si. O choro retratado está bem nítido, como quem expressa verdadeiramente a sua dor perante o fato. Diante de poucas cores nessa composição, os(as) educandos(as) foram perguntados(as) sobre qual cor lhes chamava atenção em ordem de classificação, ao que responderam primeiro o chinelo, depois as lágrimas e, por fim, o bigode e o corpo das duas figuras. Analisaram-se as cores e a representação do sentido dado pelo(a) participante/artista, a relação da cor com a ênfase dada pelo(a) artista aos símbolos que representavam o castigo (chinelo, choro, pai).

As leituras realizadas nesse desenho foram, na verdade, leituras da vida de quase todos(as) os(as) participantes, na medida em que expuseram cada um(a) suas vivências com castigo físico. Os (As) educandos(as) mostraram-se bastante

entusiasmados(as) com a atividade proposta, como demonstrado pelas conversas entre si sobre os temas de seus desenhos e suas formas de representação. Observa-se, portanto, que a linguagem visual se configurou como um importante instrumento de comunicação e de ampliação do pensamento sensível.

Também estimulou-se, como atividade complementar para quem tivesse interesse, o experimento com a criação de vídeo (em celular) sobre as opressões que estavam bastante evidentes na sociedade atual. Foram discutidos, entre o grupo, alguns temas e as formas de montagem do roteiro para vídeo. Deixou-se a turma livre para realizar esse material.

O resultado foi surpreendente, embora alguns vídeos tenham tido cortes em sua finalização diante do fato dos(as) participantes não terem familiaridade com edição de imagens, o que não comprometeu a ideia passada e o trabalho realizado. Quatro participantes realizaram seus vídeos: três meninas e um menino. Os temas abordados foram: intolerâncias e preconceitos no mundo (religiosa, padrão físico, racial, gênero, sexual...) e maus-tratos com animais. Outro participante apenas reproduziu um vídeo já elaborado em que denunciava os descasos do presidente da república atual com o seu povo e com o país (2021).

Figura 5 – Reprodução da educanda Júlia sobre Intolerância¹⁹



Fonte: Reprodução/Youtube, 2023.

A opressão retratada nesse vídeo revela a intolerância e o preconceito entre as pessoas e o julgamento que elas fazem a partir de suas representações ideológicas. No vídeo de Júlia, as referências a aparência, corpo fora do padrão, machismo e racismo são expostas por meio de imagens que a educanda vai montando conjuntamente com sua narração, cujos significados estão explícitos ao serem visualizados.

De acordo com o perfil destacado no questionário exploratório, a dificuldade da educanda com sua própria aparência é uma questão que também está evidenciada em sua criação visual. Em algumas figuras colocadas, há um destaque para mãos que apontam, perseguem, fragilizam e subjugam as pessoas, gerando violência e produzindo, muitas vezes, no caso do preconceito racial, a não aceitação de características físicas.

Há no vídeo, logo de início, um questionamento da educanda revelando a sua perplexidade, que, “(...)em pleno século XXI, ainda existam desrespeito, homofobia, machismo e intolerância religiosa”, fazendo referência inclusive aos conflitos no Afeganistão. Ao mesmo tempo, o final do vídeo revela passividade diante das soluções para as questões levantadas, por meio da seguinte frase colocada:

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LnYoDsx-sLM>.

*“Enfim, neste mundo horrível, infelizmente, às vezes não podemos fazer nada!
Apenas, pedir paz!”*

De certo que, ao analisar a situação geral no mundo e suas complexidades, imaginar-se como alguém que possa realizar mudanças é algo considerado inatingível de se conseguir, pois que as situações não são, a priori, consideradas fazendo parte da realidade do cotidiano, e que cada um(a) pode e deve agir de forma a modificar a sua realidade. Assim se percebe cada vez mais necessário um trabalho educativo que vise a ampliação da percepção crítica sobre o contexto social em que se vive.

Figura 6 – Reprodução da educanda Ayrlla sobre Preconceito²⁰



Fonte: Reprodução/Youtube, 2023

Da mesma forma, o vídeo da educanda Ayrlla teve como tema o preconceito, mais especificamente o racial e o sexual. As imagens iniciais sombrias e a presença de policiais em meio a cenas de manifestações sociais contra o preconceito revelam uma escolha em que a passividade dá lugar a ação, manifestação e resistência, ao contrário da solução de resiliência, com a “espera pela paz”, encontrada pela educanda Júlia, como forma de solução para as questões das intolerâncias e preconceitos no mundo.

O vídeo demonstra estarem e tristeza com os sentimentos que fazem as pessoas não gostarem de outras pelos preconceitos, como se vê na fala abaixo:

- “É triste pensar que alguém não goste de você ou se afaste de você apenas por amar uma pessoa do mesmo sexo, ou por causa da cor da pele”.

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qGARVhbDpFY>.

E ressalta maior espanto com o apoio da autoridade máxima do Brasil a intolerância que vem se intensificando no Brasil.

- “(...) é mais preocupante porque o presidente da nossa república apoia isso, mas como somos a nova geração, nós devemos pôr um fim nisso, e saber que somos todos seres humanos iguais”.

Não cabe fazer aqui qualquer tipo de análise quanto à tecnologia empregada para a criação do vídeo, até porque eles são feitos com as tecnologias de que os(as) participantes dispõem, que são os seus celulares. O que importa é a forma de organização do pensamento, a percepção e reflexão quanto às opressões expostas, a interação entre tema-imagem-reflexão, e a produção de outras formas de comunicação visual, pois que esses são princípios essenciais do TO: promover a apropriação e ampliação dos meios estéticos, fazendo com que os(as) participantes os utilizem como formas de percepção do mundo.

Nesse sentido, percebe-se que houve planejamento, organização e estratégias para a produção visual e o desenvolvimento do tema. As opressões reveladas foram percebidas, refletidas e interligadas com os conflitos presentes no mundo. Algo estava sendo apontado como mudanças significativas de sentidos, percepções e de transformações. Assim foi sentido e enxergado.

5.3 **SOM**: escutar, ouvir e fluir

Os sons são referenciados pelos exercícios da categoria II- “Escutar tudo que se ouve”, do plano de Atividades 09 e 10 (Apêndice G)

Com o exercício “02 - A máquina de ritmos”, um dos exercícios da referida categoria, foram experimentados sons e ritmos diversos, com a possibilidade de os(as) participantes se imaginarem como peças de engrenagem de uma máquina. Como já foi relatado nesta pesquisa, a intenção é de aguçar a capacidade e as potencialidades auditivas por meio do som, ritmo e movimentos. De início, houve algumas dificuldades em juntar esses três elementos propostos, também houve pouca criatividade do grupo, porém, com o desenvolvimento dos exercícios e suas variantes, os(as) educandos(as) já conseguiam com maior liberdade, inclusive de movimentos com a operação da “máquina”.

Os sons criados por cada participante revelavam suas características de comportamento: sons mais baixos para os(as) mais tímidos(as); o inverso para os(as)

desinibidos(as); sons divertidos com variações de intensidade para aqueles(as) mais irreverentes. Como uma proposta de engrenagem, todo o processo (som, ritmo e movimento) dependia da observação e percepção de cada “peça”, fazendo com que o grupo se mantivesse integrado e em harmonia, atento ao ritmo. Os(as) educandos(as) gostaram muito da experiência com a máquina de ritmos.

Também se trabalhou o som por meio da visualização dos vídeos dos cliques musicais das cantoras Elza Soares e do Grupo Francisco, El Hombre. Com os vídeos, além de serem sugeridas e incentivadas a interpretação e a reflexão dos temas abordados a partir das letras das músicas, foi uma oportunidade de juntar palavra, imagem e som em uma só atividade. Analisaram-se imagens pelos movimentos, atitudes, expressões, que se inter-relacionam aos sons e ritmos.

A música propôs discussões importantes e revelou diferentes conexões entre ideias e temas geradores. Em “Triste, louca ou má”, foram analisadas as diversas formas de preconceito, discriminação e os julgamentos da sociedade sobre a mulher que ousa fugir aos padrões de comportamento a ela impostos.

Boal fala sobre a Invasão dos Cérebros para explicar que, enquanto palavra, imagem e som, que são armas de poder, estiverem nas mãos da classe dominante, o ser humano será sempre instrumento de controle, de opressão e de imposição do pensamento autoritário. Segundo Boal:

A invasão dos Cérebros explica a formação dos submissos rebanhos de passivos fiéis das igrejas eletrônicas dos milagres a granel, com dia e hora marcados pela tv; (...) das tristes decisões eleitorais das massas corrompidas pelo próprio sistema ao qual estão integradas, que o explora, reprime e deprime, e atrai... (BOAL, 2009, p. 18).

Assim, ele propõe o uso dos canais de comunicação pelos oprimidos como forma de ação e rebeldia. Portanto, “Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados” (IDEM, 2009, p. 19).

Realizaram-se 13 exercícios da sequência sistematizada por Boal em que ritmo, som e movimento são utilizados visando ampliar a capacidade de audição. Todas as leituras dos canais de comunicação (simbólico e sensível) foram importantes instrumentos que possibilitaram uma crescente interação dos(as) educandos(as) e o desenvolvimento de potencialidades, de percepção e de comportamento, tornando-

os(as) mais curiosos(as), reflexivos(as), ativos(as), protagonistas e, consequentemente, menos passivos(as).

5.4 Protagonismos

(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 2013, p. 47).

Foi importante observar que, a cada encontro, era perceptível o maior entrosamento e as mudanças significativas de comportamento que estavam ocorrendo. A passividade e a falta de um olhar mais crítico, reflexivo e de um comportamento mais atuante frente ao contexto de vida de cada um(a) foi cedendo lugar para o desenvolvimento de ações concretas transformadoras.

A abertura para o exercício de compreensão dos interesses subliminares presentes nas relações sociais (opressor(a) X oprimido(a) suscitou novas formas dos(as) educandos(as) enxergarem a si mesmos(as) em seu contexto, fazendo-os(as) refletir sobre suas fragilidades e também sobre potencialidades sequer percebidas anteriormente.

Nesse percurso, o grupo foi se descobrindo em suas potencialidades, cada vez mais interagindo, dialogando e participando efetivamente com ideias e propostas para as diversas atividades. Entre os protagonismos elencaram-se:

O nome do grupo de teatro “Jovens na Cena” foi uma proposta colocada em votação por uma participante e eleita por unanimidade. A sugestão de ter uma camisa que identificasse o grupo de teatro, para que não tivessem problema para entrar na escola no horário diferenciado, foi aceita por todos(as). Então os(as) próprios(as) educandos(as) foram criando marcas até a escolha da arte abaixo, que faz a junção da foto do grupo com as mãos em punho, de forma vetorizada, e o desenho do mandacarú como símbolo do bairro.

Figura 7 – Arte da camisa do grupo de Teatro do Oprimido



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Vários debates foram propostos pelo grupo como forma de visibilizar conceitos e preconceitos entre si sobre situações vivenciadas, como, por exemplo, a questão do racismo e do “racismo reverso”.

Construção coletiva do roteiro e das cenas do espetáculo, criação de vídeos e de texto narrados de acordo as imagens e o tema correspondentes, criação do convite do espetáculo e diversas soluções encontradas para as criações de cenas e dos exercícios que necessitavam de criatividade e uma atuação propositiva frente a algum obstáculo ou conflito colocado.

Os debates, as intervenções, dúvidas, proposições, enfim, tudo estava sendo experimentado de forma gradual, porém de modo bastante significativo. O questionário final dá pistas de como esta pesquisa impactou sobretudo na forma diferenciada de posicionamento, se comparado ao questionário exploratório.

Perguntados(as) sobre o entendimento do que seja o Teatro do Oprimido após participação na pesquisa, a maioria o relacionou a um modelo de teatro que promove a conscientização social; outros(as) retrataram ser um teatro que fala da relação opressor e oprimido na sociedade; e apenas um educando comentou que nada entendeu. Porém, mais adiante, ao ser abordado quanto ao que o educando teria

aprendido nas aulas de TO, ele respondeu “sobre opressão e oprimido”, fazendo perceber que a resposta inicialmente dada teria sido a maneira encontrada de não se revelar limitações e dificuldades de expressão do seu pensamento com palavras.

Ainda quanto a essa questão, merece destaque a resposta de um educando que disse ter aprendido a não aceitar opressão, e também não responder “a opressão com opressão”. Retomando à questão dos significados de opressão, todos(as) os(as) demais participantes revelaram sentidos idênticos de compreensão sobre o tema, como: “ato de oprimir, sufocar uma pessoa(...)”, uma “sujeição imposta pela força” de alguém para outra, “agressão”, “machucar” outra pessoa, “oprimir por se achar superior” a outro(a), entre outras no mesmo sentido.

Perguntados(as) se gostariam de continuar participando das atividades com Teatro do Oprimido, em sua maioria as respostas foram afirmativas; três delas foram negativas, sendo pessoalmente relatados os motivos: dois estavam trabalhando à tarde e o outro, por causa do trabalho da mãe, teria que ficar em casa tomando conta da irmã mais nova. No tocante à avaliação das aulas, indagou-se também o que eles(as) mudariam ou acrescentariam e, por unanimidade, as mudanças apontadas foram relativas ao acréscimo do tempo de duração da aula.

Também é importante destacar que, fazendo parte de um projeto de estímulo à organização de lideranças no ano de 2022, a escola incentivou a escolha de presidentes de turma, e duas das educandas participantes da pesquisa colocaram seus nomes e foram eleitas presidenta e vice-presidenta da turma. Isso demonstra que o processo de participação e atuação desses(as) jovens está tendo continuidade.

E quanto às dificuldades? Seria contraditório negar a ausência de dificuldades num processo, até certo ponto, inovador. As dificuldades vieram desde o início da pesquisa, com a falta de um espaço, e de apoio e valorização, tanto da escola quanto da atual gestão da Prefeitura de João Pessoa, ao desenvolvimento de pesquisas educativas e à formação profissional de seus(suas) professores(as).

Também no início da pesquisa, ao se iniciarem os exercícios e jogos apontados na metodologia do trabalho, foram percebidos corpos presos, envergonhados – receosos em se mostrarem com gestos, movimentos e expressões –, mecanizados, limitados em suas potencialidades comunicativas e de movimento. Todas essas características são consequência das construções sociais presentes em seus núcleos familiares, comunitário e escolar, pois, também na escola, a estrutura é montada no sentido de moldar os(as) educandos(as) começando pelos movimentos. Estudantes

bons(as) são aqueles(as) que pouco se movimentam, os(as) maus(às) estudantes são aqueles(as) que não param, ou seja, que estão em constante movimento.

Desmecanizar estruturas enraizadas de maneira sistemática e nos diversos espaços sociais não é tarefa simples, é um trabalho educativo e, como tal, requer vontade, organização e tempo. Da mesma forma, é preciso que as pessoas estejam abertas para as mudanças propostas, algo que nem sempre acontece, ainda pelo medo e vergonha em se mostrarem nas suas vulnerabilidades. Uma das educandas, por exemplo, mostrou-se bastante incomodada em realizar movimentos que expressassem suas opressões, desde o momento em que expôs aos(às) colegas seu relato de vivências com abuso sexual. Mas, segundo ela, conforme relatado anteriormente, o motivo da sua saída era em apoio a sua colega participante do grupo, ter sido informada que não poderia mais fazer parte da pesquisa, pois ela tinha ultrapassado os 50% de faltas. Essa foi uma regra acordada por todos(as) logo no início das aulas, durante a exposição das regras de participação.

CAPÍTULO 6 - O TEATRO DO OPRIMIDO E SUAS PERSPECTIVAS: como seria se assim não fosse

“Algo novo deve começar quando finda, sem terminar jamais”
(BOAL, 2009, p. 186).

Não há considerações finais nesta pesquisa, pois ela não finda com este trabalho; ao contrário, aqui se inicia, pois, como fala Boal, “Nenhuma oficina, encontro, ensaio ou qualquer atividade do TO deve terminar quando acaba: pelo contrário, deve projetar-se no futuro e produzir consequências individuais e sociais, por menores que sejam, reais” (2009, p. 186).

Dessarte, ao realizar esta pesquisa aplicando o método do Teatro do Oprimido na escola, buscou-se, com a técnica do Teatro-Fórum, a experimentação de uma prática pedagógica que propiciasse que o(a) educando(a) compreendesse os aspectos existentes nas relações de poder e, por meio do exercício do diálogo, reflexão e ação, reconhecesse-se como protagonista e sujeito de transformação, algo indispensável para sua real liberdade de ação, para sua vida.

Termina-se esta pesquisa, mas se iniciam perspectivas de vidas mais conscientes, atentas à necessidade de rompimento com a animosidade e a passividade diante dos determinismos impostos dentro de uma estrutura de poder injusta e desigual.

Augusto Boal e Paulo Freire são os referenciais teóricos principais desta pesquisa: ambos concebem a educação enquanto práxis de ação-reflexão-ação, buscando, por meio do incentivo à autonomia de cada um(a), promover possibilidades de transformação pessoal e social. Ao conceber uma prática educativa que vislumbra caminhos para autonomia e transformações sociais, tomam-se posições coerentes com a história de vida e de atuação nos diversos espaços em que se transita. Portanto, como bem ressalta Freire, tão importante quanto o ensino dos conteúdos pertencentes à disciplina de arte “é o nosso testemunho ético ao ensiná-los” (2013, p. 101).

A educação é um ato político! Sendo assim, ela tem vieses tanto emancipatórios quanto heterônomos ou doutrinadores (orientados pelos interesses dominantes). O Teatro do Oprimido tem um compromisso com uma educação libertária. Ao se propiciar reflexão e busca por alternativas para os conflitos interpessoais e sociais, os(as) educandos(as) são estimulados(as) a fazer uma leitura de mundo, proporcionando uma visão crítica das questões do cotidiano e, assim,

contribuindo com uma atuação mais consciente e promotora de mudanças, que é o que se almeja na proposta de ensino-aprendizagem com teatro.

As mudanças, mesmo que pareçam pequenas, são movimentos evolutivos dos fazeres, cujas possibilidades (parafraseando o célebre Albert Einstein) jamais voltarão ao seu tamanho original. Esta pesquisa apontou mudanças perceptíveis que impactaram no comportamento dos(as) educandos(as), fazendo-os(as) mais questionadores(as), expressivos(as) e atuantes. A prática do Teatro do Oprimido na escola abriu caminhos para que se pudesse realizar um trabalho educativo de forma integral considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os sensoriais, culturais e estéticos. Experimentou-se ver, escutar, tocar, sentir, imaginar, criar, ativando todos os sentidos, por meio das sequências dos jogos e exercícios focados na desmecanização física e intelectual proposta por Boal.

A trajetória dos(as) educandos(as) participantes da pesquisa revelou a construção de um pensamento crítico em relação às formas opressivas identificadas nos seus cotidianos, observadas a partir das discussões, dos debates, das problematizações de situações do dia a dia e das possibilidades evidenciadas para a resolução dessas situações. O reconhecimento de que entender o mundo é uma forma de entender a si mesmo(a) fê-los(as) enxergar potencialidades de intervenção e atuação importantes que lhes auxiliarão nos diversos espaços em que estejam inseridos.

Os (As) educandos(as) vivenciaram construções coletivas de conhecimento e exerceram possibilidades de comunicação e de criação de forma autônoma, por meio das propostas de atividades diversas presentes na oficina. Como diz Boal (2009, p.19), “Arte e estética são instrumentos de libertação!”. Pensamento sensível e simbólico foram explorados: palavra, imagem e som foram trabalhados, usufruídos, produzidos e percebidos como canais importantes de comunicação. Na medida em que se trabalhou a imagem, buscou-se incentivar uma compreensão crítica da linguagem visual, em como ela reflete nas relações de poder, na mudança de comportamento, de pensamento e de atitudes. Assim, foram produzidos desenhos e vídeos, por onde os(as) participantes puderam expressar pensamentos e construir conhecimentos.

As palavras, por mais dificuldade que eles(as) tenham tido em sintetizar por meio da escrita, foram exercitadas nos diálogos e nas construções das cenas dramáticas e interpretadas segundo discussões e reflexões realizadas conjuntamente.

Os (As) educandos(as) se expressaram utilizando corpo e sons, inicialmente tensionados pelo receio em se mostrarem e se reconhecerem em suas possibilidades criativas e motoras. Estavam juntos(as) em trânsito, livres, no desafio de serem livres! Pois “A Estética do Oprimido é trânsito; esperança, e não conformismo!” (BOAL, 2009, p. 167).

A presente pesquisa demonstra-se ter atingido as expectativas levantadas segundo a hipótese prevista, proporcionada por uma metodologia humanizadora, de valorização e incentivo da capacidade de criação e de atuação autônoma dos(as) educandos(as), fazendo-os(as) enxergarem-se enquanto protagonistas e sujeitos de transformação.

Há de se considerar que, embora a educação seja um dos principais mecanismos de transformação humana, não apenas por meio dela se pode intervir propositalmente em relação à libertação dos sujeitos de suas condições de resiliência e passividade, constitutivos de suas bases territoriais estigmatizadas sócio e economicamente, bem como de toda uma estrutura direcionada para a aceitação da condição a eles(as) atribuídas pelo poder dominante. A busca por uma metodologia libertadora junto à educação, segundo os princípios orientados por Paulo Freire e Boal, são caminhos a serem cada vez mais investigados e experienciados por educadores(as) comprometidos(as) com uma educação para a liberdade.

Essa é uma experiência inicial e que se pretende amadurecer, criar e recriar em cima dos acertos e das fragilidades as quais foram identificadas, pois o compromisso desta educadora é também de estar em permanente transformação.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Clara de; BOAL, Augusto Pinto. **Diccionario biográfico de las izquierdas latinoamericanas**. Disponível em: <http://diccionario.cedinci.org/boal-augusto>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ARRUDA, Angela Cristina Souza. O Mobral e a Educação de jovens e adultos: uma representação ideológica da ditadura militar. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 68p. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28607/1/MOBRAL.pdf>>. 12 Mar. 2022.

BOAL, Augusto Pinto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2019.

_____. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond. 2009.

_____. **Jogos para atores e não atores**. 11 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2008.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo, Aparecida: Idéias e Letras, 2006. 295 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 2017. 472p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 out 2022.

_____. Secretaria de Comunicação Social. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Agência Senado. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura#:~:text=Em%201971%2C%20o%20governo%20militar,como%20principal%20objetivo%20a%20profissionaliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 set. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 130p.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 set. 2022.

CANDA, Cilene. **Paulo Freire e Augusto Boal**: Diálogo entre Educação e Teatro. In: HOLOS, ano 28, vol. 4, p. 188-198, 2012.

CANANÉA, Fernando A. Abath L. Cardoso. **Educação Popular e Identidade Cultural**. João Pessoa, PB: Imprell, 2016.

COSTA, José Junio Souza da. A educação segundo Paulo Freire: Uma primeira análise filosófica. *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre*. Volume VII – Número 18 – Ano 2015 – ISSN 1984-9052. Disponível em: <https://www.theoria.com.br/educacao18/06182015RT.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

COUTO, Sonia. **Método Paulo Freire**: Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, 1999.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocações e dialogismo. São Paulo, SP: HUCITEC, 2006.

EISENBACH NETO, Filinto Jorge; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. **O Impacto do Neoliberalismo na Educação Brasileira**. EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/57770738-O-impacto-do-neoliberalismo-na-educacao-brasileira.html>. Acesso em: 19 jan. 2022.

FERNANDES, Alan Tocantis. O que é análise do discurso? Como pode ser usada? E o que a difere de uma análise gramatical? **Revista Roseta**, v.3, n.1 – 2020. Disponível em: <https://www.roseta.org.br/2020/03/25/o-que-e-analise-do-discurso-como-pode-ser-usada-e-o-que-a-difere-de-uma-analise-gramatical/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FIORI, M. E. **Aprender a dizer a sua palavra**. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, v. 7, p. 9-11, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogía del oprimido**. 1968.

_____. **Conscientização e Alfabetização**: uma visão do processo. 1963.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 1959.

GADOTTI, Moacyr. Teatro do Oprimido e Educação. In: **Teatro do Oprimido nas Escolas**. Metaxis: informático do Centro do Teatro do Oprimido-CTO/Rio. Rio de Janeiro: J. Sholna, n. 1 p. 42-43, (abr. 2006) 2006/2007.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. **La pedagogía crítica de Paulo Freire**: contexto histórico y biográfico. Anuario Pedagógico, 11, 53-64., 2007.

GUÉNOUN, Denis. **O Teatro é necessário?** São Paulo, SP: Perspectiva, 2004.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Fenomenologia do espírito. 2014.

HOOKS, Bell et al. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino do Teatro**. Campinas/SP: Papirus, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2001.

LIMA, Flaviane Izidro Alves de; VOIG, Ana Elisa Gambarti Teixeira; FEIJÓ, Marianne Ramos; CAMARGO, Mario Lázaro; CARDOSO, Hugo Ferrari. **Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.1, p. 33-50, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/download/10818/7004/30062>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LIMA, Licínio. **A pedagogia do oprimido como fonte para a crítica ao pedagogismo opressor**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 54, p. 11-29, 2019.

LOPEZ, Javier. **Paulo Freire y la pedagogia do oprimido**. Rhela, vol. 08, p. 57-72, 2008.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. **A Base Nacional Comum Curricular**: um novo episódio de esvaziamento da escolano Brasil. IN: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>. Acesso em: 27 maio 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Editora PONTES. Disponível em: <https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/ORLANDI-Eni-P-Analise-Do-Discurso-Principios-e-Procedimentos.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

PERES, José Roberto Pereira. **Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: o lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular**. Artigo. Colégio Pedro II, 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/download/1163/859>. Acesso em: 04 abr. 2022.

PIMENTA, Melissa de Mattos. Relações de poder e controle social em áreas de grande exposição à violência. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 84-104, jan.-mar. 2015. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16934/pdf_16. Acesso em 19 fev. 2021.

PORTAL UNICAMP. Faculdade de Educação. **O Teatro do Oprimido e a Educação** – Entrevista com Bárbara Santos. Youtube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HKAAY33tYP4>. Acesso em: 20 jan. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o Óbvio**. Congresso da SBPC. PUC-SP, 1977. In: Revista Epistemologia e Práxis Educativa | Teresina | ano 02 | n. 01 | v. 04 | jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/download/11413/6546>>. Acesso em 15 jan 2022.

SAFATLE, V. **Bem-vindo ao Estado suicidário**. N-1 edições. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/004>. Acesso em: 29 abr. 2020

SANTOS, Bárbara. **Percursos Estéticos: imagem, som, ritmo, palavra** – abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido. São Paulo: Padê Editorial, 2018.

SANTOS, Gisele da Silva; FREITAS, Mariane de. **A escola e a prática de ensino como forma de contrapalavra aos princípios hegemônicos que constituem as políticas do conhecimento escolar**. Editora Realize, 2020. São José, CG. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook2/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID2372_17092020202411.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

SANTOS, Marco. **Trecho Augusto Boal e o Teatro do Oprimido**. Entrevista em 23 de nov. de 2015 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HwGPvaHAE7o>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. Editora: Companhia das Letras, 1995. 312p.

SARAPECK, Helen. **O Jogo no Teatro do Oprimido**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas. UNIRIO: Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/processo-seletivo-2020/bibliografia-em-construcao/sarapecck-helen-o-jogo-no-teatro-do-oprimido>. Acesso em: 07 ago. 2022.

SILVA, Jailson; TORRES, Andressô. **O Golpe na elaboração intelectual de Paulo Freire: A alfabetização de [jovens e] adultos na ditadura civil-militar**. In: Debates em Educação, vol. 13, p. 126-152, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectivas dos estudos Culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SINASEFE, 2022. **Decreto 11.216/2022**: Entidades da Educação solicitam audiência com Ministério da Educação, por Mário Júnior. Brasília, Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/decreto-11-216-2022-entidades-da-educacao-solicitam-audiencia-com-ministerio-da-educacao>. Acesso em: 13 out. 2022

SOUZA, Kátia; MENDONÇA, André Luiz. **A atualidade da pedagogia do oprimido nos seus 50 anos**: A pedagogia da revolução de Paulo Freire. Trabalho, Educação e Saúde, n. 17, vol. 1, Rio de Janeiro, 2019.

SPOSATI, Aldaíza (coord.). **Topografia Social da cidade de João Pessoa**. Universidade Federal da Paraíba/ Prefeitura Municipal de João Pessoa/ Cedest. João Pessoa, Editora UFPB, 2010.

STRECK, Danilo Romeu. **Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão**: um breve balanço crítico. Educação Social, Campinas, v. 30, n. 107, p. 539-560, 2009.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões Socioeducativas do Teatro do Oprimido**: Paulo Freire e Augusto Boal. Tese de Doutorado. Departamento de Pedagogia Sistemática e Social. Universidade Autônoma de Barcelona, 2007.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez. 2000.

VASCONCELOS, Mariane Rocha Camargo. **ORLANDI, E. P. Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001. Web-Revista SOCIODIALETO – NUPESDD / LALIMU, v. 9, nº 25, jul., 2018 (p.545). Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/download/169/145/460>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ZANOTTO, M. A. DO C.; DE ROSE, T. M. S.. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. Educ. Pesqui., 2003 29(1), jan. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SXnbTpRKzjsbB7zcsyHdqFt/?lang=pt#>. Acesso em: 15 mar. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA

 JOÃO PESSOA <i>cidade que cuida</i>	PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA E.M.E.F. VIOLETA FORMIGA	 Compromisso com as gerações presentes e futuras
---	--	--

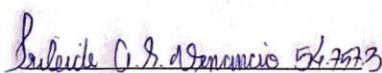
TERMO DE ANUÊNCIA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Violeta Formiga está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado "O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: PERSPECTIVA DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA", coordenado pela pesquisadora Cassandra Eliane Figueirêdo Dias, aluna do Mestrado Profissional em Artes-PROFARTES, da Universidade Federal da Paraíba-UEPB, sob a orientação do professor orientador Fernando Abath Cananéa.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Violeta Formiga, assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa, que será realizada no período de março de 2021 a março de 2023, e autoriza que conste o nome desta instituição no relatório final, bem como em publicações futuras, sob forma de publicações científicas, assegurados que os dados coletados nesta instituição serão utilizados tão somente para estes fins explicitados.

Declaramos ciência que a nossa Instituição é coparticipante do presente Projeto de Pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável, com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos/as de pesquisa nela recrutados/as, assim como de prestar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa.

João Pessoa, 08 de março de 2021



Irileide Alves da Silva Venâncio
Gestora Pedagógica



Elizabete Brasilino Leite Olegário

Gestora Administrativa

Elizabete Brasilino Leite Olegário
Diretora Administrativa
Mat.: 9010-7

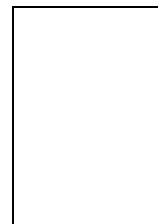
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a) _____

Esta pesquisa é sobre **“COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?” O Teatro do Oprimido na Escola: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora**”, e está sendo desenvolvida por Cassandra Eliane Figueirêdo Dias, mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Artes em rede nacional – ProfArtes/PB, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor Dr. Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa. Os objetivos do estudo são: Realizar um processo criativo cênico com educandos e educandas do 8º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Violeta Formiga- João Pessoa, onde a citada professora leciona, por meio da metodologia do Teatro do Oprimido; Investigar e avaliar as contribuições e desafios dessa prática no ambiente escolar; estimular uma visão crítica e atitude cidadã, frente as questões do cotidiano, por meio da técnica do Teatro Fórum; propiciar no processo ensino-aprendizagem meio que inclua a cidadania como prática pedagógica. A finalidade deste trabalho é aplicar a metodologia do Teatro do Oprimido no ensino de arte na escola, como instrumento de diálogo, reflexão e autorreconhecimento dos educandos(as), despertando nos mesmos uma consciência do seu papel de protagonista e sujeito de transformações. O Teatro do Oprimido contribui para que os educandos(as) questionem e discutam suas práticas enquanto cidadãos e cidadãs, ampliando seu papel de agente de transformação na comunidade onde atuam. Solicitamos a sua colaboração para participar de oficinas de teatro a ser realizada na Escola Violeta Formiga, e na apresentação final, assim como da participação em entrevistas, fotos, questionários, vídeos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação, artes e cultura, de publicar em revistas científicas nacional e/ou estrangeira e meios acadêmicos. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos ou desconfortos para o participante da pesquisa. O pesquisado estará sob a minha responsabilidade nas datas e horários que as oficinas estiverem sendo realizadas.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) educando(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. A pesquisadora/professora e seu Orientador estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações acadêmicas). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal pelo menor
OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
Dactiloscópica

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Cassandra Eliane Figueirêdo Dias, Rua Joakim Schuller, 40, apt. 102. Jardim Oceania, João Pessoa/PB. Contato: (83) 98888-1021, E-mail: Cassandra.fdias@gmail.com

Endereço/ Setor de trabalho:

Rua Alfredo José de Athaíde, S/N, Mandacaru, João Pessoa-PB, E-mail: emefvioletaformiga@gmail.com

ou Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Campus I- Cidade Universitária – 1º andar – CEP. 58051900 – João Pessoa/PB. (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

ou Professor Orientador:

Prof. Dr. Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa
Prof-Artes/UFPB-CCTA-Campus Universitário Contatos: (83) 999824163
e-mail: fernandoabathprofartes@outlook.com

Atenciosamente,

Assinatura da pesquisadora responsável
Cassandra Eliane Figueirêdo Dias

Assinatura do Orientador
Prof. Dr. Fernando A. Abath L. C. Cananéa

Obs. O sujeito da pesquisa ou seu representante legal e o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO APLICADO COM EDUCANDOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA:

TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora

Nome do educando(a): _____

Data de nascimento: Dia ____ Mês _____ Ano _____

O que você faz nas suas horas de lazer?

Você já assistiu a algum espetáculo de teatro?

Você já ouviu falar sobre o Teatro do Oprimido?

O que você espera de sua participação nessa pesquisa que trabalha com o Teatro do Oprimido?

Além da Escola, em que outro espaço ou de que outra forma você aprende?

Como você fica sabendo sobre o que acontece no seu bairro?

Você se sente estimulado a falar em sala de aula?

() Sim () Não :Por quê?

Tem algo no seu dia a dia que lhe deixa inseguro(a) e insatisfeito, e que se você pudesse, gostaria de mudar? Pode citar?

APÊNDICE D – Questionário final aplicado com educandos(as) participantes da pesquisa:

TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora

Nome do educando(a): _____

Data de Nascimento: Dia ____ Mês _____ Ano ____

Depois de participar da pesquisa, o que você entende que seja o Teatro do Oprimido?

O que significa opressão para você?

Você percebe algum tipo de opressão no seu dia a dia?

Você se sente estimulado a falar em sala de aula?

(☐) Sim (☐) Não :Por quê?

Você se sente encorajado a tentar modificar algo que lhe incomoda?

O que você aprendeu com o ensino de Teatro do Oprimido?

Você gostaria de continuar participando das atividades do Teatro do Oprimido?

O que você mudaria ou acrescentaria nas oficinas realizadas?

APÊNDICE E – Texto teatral **NA MINHA RUA, NÃO!**

Aline e Rafael farão a apresentação inicial para o público sobre o que é, e como funciona o Teatro do Oprimido.

(Peça de Teatro do Oprimido construído pelo Grupo Jovens na Cena)

PARTICIPANTES: Aline, Ayrila, Hiago, Joalyson, Liedson, Lucas, Rafael, Raí.

PERSONAGENS: Sabrina, Lila, Júnior, Fred, João, Kleiton, Steffan (amigos(as) que se encontram para jogar futebol na rua, e Ronaldo (o dono da rua).

(Kleiton E Steffan estão em casa. Kleiton resolve jogar bola e vai ao encontro de Steffan em sua casa, chama-lo para jogar futebol na rua. Em direção a casa de Steffan, Kleiton cumprimenta duas amigas que estão conversando na rua. Kleiton chega na casa de Steffan e bate à porta.)

Steffan: - Quem é?

Kleiton: - Sou eu, Kleiton!

Steffan: - Peraí que estou indo, Kleiton!

(os dois se encontram e se cumprimentam)

Kleiton: - Vamos jogar uma bolinha?

Steffan: - Só se for agora! Vou ligar para os meninos pra gente se encontrar, peraí.

- Alô!

João: - Alô! Quem é?

Steffan :- Sou eu boy, Steffan! Vamos jogar bola na rua?

João: - Oxe, bora! Quem já está contigo aí?

Steffan: Por enquanto, só Kleiton, Liga aí pra Fred, que a gente já vai pra lá, pode ser que a gente encontre os outros boys por lá.

João: - Tá bom, vou ligar aqui pra ele. Chego já!

(Kleiton e Steffan ficam na cena como se estivessem conversando, até o término da ligação entre João e Fred)

João: Alô! Fred?

Fred: - Diga aí, João! O que é que manda?

João: Steffan e Kleiton estão chamando a gente pra jogar uma bolinha aqui na rua sem saída, vamos?

Fred: - Vamos, vamos! Já tô indo.

(Neste momento saem Kleiton e Steffan, passam por dentro da plateia em busca de outro amigo pra jogar, até que se encontram com Júnior, que está entre a plateia. Kleiton acha Júnior e fala).

Kleiton: - Olha lá quem está alí! É Júnior! (chama alto por Júnior) - Júnior! Júnior!

Júnior: - Oi, pessoal! O que é que vocês estão aprontando?

Steffan: - A gente vai jogar uma bolinha, na rua sem saída, aqui do lado de casa. Fred e João estão indo pra lá, bora?

Júnior: Agora!!!!

(Nesse momento, aparecem na rua Fred e João. Eles veem as meninas e as cumprimentam. Também chegam Kleiton e Steffan que cumprimentam todas e todos os(as) amigos(as).)

Sabrina: - Vocês vão fazer o quê?

Júnior: - a gente vai jogar bola aqui.

Sabrina: - Que legal! A gente pode jogar?

(Fred imediatamente responde alto e forte)

Fred: NÃO!

Lila: - Por que não?

Todos os meninos: - MENINAS NÃO JOGAM FUTEBOL!

Sabrina e Lila: - E POR QUE MENINAS NÃO JOGAM FUTEBOL?

(os meninos param e ficam pensativos, até Kleiton responder)

Kleiton: - Por que meninas não sabem jogar futebol.

Lila: Pois vou te dizer uma coisa: Tanto meninos quanto meninas não sabem jogar futebol se eles não treinarem, basta treinar e praticar, que todos saberão jogar. Eu por exemplo, sei jogar futebol!

Sabrina: - Eu também sei!

Júnior: Mas, menina é fraca!

(os demais meninos repetem que menina é fraca.)

Sabrina: - Quem te disse isso?

Júnior: - Todos os meninos!

Lila e Sabrina: - SÓ PODIA SER!

Sabrina: - Meninos escutam muitas palavras repetidas dos homens adultos, isso faz parte de uma cultura machista. Não devemos reproduzir essas mentiras. Mulheres são muito fortes!

Lila: - Somos muito fortes!!!! As mulheres hoje estão ocupando vários espaços que antes eram privilégio só de homens. Temos mulheres no futebol, trabalhando na aviação, na política, em todos os espaços que ela quiser.

Sabrina:- Então? Podemos jogar com vocês?

(Os meninos se afastam e conversam entre si, para decidir sobre a participação das meninas. Até que Fred volta para perto delas e responde).

Fred: - Certo, vocês podem participar. (as meninas vibram) - Vamos dar essa chance. E Também podem definir a equipe no par ou ímpar.

(João chateado, olha pra plateia e fala)

João: - Tô logo dizendo, mulher e futebol não dar certo!

(Fred chama novamente os amigos para um canto afastado e comenta)

Fred:- Essas meninas são gatas, não são?

(todos os meninos entre si, respondem positivamente)

Fred:- Eu vou chegar junto e dar uma cantada numa delas. Que vocês acham?

(todos respondem positivamente. Fred vai ao encontro das meninas, chama Sabrina e fala)

Fred: - Escuta Sabrina! Seu pai é padeiro?

Sabrina:- Não! Por quê?

Fred: - Por que você é um sonho!

Lila:- Credo!

(os amigos ficam observando e conversando entre si, por meio de mímica, achando bacana a abordagem).

Sabrina: - (olhando e falando firme com Fred) - Olha aqui! Não é porque nós vamos jogar com vocês que estaremos disponíveis e dispostas a levarmos cantadas. Vocês não aprendem não!

Vou explicar: Só queremos jogar e sermos respeitadas!

Lila:- (olhando para os meninos) - Pode ser?

(os meninos respondem que sim)

Sabrina: - Então tá! Vamos jogar!

(as duas meninas vão decidir o time no par ou ímpar e depois João vai decidir com Sabrina, quem fica com a bola. O jogo inicia até o gol feito por Lila. As meninas vibram enquanto os meninos ficam chateados)

Júnior: Foi na sorte!

João: - Pois, é! Foi na sorte!

Lila: - Não foi na sorte, eu jogo futebol mesmo.

(os meninos ficam resmungando)

Steffan: - (Comenta surpreso, com seus amigos) - Não é que elas jogam mesmo?!

João: - Não fala isso não, se não elas vão ficar convencidas!

(Os meninos ficam resmungando dizendo que foi sorte, até a fala de Kleiton)

Kleiton: - Ei pessoal, vamos parar de conversa e continuar o jogo.

(Neste momento vem chegando um senhor de idade, chamado Ronaldo, morador do bairro, e que não gosta de brincadeiras na rua em que ele mora. Segundo Ronaldo, a rua é dele. Ao avistar Ronaldo se aproximando, a turma fica apreensiva com um certo medo do que Ronaldo possa fazer).

Kleiton: - Olha quem vem vindo aí!

Júnior: - É Ronaldo! Esconde a bola! Esconde abola!

(João esconde a bola atrás dos colegas)

Ronaldo: - Eu já avisei pra vocês que eu não quero ninguém jogando aqui na minha rua.

Todos(as): - Mas a rua não é sua!

Ronaldo: (em tom forte e bravo) - Calem a boca que eu estou falando! Esta será a última vez que vou dizer: Não quero ninguém brincando na minha rua, entendido?

Kleiton: - Mas a gente não está fazendo mal nenhum, só estamos jogando.

Ronaldo: - Não quero saber! Quantas vezes vou ter que dizer que na minha rua não!

(a turma quer argumentar, mas Ronaldo sempre interrompe, dizendo que ele não quer escutar ninguém)

Da próxima vez, vocês vão ver o que vai acontecer, vocês vão ver. Vão logo pra casa!

Steffan: - Mas a gente quer brincar!

Lila: - O senhor não tem coração, não?

Sabrina: - Ninguém está atrapalhando o senhor.

Ronaldo: (Quase gritando) – Eu já falei: NA MINHA RUA, NÃO! NA MINHA RUA, NÃO!

(Ronaldo sai de cena. A turma se reúne pra ver se continua o jogo ou não, e eles decidem continuar).

Sabrina: - Vamos lá pessoal! Não tenham medo, a gente só quer se divertir e não tem nenhum mal nisso!

Todos: - Vamos!

(o jogo reinicia e eles jogam até a bola sair e bater no portão do senhor Ronaldo)

Fred: - Eita! Iasou! E agora?

(todos ficam falando ao mesmo tempo, sobre o que pode acontecer, até que aparece Ronaldo possesso de raiva. Ele vem gritando)

Ronaldo: - EU AVISEI! EU AVISEI, SEUS PESTES! Vocês vão ver agora.

(Ronaldo pega a bola e estoura na frente da turma, que sem argumentos, não sabe como reagir).

Ronaldo: - NA MINHA RUA, NÃO! NA MINHA RUA, NÃO!

Curinga: (entra e faz a intervenção na cena, colocando para o público” espectador”, a resolução do problema.)

Obs. Caso não se encontre a solução para o problema, todos terminarão o jogo e seguirão para as suas casas.

APÊNDICE F – Desenhos realizados pelos(as) educandos(as)





Lucas Francisco



APÊNDICE G – Planos de aula das oficinas de Teatro Fórum

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	
O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 22 de setembro	Tempo: 1:30h/a Remota
PLANO DE ATIVIDADES - 01	
ETAPA I: Regras do jogo	
1. OBJETIVO	
Apresentar o projeto e propiciar o conhecimento inicial sobre o Teatro do Oprimido, assim como propiciar discussões a partir do que for apresentado.	
2. METODOLOGIA	
Dinâmicas e jogos de apresentação, aula dialogada e aplicação de questionários exploratório.	
3. MATERIAIS	
Questionário (Apêndice C).	
4. DESENVOLVIMENTO	
Trata-se de atividades de “Relacionamento” de Olga Reverbel, do livro Jogos Teatrais na Escola – Atividades Globais de Expressão: Apresentação pessoal. Acolhimento dos(as) educandos(as) com dinâmicas de apresentação e entrosamento; Apresentação da pesquisa: O que é, objetivo, funcionamento, horários de atividades, duração da pesquisa.	
5. Atividades complementares	

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	
O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 24 de setembro/2021	Tempo: 1:30h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES - Nº 02	
ETAPA I: Regras do jogo	
1. OBJETIVO	
Relacionar-se com o grupo por meio de jogos coletivos, desenvolver o relacionamento grupal através de atividades corporais de sensibilização. Propiciar debates e discussões sobre conceito de oprimido e opressor.	
2. METODOLOGIA	
Exercícios de aquecimento e de entrosamento; Roda de conversa; Desenho (imagens sobre o significado de opressão).	
3. MATERIAIS	
Papel sulfite, lápis de cor e lápis grafite.	
4.DESENVOLVIMENTO	
- Baseado na atividade: ‘Contatos com os companheiros’, de Olga Reverbel, iniciaremos a aula com: “Aquecimento” (1989, p. 34) e “Formas que andam” (Idem, p. 32); variações na forma de andar (frente, para trás, para o lado); - Roda de diálogo sobre os exercícios realizados; - A cada educando(a) será dado(a) um lápis, papel sulfite e lápis de colorir. Pedir que eles se expressem sobre o significado de Opressão, por meio de desenho. Preferencialmente uma opressão vivida. Após finalizados os desenhos, formar um círculo e de posse de cada um dos desenhos, perguntar ao grupo o que eles interpretam de acordo com a imagem que observam. Após as intervenções, solicitar que o autor ou autora fale sobre o seu desenho. Perceber se corresponde ao que foi proposto pelo(a) autor(a).	
5. Atividades complementares	

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	
O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 29 de setembro/2021	Tempo: 2:00h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES – Nº 03	
ETAPA I: Regras do jogo	
1. OBJETIVO	
Apresentar a estética do Oprimido a partir do conhecimento sobre a Árvore do Oprimido, e desta forma, situar a técnica do Teatro Fórum, a qual iremos trabalhar.	
2. METODOLOGIA	
Leitura de texto; Debate;	
3. MATERIAIS	
Texto, papel sulfite, lápis hidrocor, cartolina	
4.DESENVOLVIMENTO	
- Cada educando(a) irá escolher uma palavra (escrita em pedaços de cartolinas cortadas em retângulos) que representa a estrutura pedagógica do método do TO, e fazer colagem nos respectivos locais da árvore do TO disposta no chão. Cada palavra colocada, será estimulada uma discussão sobre o seu significado. - Leitura de texto sobre Augusto Boal (Anexo 01), e sobre Teatro Fórum (BOAL, 2019, p. 16). Após a leitura abriremos para debate, questionamentos, dúvidas.	
5. Atividades complementares	

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	
O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 1º de outubro	Tempo: 2:00h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES	
ETAPA I: Regras do jogo - Aula 04	
1. OBJETIVO	
Conhecer experiências do desenvolvimento do TO com públicos diferenciados e sobre a história da criação do Teatro Fórum, a partir da primeira cena que deu início a esta técnica. Buscar conhecer as motivações e perspectivas relacionadas a participação na pesquisa e obter uma visão geral das relações que se estabelecem entre o sujeito da pesquisa e o lugar onde vive, situando a sua construção cultural e social vinculada com a sua prática cotidiana.	
2. METODOLOGIA	
Apresentação de vídeos e discussão sobre a percepção de cada vídeo Aplicação de questionário.	
3. MATERIAIS	
Vídeos	
4. DESENVOLVIMENTO	
Na primeira atividade faremos uma conversa sobre todas as informações repassadas sobre o Teatro do Oprimido. A segunda atividade será a apresentação de três vídeos curtos: 1. Entrevista de Boal sobre o Teatro Fórum: https://www.youtube.com/watch?v=IZhlpnSVRUg 2. Teatro do Oprimido (CTO-Juventudes): http://www.youtube.com/watch?v=pisRBrRtO-Q 3. Grupo de Teatro do Oprimido Maré: https://www.youtube.com/watch?v=IMia8EtcoPQ A última atividade será uma discussão sobre os vídeos apresentados.	
5. Atividades complementares	

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	
O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 6 de outubro/2021	Tempo: 2:00h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES – Nº 05	
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual	
1. OBJETIVO	
Propiciar um melhor conhecimento do corpo por meio dos exercícios e jogos do Teatro do Oprimido, contemplando a expressão gestual, verbal e corporal.	
2. METODOLOGIA	
Jogos e exercícios	
3. MATERIAIS	
Cadeiras e balões de sopro	
4. DESENVOLVIMENTO	
Trata-se de exercícios baseado na I categoria dos exercícios e jogos do Boal (2002). Sentir tudo que se toca: Antes dos exercícios iniciaremos pedindo que os participantes se espreguicem como se estivessem na cama, só que em pé. Atividade 01 – A cruz e o círculo • Pedir para fazer um círculo com a mão direita, grande ou pequeno; • Pedir para fazer uma cruz com a mão esquerda; • Fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Variante: Círculo e nome • Pedir que façam um círculo com o pé direito, grande e pequeno; • Pedir que ao mesmo tempo escrevam o seu nome com a mão direita; • Pedir que façam um círculo com o pé esquerdo e escrever com a mão direita. É mais fácil. Atividade 02 – Hipnotismo colombiano Um ator põe a mão a poucos centímetros do rosto do outro; este, como hipnotizado, deve manter o rosto sempre a mesma distância da mão do hipnotizador, os dedos e os cabelos, o queixo e o pulso. O líder inicia uma série de movimentos com as mãos, retos e circulares, para cima e para baixo e para os lados, fazendo com que o companheiro execute com o corpo todas as estruturas musculares possíveis, afim de equilibrar e manter a mesma distância entre o rosto e a mão. A mão hipnotizadora pode mudar, para fazer, por exemplo, com que o ator/atriz hipnotizado seja forçado a passar por entre as pernas do hipnotizador. As mãos do hipnotizador não devem jamais fazer movimentos muito rápidos, que não possam ser seguidos. O hipnotizador deve ajudar seu parceiro a assumir todas as posições ridículas, grotescas, não usuais: são presencialmente estas que ajudam o ator a ativar estruturas musculares pouco usadas e a melhor sentir as mais usuais. O ator vai utilizar certos músculos esquecidos do seu corpo. Depois de uns minutos, trocam-se o hipnotizador e o hipnotizado. Alguns minutos mais, os dois atores se hipnotizam um ao outro: ambos estendem sua mão direita, e ambos obedecem a mão um do outro. Atividade 03: Hipnose com as duas mãos. Mesmo exercício. Dessa vez, a atriz dirige duas de suas companheiras uma com cada mão. A líder não deve parar o movimento nem de uma mão nem da outra. Esse exercício é para ela também. Pode cruzar suas mãos, obrigar uma parceira a passar por debaixo da outra (sem se tocarem). Cada corpo deve procurar seu próprio equilíbrio, sem se apoiar sobre o outro. A líder não pode fazer movimentos muito violentos; ela não é uma inimiga, mas uma aliada, mesmo se está tentando sempre desequilibrar suas parceiras. Depois, troca-se de líder, de maneira que as três atrizes possam experimentar ser hipnotizadora. Após uns minutos, as três atrizes em triângulo hipnotizam-se umas às outras, estendendo, à sua direita, sua mão direita e obedecendo à mão direita da outra que vem pela esquerda. Atividade 04 – Dança das cadeiras Um círculo formado por cadeiras viradas para fora tendo sempre um a menos que o número de participantes. Os atores cantam e dançam uma música conhecida, andando em volta das cadeiras. Quando o diretor gritar “já”, todos deverão sentar. Aquele(a) que ficar em pé, sai do jogo e uma cadeira é retirada. O jogo prossegue até que o último jogador se sente na última cadeira.	

Atividade 05 – Balão com prolongamento do corpo

O diretor joga dois, três, muitos balões em direção aos atores, que devem mantê-los no alto, tocando-os com qualquer parte de seus corpos, como se seus corpos fossem parte dos balões que estão tocando: devem se encher de ar e tentar flutuar como se fossem balões.

Finalização com uma roda de diálogo e avaliação dos joguexercícios.

5. Atividades complementares

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?			
0	TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA:	perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo			
Orientador: Fernando Abath Cananéa			
Data: 08/out/21			
PLANO DE ATIVIDADES - Nº 06			
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual			
1. OBJETIVO			
Propiciar um melhor conhecimento do corpo por meio dos exercícios e jogos do Teatro do Oprimido, contemplando a expressão gestual, verbal e corporal.			
2. METODOLOGIA			
Jogos e exercícios			
3. MATERIAIS			
Vendas e balões de sopro			
4. DESENVOLVIMENTO			
Aquecimento: Trata-se de exercícios adaptados de Boal (2008) Atividade 01- Sem deixar nenhum espaço vazio na sala (p. 171) Sem deixar nenhum espaço vazio na sala, todos os atores deverão caminhar com rapidez (sem correr), de maneira que seus corpos estejam sempre mais ou menos equidistantes de todos os outros e espalhados pela sala. a) De tempos em tempos, o diretor dirá "Pára". E todos deverão parar, procurando fazer com que haja nenhum espaço desocupado na superfície da sala. Não se pode parar antes do "Para". Se alguém vê um espaço vazio, vai completa-lo com seu corpo; no entanto, como é proibido parar, deve continuar andando, buscando outro espaço vazio e esvaziando aquele onde está b) Em vez de dizer somente "Para", o diretor dirá também um número, e então todos deverão formar grupos segundo o número anunciado: 3,5,8 pessoas, etc. Cada grupo deve estar equidistante dos outros grupos, a fim de não permitir que haja espaços vazios na sala. c) O diretor menciona um número e uma figura geométrica, e os atores deverão se organizar em grupos, formando a figura geométrica indicada: círculos, triângulos, quadrados, etc. d) O diretor cita um número e uma parte do corpo. Se disser, por exemplo, três narizes ou sete pés, então três narizes e sete pés deverão se tocar. Todo o espaço da sala deverá estar ocupado por grupos que estejam equidistantes, como nos exercícios anteriores. e) O diretor menciona uma cor e uma peça de vestuário; por exemplo, juntem-se pela cor das camisas, ou dos cabelos, ou dos olhos...e os atores assim o farão...assegurando-se de que os grupos estejam igualmente distribuídos por toda a sala. Os atores correm lentamente (no correr, em alguns momentos os dois pés ficam no ar; no andar, um dos pés está sempre no solo). De tempos em tempos, o diretor dirá "Colar!" e imediatamente os atores se juntarão (colados) em grupos de três, cinco ou mais integrantes, sem parar de correr. Em seguida o diretor dirá "Separar" e todos se separarão. O diretor dirá "Pára" e todos pararão onde estão com um só pé tocando o solo. O outro pé e as duas mãos tentarão tocar três companheiros diferentes: o resultado será uma teia de aranha. Atividade 02- Hipnose com as duas mãos Atividade 03- O balão como prolongamento do corpo Descoordenação de movimentos coordenados Após os exercícios e jogos, faremos uma atividade de relaxamento: sentar, bocejar e se espreguiçar. Ao final, faremos uma roda de conversa sobre a avaliação das atividades.			

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?			
o TEATRO transformadora	DO OPRIMIDO	NA ESCOLA:	perspectiva de uma proposta pedagógica
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo			
Orientador: Fernando Abath Cananéa			
Data: 13 de Outubro/2021 Tempo: 2:00h/a Presencial			
PLANO DE ATIVIDADES- Nº 07			
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual			
1. OBJETIVO			
Explorar as possibilidades e as limitações do corpo, buscando uma melhor consciência do corpo e de suas potencialidades.			
2. METODOLOGIA			
Jogos e exercícios			
3. MATERIAIS			
Aparelho de som			
4. DESENVOLVIMENTO			
Trata-se de exercícios adaptados de Boal Categoria: 1- Sentir tudo que se toca Exercício 01- Sequência de horizontais e verticais (p.121) Horizontais a) O ator, sem mexer o resto do corpo (que deve permanecer rígido) move apenas o pescoço e a cabeça para à frente; um companheiro pode ajudá-lo tocando no seu nariz e logo afastando o dedo: o nariz deve tentar seguir o dedo até onde puder, o mais afastado possível do corpo. O movimento dá-se no mesmo nível horizontal. b) Sem mexer o corpo, o ator move o pescoço e a cabeça para trás, o mais que puder; é sempre conveniente a ajuda de um companheiro que, com o seu dedo, indique o movimento, que deve ser sempre reto e horizontal. c) O ator move o pescoço para a esquerda, pondo a cabeça sobre o ombro esquerdo, como se fosse um chapéu. O companheiro pode ajudá-lo tocando-lhe na orelha com o dedo. Para facilitar, o ator pode apertar as mãos em cima da sua cabeça e tentar tocar o cotovelo com a orelha. d) Idem para a direita. e) Todos os movimentos anteriores devem ser retos e horizontais, isto é, o nariz move-se paralelamente ao solo, sem curvas. Agora o ator move o pescoço circularmente, tentando tocar novamente os pontos extremos que tenha alcançado para a frente e para trás, para a esquerda e para a direita, em movimentos circulares, não retos. É importante que os olhos fiquem olhando fixamente para um ponto, que todo o movimento seja feito pelo pescoço e que a cabeça se mantenha sempre à mesma distância do chão, sem inclinar para baixo ou para cima. f,g,h,i,j) Exatamente o mesmo para o tórax. É importante que o tórax se mova integralmente para a frente e para trás, para a direita e para a esquerda, e que se encha durante a respiração. Por isso se aconselha inspirar quando o tórax vai para trás, e expirar quando o tórax vai para a frente; isto é, o contrário habitual. K,l,m,n,o) Exatamente o mesmo para a pelve.			

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	
O TEATRO DO OPRIMIDO	NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 15 de outubro/2021 Tempo: 2:00h/a Presencial	
PLANO DE ATIVIDADES – Nº 08	
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual	
1. OBJETIVO	
Promover reflexões sobre questões sociais incentivando o exercício da leitura de mundo por meio da música e videoclipe e desenvolver a sensibilidade por meio de evocação e reprodução de sentimentos e sensações.	
2. METODOLOGIA	
Apresentação de vídeos Roda de diálogo	
3. MATERIAIS	
Google Meet, vídeos	
4. DESENVOLVIMENTO	
Atividade do dia: Aula remota Apresentar dois vídeos: Vídeo 01- Clip da música: "Triste, louca ou má" Link: https://www.letras.mus.br/blog/musicas-com-criticas-sociais/ Vídeo 02- Clip da música: "A carne" Link: https://www.letras.mus.br/blog/musicas-com-criticas-sociais/ Atividade 01- Fazer com que os participantes busquem uma imagem que o tocou ao escutar a sequência de cada música, e posteriormente apresentar essa imagem com o corpo. Atividade 02- Roda de diálogo sobre as questões abordadas nas letras das músicas e sobre as imagens corporais realizadas.	
5. Atividades complementares	
Escutar a música: "Até quando?" de Gabriel O Pensador Link: https://www.letras.mus.br/gabriel-gensador/30449/	

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	
O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 20 de outubro/2021	Tempo: 2:00h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES – Nº 09	
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual	
1. OBJETIVO	
Trabalhar o ritmo e sincronia do grupo	
2. METODOLOGIA	
Jogos e exercícios	
3. MATERIAIS	
-	
4. DESENVOLVIMENTO	
Categoria II - Escutar tudo que se ouve Exercício 01- Mosquito (Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=8oTY1zEnN2w) Em círculo, imaginar que sobre a cabeça de cada participante passará um mosquito. Os participantes que estão do lado esquerdo e direito deverá matar o mosquito ao mesmo tempo, batendo a palma da mão, enquanto o jogador que se encontra ao meio se abaixa para que o mosquito não o pegue. O jogo permanecerá até dar um giro completo e todos participarem. O jogo começa lento e aos poucos vai mais rápido. Exercício 02- A máquina de ritmos (p. 129,130) Um ator vai até o centro e imagina que é uma peça de engrenagem de uma máquina complexa. Faz um movimento rítmico com seu corpo e, ao mesmo tempo, o som que essa peça da máquina deve produzir. Os outros atores prestamatenção, em círculo, ao redor da máquina. Um segundo ator se levanta e, com o seu próprio corpo, acrescenta uma segunda peça à engrenagem dessa máquina, com outro som e outro movimento que sejam complementares e não idênticos. Um terceiro ator faz o mesmo, e um quarto, até que todo o grupo esteja integrado em uma mesma máquina, múltipla, complexa, harmônica. Quando todos estiverem integrados na máquina, o diretor diz ao primeiro ator para acelerar o ritmo – todos devem tentar seguir essa mudança no andamento. Quando a máquina estiver à explosão, o diretor determina que o primeiro ator diminua o ritmo até que todas as pessoas terminem juntas o exercício. Para que tudo corra bem, é preciso que cada ator tente realmente escutar o que está ouvindo. Exercício 03- Amor e ódio (variante) (p.130) O mesmo exercício, mas os(as) educando(as) irão realizar a sequência da máquina do amor. A modificação para o exercício anterior é que todos os participantes deverão imaginar uma máquina de amor, da forma como eles(as) imaginarem que seja, devem continuar sendo parte de uma engrenagem de uma máquina e não de um ser humano. Exercício 04- Ritmo de ferradura (p. 136) Em formação de ferradura(meia-lua), os atores estão sentados. A primeira pessoa à direita deve começar um ritmo que deve viajar por todos os participantes até o último, na outra ponta da ferradura. A pessoa que fica no final da ferradura deve iniciar outro ritmo, que fará a viagem de volta. Cada participante sempre estará fazendo o ritmo, até que este seja substituído pelo ritmo que chega da sua esquerda ou da sua direita.	

Exercício 05- O cacique (p.137)

Em círculo, os atores sentados. Uma pessoa sai da sala. O grupo escolhe o cacique, que será a pessoa que iniciará todas as mudanças de ritmo e todos os movimentos rítmicos do círculo. A pessoa que saiu é chamada de volta e tenta adivinhar quem é o cacique.

Exercício 06- anda, para, justifica (p. 139)

Os atores caminharão pela sala de maneira estranha e bizarra. De tempos em tempos, o diretor dirá "Pára!" e pedirá a cada um dos atores para justificar sua postura dizendo alguma coisa que faça sentido, por mais absurda que seja.

- Avaliação das atividades.

5. Atividades complementares

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?			
O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA:	perspectiva	de uma proposta	pedagógica transformadora
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo			
Orientador: Fernando Abath Cananéa			
Data: 22 de outubro/2021	Tempo: 2:00h/a Presencial		
PLANO DE ATIVIDADES – Nº 10			
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual			
1. OBJETIVO			
Ritmo e sincronia do grupo			
2. METODOLOGIA			
Exercícios e jogos			
3. MATERIAIS			
4.DESENVOLVIMENTO			
Trata-se de uma série de exercícios e jogos de ritmo de Boal com algumas adaptações.			
Categoria II: Escutar tudo que se ouve			
Exercício 01- Música e dança (p. 145)			
Alguns ritmos, especialmente brasileiros de origem africana, como o samba, a batucada, a capoeira. Ao ritmo da música os participantes deverão realizar movimentos circulares (com pés, braços, mãos, quadris, cabeça, pescoço, etc).			
Na sequência os participantes irão fazer diversos movimentos, em ritmo lento, moderado e rápido.			
Exercício 02- Orquestra (p. 145)			
Um pequeno grupo de atores monta uma orquestra, de preferência com objetos improvisados como instrumentos, enquanto os outros inventam uma dança correspondente. A música deve ser melódica e mudar com frequência: os atores devem permitir que seus corpos sejam invadidos por essa música sem premeditar nenhum movimento, deixar levar pela música, naturalmente.			
Exercício 03- Som e Movimento (p. 146)			
Um grupo de atores emitem com a voz um determinado som (que pode ser de animais, folhagem, rua, fábrica), enquanto outro grupo faz movimentos com eles relacionados, isto é, se o som é "miau", a imagem não será necessariamente a de um gato, mas sim a visualização que o ator tem desse som especial. A uma floresta de sons corresponderá uma floresta de imagens. A uma sequência ritual de sons, uma sequência ritual de imagens.			
Exercício 04- Sons rituais (p. 146)			
O mesmo exercício anterior, só que os atores que fazem os sons estarão restritos aos sons de um ritual em particular: acordar pela manhã ou ir para casa, voltar do trabalho, da sala de aula, da fábrica, etc.			
Exercício 05- Em pé, em círculo (p. 151)			
Os atores expiram fazendo ruído (Ah!) e se deixam cair como se estivessem inflando, relaxando completamente no chão.			
Exercício 06- Um ator esvazia o companheiro (p. 151)			
Um ator esvazia o companheiro como se fosse um boneco inflável. A parte adaptada pode ser o dedo, o joelho, a orelha, etc. o ator destapado age como se estivesse sendo esvaziado de ar através do buraco feito pelo outro, expira todo o ar e se desinfla simultaneamente, caindo no chão como um boneco de borracha vazio. Depois, o primeiro ator faz movimentos e ruídos de quem			

está enchendo o seu corpo com uma bomba de ar, e o segundo ator vai inspirando e se reinflando a cada sopro.

Exercício 07-A,E,I,O,U (p. 151)

Os atores todos juntos em um mesmo grupo. Um ator se põe de frente para o grupo, que deve emitir sons usando as letras A,E,I,O,U – mudando o volume de acordo com a distância a que estiver do ator isolado e em movimento. Quando o ator botão de volume estiver longe, eles emitirão sons mais altos, e quando estiver perto, sons mais baixos. O ator poderá se movimentar como quiser por toda a sala. Os atores do grupo devem tentar passar emoções para o outro ator e não apenas fazer barulho.

*Depois desse exercício solicitei que cada um emitisse o som de cada vogal, de maneira individual, passando emoções.

5. Atividades complementares

Assistir ao Monólogo "Travessia". A obra suscita reflexões sobre igualdade de gênero e empoderamento feminino, e também convida o público a contribuir na construção da cena.

O Espetáculo foi convidado para se apresentar na Escola Violeta Formiga, para os(as) participantes da pesquisa, onde também convidamos as turmas do EJA para participarem

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	
O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 27 de outubro/2021	Tempo: 2:00h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES - 11	
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual	
1. OBJETIVO	
Trabalhar as percepções como tato, audição, olfato, estimulando o desenvolvimento dos diversos sentidos e capacidade de perceber o mundo, bem como a confiança entre as participantes.	
2. METODOLOGIA	
Exercícios e jogos	
3. MATERIAIS	
Venda para os olhos e aparelho de som.	
4.DESENVOLVIMENTO	
Trata-se de uma série de exercícios e jogos de ritmo de Boal, com algumas adaptações.	
Categoria III- Ativando os vários sentidos	
Exercício 01- Sem deixar nenhum espaço vazio na sala (p. 171)	
Sem deixar nenhum espaço vazio na sala, todos os atores deverão caminhar com rapidez (sem correr), de maneira que seus corpos estejam sempre mais ou menos equidistantes de todos os outros e espalhados pela sala.	
a) De tempos em tempos, o diretor dirá “Pára”. E todos deverão parar, procurando fazer com que haja nenhum espaço desocupado na superfície da sala. Não se pode parar antes do “Para”. Se alguém vê um espaço vazio, vai completa-lo com seu corpo; no entanto, como é proibido parar, deve continuar andando, buscando outro espaço vazio e esvaziando aquele onde está.	
b) Em vez de dizer somente “Para”, o diretor dirá também um número, e então todos deverão formar grupos segundo o número anunciado: 3,5,8 pessoas, etc. Cada grupo deve estar equidistante dos outros grupos, a fim de não permitir que haja espaços vazios na sala.	
c) O diretor menciona um número e uma figura geométrica, e os atores deverão se organizar em grupos, formando a figura geométrica indicada: círculos, triângulos, quadrados, etc.	
d) -----	
e) O diretor menciona uma cor e uma peça de vestuário; por exemplo, juntem-se pela cor das camisas, ou dos cabelos, ou dos olhos...e os atores assim o farão...assegurando-se de que os grupos estejam igualmente distribuídos por toda a sala.	
Exercício 02- O ponto, o abraço e o aperto de mão (p. 155)	
Pede-se que cada participante fixe atentamente os olhos em algum ponto da sala – uma janela, uma marca na parede, etc. – e em seguida feche os olhos e tente caminhar até tal ponto. Se, na sua caminhada, ele esbarrar em outro ator e sair da sua trajetória, deve corrigi-la. Após algum tempo, o diretor dirá que abram os olhos e que se localizem na sala: quem está próximo do ponto que fixou? Quem está longe? Tenta-se uma segunda vez: os que conseguiram se aproximar ou	

mesmo tocar o ponto deve escolher outro ponto mais distante, e os que ficaram longe, um ponto mais próximo.

Exercício 03- Florestas de sons (p. 155)

O grupo se divide em duplas: 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. Quando o guia para de fazer sons, o cego também deve parar. O guia é responsável pela segurança do parceiro (cego) e deve parar de fazer sons se o seu cego estiver prestes a esbarrar em outro, ou bater em algum objeto. O guia deve mudar constantemente de posição. Se o cego for bom, se segue os sons com facilidade, o guia deve manter o mais distante possível, com a voz quase inaudível. O cego deve se concentrar somente no seu som, mesmo se ao seu lado tiver vários outros. O exercício tem como objetivo despertar e estimular a função seletiva de audição.

Exercício 04- A viagem imaginária (p. 157)

Em duplas. O cego deve ser conduzido pelo seu guia através de uma série de obstáculos reais ou imaginários, como se os dois estivessem em uma floresta, em um supermercado, na lua, no deserto do Saara ou outro cenário real ou imaginário que o guia tenha em sua mente. Como em todos os exercícios desta natureza, falar é proibido; toda informação deve ser passada através do contato físico e dos sons. Sempre que possível, o guia deve fazer os mesmos movimentos do cego, ao imaginar sua própria história.

O guia deve espalhar obstáculos por toda a sala: cadeiras, mesas, tudo que estiver disponível- às vezes os obstáculos serão reais, outras vezes imaginários. O cego deve tentar imaginar onde está. Por exemplo, um rio? Um rio com jacarés? Pedras? O guia pode usar o contato físico, a respiração ou sons, como forma de guiar; o cego, por sua vez, não poderá fazer nenhum movimento que não lhe tenha sido ordenado ou sugerido.

Depois de alguns minutos, o exercício acaba e o cego relata ao guia onde crê que os dois estiveram na sala, quem estava próximo a eles, etc. em resumo, deve dar as informações reais que percebeu com os seus sentidos, exceto a visão. Depois das informações objetivas, os cegos dizem para onde acreditam ter viajado: contam a viagem inventada. Os guias contam então as suas histórias, e eles comparam.

Exercício 05- Fila de cegos /variante (p. 158)

Duas filas, face a face. Os atores de uma das filas devem fechar os olhos e, com as mãos, examinar o rosto e as mãos dos atores à sua frente, na outra fila. Estes, em seguida, se dispersarão na sala, e os cegos deverão encontrar a pessoa que estava à sua frente, tocando faces e mãos.

Exercício 06- O carro cego (161/162)

Uma pessoa atrás da outra. A frente é o carro cego. Por trás, o motorista guiará os movimentos do carro cego, pressionando os dedos no meio das costas (o carro segue sempre reto), no ombro esquerdo (vira à esquerda- quanto mais perto do ombro, mais fechada será a curva), o ombro direito (similar), ou com uma mão no pescoço (marcha à ré). Como muitos carros cegos circularão ao mesmo tempo, é preciso evitar colisões. O carro deve parar quando o motorista parar de tocá-lo. A velocidade será controlada pela maior ou menor pressão dos dedos nas costas.

Exercício 07- Cego com bomba (p. 166)

Alguns atores vendados, cercados pelos demais, deverão imaginar que estão de posse de uma bomba que poderá explodir se eles tocarem alguém por mais de um segundo. A cada contato, deverão se afastar para o mais longe possível. Esse exercício produz um incrível desenvolvimento de todos os sentidos.

Exercício 08- Quem disse “Ah”? (p. 167)

Todos, de olhos fechados, caminham pela sala. O diretor (com um toque) designará uma pessoa que deverá emitir um “Ah”, da maneira que quiser. Os demais tentarão descobrir quem foi e dizer seu nome. Esta é uma variante do jogo infantil “O gato mia”.

Exercício 09- Fazer um oito (p. 163)

Dois atores se posicionarão a uma distância de dois metros um do outro. Em fila, olhos fechados, os outros atores tentarão fazer um oito ao redor dos dois primeiros.

Finalizando com relaxamento ao som de uma música suave.

5. Atividades complementares

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	
O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 29 de outubro/2021	Tempo: 2:00h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES – Nº 12	
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual	
1. OBJETIVO	
Trabalhar as percepções como tato, audição, olfato, estimulando o desenvolvimento dos diversos sentidos e capacidade de perceber o mundo, bem como a confiança entre as participantes.	
2. METODOLOGIA	
Exercícios e jogos	
3. MATERIAIS	
Vendas	
4. DESENVOLVIMENTO	
Categoria III- Ativando os vários sentidos	
Aquecimento	
Exercício 01- Descobrir o objeto	
Com os olhos tapados e as mãos para trás, utilizando todas as outras partes do corpo, o ator tocará e procurará descobrir qual objeto que lhe é apresentado: cadeira, lapiseira, copo, folha de papel, flor etc.	
Exercício 02- Descobrir o rosto dos outros: quem é?	
A pessoa de olhos vendados caminha pela sala e ao tocar no(a) colega que estará junto com os(as) demais andando pela sala, tenta identifica-lo(a) tocando apenas em suas mãos.	
Exercício 03- Adaptado (Cego)	
Os participantes de olhos abertos escolheram um determinado objeto ou local do Auditório, como ponto de referência para caminharem até a direção desse objeto ou local escolhido, depois, de vendas nos olhos, iniciam uma caminhada por todos os espaços da sala, até o comando para procurarem seu ponto, nessa hora, todos tentam chegar ao local	
Exercício 04- Fazer um oito (adaptado)	
Dois atores se posicionarão a uma distância de dois metros um do outro. Em fila, olhos fechados, os outros atores tentarão fazer um oito ao redor dos dois primeiros.	
Exercício 05- Encontrar as costas adequadas	
Os atores andarão pela sala, de olhos fechados, de quando em vez colando suas costas com as de um companheiro e apertando-se, movendo-se, procurando as costas adequadas para si. Quando as encontrarem, ainda de olhos fechados, farão como uma massagem	
Exercício 06- Cego com bomba (adaptado)	
Alguns atores vendados, cercados pelos demais, deverão imaginar que estão de posse de uma bomba que poderá explodir se eles tocarem alguém por mais um segundo. A cada contato, deverão se afastar para o mais longe possível.	

Exercício 07- Sem deixar nenhum espaço vazio na sala

- f) Os atores correm lentamente (no correr, em alguns momentos os dois pés ficam no ar; no andar, um dos pés está sempre no solo). De tempos em tempos, o diretor dirá “Colar!” e imediatamente os atores se juntarão (colados) em grupos de três, cinco ou mais integrantes, sem parar de correr. Em seguida o diretor dirá “Separar” e todos se separarão. O diretor dirá “Para” e todos pararão onde estão, com um só pé tocando no solo. O outro pé e as mãos tentarão tocar três companheiros diferentes: o resultado será uma teia de aranha.

Exercício de respiração.

5. Atividades complementares

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE? O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 03 de novembro/2021	Tempo: 2:00h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES – Nº 13	
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual	
1. OBJETIVO	
Desenvolver a capacidade de observação pelo diálogo visual entre duas ou mais pessoas. (BOAL, 2002, p. 172) E desenvolvimento da percepção visual.	
2. METODOLOGIA	
Exercícios e jogos	
3. MATERIAIS	
Aparelho de som.	
4. DESENVOLVIMENTO	
Trata-se de uma série de exercícios e jogos de ritmo de Boal, com algumas adaptações. Categoria IV- Ver tudo que se olha Exercício 01- O espelho simples (p. 173) Duas filas de participantes, cada um olhando fixamente para a pessoa que está em frente, olho no olho. As pessoas da fila A são designadas como sujeitos, e as da fila B como imagens. O exercício começa e cada sujeito inicia uma série de movimentos e de expressões fisionômicas, em câmera lenta, que devem ser reproduzidos nos mínimos detalhes pela imagem que tem em frente. 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 produz. 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 o corpo, seja da fisionomia. Exercício 02- O espelho rítmico (p. 180) Suavemente, nesta busca amorosa de si mesmo no outro, o diálogo unifica-se, converte-se em monólogo: os dois buscam movimentos que se reproduzem ritmicamente. Os dois devem encontrar movimentos rítmicos corporais que sejam agradáveis para ambos. Podem ser lentos ou rápidos, suaves ou energéticos, simples ou complexos – o importante é que ambos se sintam bem, confortáveis e contentes ao realiza-los, que os movimentos sejam rítmicos e sempre os mesmos, que todo o corpo se ponha em movimento. Exercício 03- O escultor toca o modelo (p. 181) Duas filas, cada pessoa diante da outra. Uma das filas é de escultores, e a outra de estátuas. Começa o exercício e cada escultor trabalha com a estátua que deseja. Para isso, toca o corpo da estátua, cuidando de produzir os efeitos que deseja nos mínimos detalhes. Os escultores não podem usar a imagem do espelho, isto é, não podem mostrar no próprio corpo a imagem ou a figura que gostaria de ver reproduzida – aqui não intervém o mimetismo, a reprodução -, pois esse não é o diálogo do espelho, mas da modelagem. Portanto, é necessário tocar, modelar, e a cada gesto do escultor corresponderá um gesto em consequência, a cada causa um efeito que não é idêntico. no diálogo dos espelhos, as duas pessoas estão sempre, sincronicamente, fazendo o mesmo gesto; no diálogo da modelagem, ainda que sincronicamente, estarão fazendo gestos complementares.	

O diretor deve sugerir que esse primeiro exercício dure o tempo necessário (dois ou três minutos, ou mais, dependendo dos participantes, da atmosfera criada, etc.) para que o escultor e o modelo se compreendam, para que os gestos do escultor, vistos e sentidos, possam ser facilmente traduzidos pela estátua.

Exercício 04- O escultor não toca o modelo (p. 182)

Nesta segunda parte, o diretor dá o sinal para que os escultores se afastem de seus modelos. Eles devem, porém, continuar a fazer os mesmos gestos que faziam antes, quando tocavam seus modelos. As estátuas, que antes viam e sentiam esses gestos, agora continuam a ver, mas já sem sentir- devem, no entanto, continuar a responder como se ainda os estivessem sentindo, como se os escultores continuassem a tocar. Assim se produz um modelo à distância. Os escultores devem continuar a fazer os gestos realistas, isto é, os gestos que seriam necessários para que as estátuas realizassem os movimentos, assumissem expressões fisionômicas ou fizessem os gestos que os escultores desejariam que elas fizessem.

Exercício 05- Marionete com fios (p. 185)

Marionetista e marionete à distância; ele faz o gesto de suspender uma linha, barbante ou corda, e a marionete responde com o movimento correspondente. Supõe-se que a linha parta diretamente da mão do marionetista para uma parte do corpo da marionete, que o marionetista designa com o olhar: braço, mão, joelho, pé, cabeça, pescoço, etc.

Exercício 06- Jogo de bolas (p. 187)

Futebol, basquetebol, voleibol, etc. dois times jogarão uma partida sem usar nenhuma bola, mas agindo como se tivessem uma. O diretor -juiz da partida – deve observar se o movimento imaginário da bola coincide com os movimentos dos atores, corrigindo-os se for necessário. Pode-se utilizar qualquer tipo de esporte coletivo para este tipo de exercício – pingue-pongue, tênis, etc.

Exercício 07- Vários atores no palco (p. 206)

Os que estão na plateia inventam uma história que os que estão no palco representam com mímica. Os que contam a história discutem, falam; os de cima só se mexem.

Exercício 08- Sonho de criança (p. 223)

Metade dos atores do grupo escrevem seus nomes em pedaços de papel, junto com nome ou descrição da pessoa, herói ou figura mítica que eles sonhavam ser quando crescessem, quando ainda eram crianças; a outra metade do grupo observa.

Primeiro, os participantes caminham pelo espaço da cena usando somente seus corpos, para mostrar as características dos personagens que estão interpretando: seus sonhos. Devem revelar o que nesses personagens os fascinava quando crianças, usando somente gestos, expressão facial e movimentos, todos ao mesmo tempo, mas sem que se relacionem uns com os outros.

Exercício 09- uma pessoa assusta, outra protege (p. 189)

Todos os participantes deverão estar espalhados pela sala. Sem dizer nada, cada um deverá pensar em uma pessoa que amedronta e outra que vai proteger-la. O jogo começa. Todos andarão pela sala ao mesmo tempo, tentando proteger-se, cada qual pondo aquele que o protege entre si e aquele que lhe faz medo. Como ninguém sabe quem protege quem ou quem intimida quem, a estrutura das pessoas na sala será sempre diferente, estará sempre em movimento.

Finalizando com relaxamento ao som de uma música suave e avaliação das atividades.

5. Atividades complementares

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	
O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 05 de novembro/2021	Tempo: 2:00h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES – Nº 14	
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual	
1. OBJETIVO	
Desenvolver a capacidade de observação por meio da linguagem visual no diálogo entre duas ou mais pessoas.	
2. METODOLOGIA	
Exercícios e jogos	
3. MATERIAIS	
Aparelho de som.	
4. DESENVOLVIMENTO	
Trata-se de uma série de exercícios e jogos de ritmo de Boal, com algumas adaptações. Categoria IV- Ver tudo que se olha .	
Exercício 01- Marionete com fios (p. 185) Marionetista e marionete à distância; ele faz o gesto de suspender uma linha, barbante ou corda, e a marionete responde com o movimento correspondente. Supõe-se que a linha parta diretamente da mão do marionetista para uma parte do corpo da marionete, que o marionetista designa com o olhar: braço, mão, joelho, pé, cabeça, pescoço, etc. Exercício 02- Jogo de bolas (p. 187) Futebol, basquetebol, voleibol, etc. dois times jogarão uma partida sem usar nenhuma bola, mas agindo como se tivessem uma. O diretor -juiz da partida – deve observar se o movimento imaginário da bola coincide com os movimentos dos atores, corrigindo-os se for necessário. Pode-se utilizar qualquer tipo de esporte coletivo para este tipo de exercício – pingue-pongue, tênis, etc. Exercício 03- uma pessoa assusta, outra protege (p. 189) Todos os participantes deverão estar espalhados pela sala. Sem dizer nada, cada um deverá pensar em uma pessoa que amedronta e outra que vai protege-la. O jogo começa. Todos andarão pela sala ao mesmo tempo, tentando proteger-se, cada qual pondo aquele que o protege entre si e aquele que lhe faz medo. Como ninguém sabe quem protege quem ou quem intimida quem, a estrutura das pessoas na sala será sempre diferente, estará sempre em movimento. Exercício 04- Vários atores no palco (p. 206) Os que estão na plateia inventam uma história que os que estão no palco representam com mímica. Os que contam a história discutem, falam; os de cima só se mexem. Finalizando com relaxamento ao som de uma música suave e avaliação das atividades.	
5. Atividades complementares	
COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	

O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 03/08/10/15/17/22 de dezembro/2021	Tempo: 2:00h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES – Nº 22 a 27	
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual	
1. OBJETIVO	
Construção do texto teatral	
2. METODOLOGIA	
Escrita do texto e improvisação de cenas.	
3. MATERIAIS	
Caneta, folhas de papel ofício.	
4. DESENVOLVIMENTO	
Aquecimento Ensaaios da peça	
5. Atividades complementares	

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE? O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 12 de novembro/2021	Tempo: 2:00h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES – Nº 16	
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual	
1. OBJETIVO	
Relacionar a memória, a emoção e a imaginação.	
2. METODOLOGIA	
Exercícios e jogos	
3. MATERIAIS	
Aparelho de som	
4. DESENVOLVIMENTO	
Trata-se de uma série de exercícios e jogos de ritmo de Boal, com algumas adaptações. Categoria V- A memória dos sentidos Aquecimento- Sentindo o Eu com o Eu (SPOLIN, 2014, p.) Exercício 01- O modelo (p. 244) (...) o tema desse modelo deve ser uma opressão, de qualquer tipo, sugerida pelo próprio grupo. Este é o modelo real. Pede-se, depois, ao grupo, que construa um modelo ideal no qual a opressão tenha sido eliminada e que todos, dentro desse modelo ideal, cheguem a um equilíbrio plausível; uma situação que não seja opressiva para nenhum dos personagens. Depois, retorna-se à imagem real, a imagem da opressão(...). Exercício 02- O modelo (p. 257) O diretor pede a alguém que vá até o centro e realize, em silêncio, uma ação detalhada que pertença a uma atividade mais ou menos cotidiana; quando alguém reconhece essa atividade, diz "Pára!", e a cena congela em gesto ritual. Gesto ritual é o momento culminante de uma ação que pertença a uma estrutura social ritualizada. O resto do grupo observa o gesto. A primeira pessoa que descobriu a que ritual se refere o gesto vai até o centro completar esse gesto com outro, igualmente ritualizado. Exercício 03- Variante adaptada: O ritual (p. 260- 261) Pedir que mostrem rapidamente -ritualisticamente- movimentos e gestos que fazem em casa do acordar ao deitar para dormir. Exercício 04- Uma história contada por muitos atores (p. 287) Um ator começa uma história, que é continuada por um segundo ator, seguindo-se um terceiro, até que todo o elenco tenha contado essa história, cada qual um pedaço. Ao lado deles, outro grupo de atores interpreta em mímica a história que está sendo contada. Relaxamento ao som de uma música suave.	
5. Atividades complementares	

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	
O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 17 de novembro/2021	Tempo: 2:00h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES – Nº 17	
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual	
1. OBJETIVO	
Propiciar experiência e vivência de construção colaborativa, buscando ampliar as práticas e percepções do educando, educanda e pesquisadora com o TO.	
2. METODOLOGIA	
Aula prática com professor externo	
3. MATERIAIS	
-	
4.DESENVOLVIMENTO	
Visita do professor Flávio José Rocha(realização de oficina de TO)	
5. Atividades complementares	

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	
O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 19 de novembro/2021	Tempo: 2:00h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES – Nº 18	
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual	
1. OBJETIVO	
Promover espaços para a construção do texto teatral, leituras que estimulem a construção do roteiro e da dramaturgia.	
2. METODOLOGIA	
Discussões, leituras e apresentação de vídeo	
3. MATERIAIS	
Cópias de texto, computador ou celular; acesso virtual	
4.DESENVOLVIMENTO	
A cada palavra dita, os(as) participantes dirão outra pré-fixada. Exemplo: ao dizer: Sim, sim, sim, responder: Não, não, não. Atividade 01- Definição do Tema Gerador Eleger o tema: • Dividir os(as) educandos(as) em dois grupos- Grupo I e Grupo II • Pensar individualmente sobre um tema gerador baseado em uma opressão presente no cotidiano de cada participante; • Compartilhar o seu tema com o grupo; • Discutir sobre os temas propostos; • Eleger um tema entre todos apresentados, para ser trabalhado no Teatro-Fórum. Atividade 02- Exposição das regras - Dramaturgia - Encenação O Espetáculo-Jogo Explicitar as regras do Teatro-Fórum para cada uma das suas etapas, de acordo com o livro: Jogos para Atores e Não Atores, p. 28 a 33). Discussão: O que quero contar? Em que local se passa a história? Quem são os(as) personagens? Qual conflito vou identificar? Por que quero contar essa história? Atividade 03- Leitura coletiva de uma parte de texto sobre o significado de Sinopse, e de exemplos de algumas sinopses de peças teatrais. Fonte:	

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/oficinas/etapa-2-argumento/

https://www1.udesc.br/agencia/arquivos/19033/files/sinopses_direcao_teatral_2017_2.docx.pdf

Discussão após a leitura.

Atividade 04- Exibição do vídeo

Fonte

<https://www.youtube.com/watch?v=IMia8EtcoPQ>

5. Atividades complementares

Atividade remota – Pesquisar vídeo ou texto sobre como construir uma sinopse e sobre peças de Teatro Fórum.

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	
O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 24 de novembro/2021	Tempo: 2:00h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES – Nº 19	
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual	
1. OBJETIVO	
Construção do texto teatral	
2. METODOLOGIA	
Jogos de improvisação; escrita do texto	
3. MATERIAIS	
Caneta, folhas de papel ofício.	
4.DESENVOLVIMENTO	
Trata-se de exercícios e jogos de Boal, adaptados. Todos(as) os(as) participantes, de maneira individual, devem emitir o som da letra A, E, I, O, U, acompanhado de algum movimento que tenha relação com o som. (Jogo adaptado: Quantos “as” existem em um “a”(2002, p. 141) Em círculo. Um ator vai até o centro e exprime um sentimento, sensação, emoção ou ideia, usando somente um dos muitos sons da letra “a”, com todas as inflexões, movimentos ou gestos com que for capaz de se expressar. (...) Quando muitos já tiverem criado os seus próprios “as”, o diretor passa às outras vogais (e, i, o, u). Escrita do roteiro; (Fonte: https://bibliomundi.com/blog/como-escrever-uma-peca-teatral/) Escrita do texto teatral.	
5. Atividades complementares	

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	
O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 26 de novembro/2021	Tempo: 2:00h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES – Nº 20 e 21	
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual	
1. OBJETIVO	
Construção do texto teatral	
2. METODOLOGIA	
Escrita do texto e improvisação de cenas.	
3. MATERIAIS	
Caneta, folhas de papel ofício.	
4. DESENVOLVIMENTO	
Aquecimento; Atividade 01- Construção do texto teatral; Obs. Caso não consigamos realizar mais uma vez o texto teatral, partiremos para a próxima atividade; Atividade 02- Construção de cenas baseadas no roteiro. Os educandos e educandas de posse do roteiro, vão criando cenas enquanto escrevemos o texto. Incentivar os diálogos em cada cena.	
5. Atividades complementares	

COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?	
O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora	
Pesquisadora: Cassandra Figueirêdo	
Orientador: Fernando Abath Cananéa	
Data: 03/08/10/15/17/22 de dezembro/2021	Tempo: 2:00h/a Presencial
PLANO DE ATIVIDADES – Nº 22 a 27	
ETAPA II: Desmecanização física e intelectual	
1. OBJETIVO	
Construção do texto teatral	
2. METODOLOGIA	
Escrita do texto e improvisação de cenas.	
3. MATERIAIS	
Caneta, folhas de papel ofício.	
4.DESENVOLVIMENTO	
Aquecimento Ensaios da peça	
5. Atividades complementares	