



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

SORAYA DE SOUZA DE OLIVEIRA

**PARA ALÉM DOS CONTOS DE FADAS:
O TEATRO DO OPRIMIDO COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DA CRIANÇA**

**JOÃO PESSOA – PB
2023**

SORAYA DE SOUZA DE OLIVEIRA

**PARA ALÉM DOS CONTOS DE FADAS:
O TEATRO DO OPRIMIDO COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DA CRIANÇA**

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 Mestra em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes
Linha de Pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Líria de Araújo Moraes

JOÃO PESSOA – PB
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

048p Oliveira, Soraya de Souza de.
Para além dos contos de fadas : o teatro do oprimido
como perspectiva metodológica na construção da
identidade cultural da criança / Soraya de Souza de
Oliveira. - João Pessoa, 2023.
193 f. : il.

Orientação: Líria de Araújo Moraes.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Arte - Educação. 2. Teatro - Criança. 3. Teatro
do Oprimido - Boal, Augusto, 1931-2009. 4. Identidade
cultural. 5. Contos de fadas. I. Moraes, Líria de
Araújo. II. Título.

UFPB/BC

CDU 7:37(043)



ATA DA SESSÃO PÚBLICA – DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO PARA O MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Área de Concentração: Ensino de Artes

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes

Atendendo à legislação vigente, às 10h00 do dia 10/07/2023, por meio de videoconferência, reuniu-se a Banca Examinadora, presidida pela Professora Doutora Orientadora **Líria de Araújo Moraes**, a fim de argüir sobre o trabalho de conclusão para o Mestrado da Aluna Soraya de Souza de Oliveira, intitulado: **PARA ALÉM DOS CONTOS DE FADAS: O TEATRO DO OPRIMIDO COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DA CRIANÇA** como requisito final para a obtenção do título de **Mestre em Artes**. Aberta a sessão pela Presidente, coube à mestrande, na forma regimental, expor o tema de seu Trabalho de Conclusão, findo o que, dentro do tempo regulamentar, foram apresentadas as arguições pelos membros da Banca Examinadora. Em seguida, deram-se as explicações que se fizeram necessárias. Em ato contínuo, a Banca Examinadora reuniu-se reservadamente para proceder à avaliação final, conforme critérios estabelecidos pelo Regimento do Programa, sendo o trabalho: **Aprovado por unanimidade e com indicação para publicação**. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo acadêmico.

João Pessoa – PB, 10 de julho de 2023.

Banca Examinadora:		
Prof.ª Dr.ª. Líria de Araújo Moraes - UFPB	 Documento assinado digitalmente LÍRIA DE ARAÚJO MORAIS Data: 27/07/2023 12:54:56-0300 Verifique em https://validar.jb.gov.br	Presidente/Orientador(a)
Prof. Dr. Fernando Antônio Abath Luna Cardoso Cananéa - UFPB	 Documento assinado digitalmente FERNANDO ANTONIO ABATH LUNA CARDOSO Data: 26/07/2023 16:25:00-0300 Verifique em https://validar.jb.gov.br	Membro Interno
Dr.ª Paula Alice Baptista Borges – CECULT/UFRB	 Documento assinado digitalmente PAULA ALICE BAPTISTA BORGES Data: 27/07/2023 09:50:32-0300 Verifique em https://validar.jb.gov.br	Membro Externo - (IES)

De acordo:

Soraya de Souza de Oliveira	 Documento assinado digitalmente SORAYA DE SOUZA DE OLIVEIRA Data: 26/07/2023 18:55:08-0300 Verifique em https://validar.jb.gov.br	Acadêmico(a)
-----------------------------	---	---------------------

DEDICATÓRIA

Às educadoras e educadores que buscam sempre metodologias libertadoras, emancipatórias e provocadoras da consciência cidadã por meio da leitura crítica do mundo ao qual pertencemos.

Às crianças e aos estudantes da Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca que entraram nas tocas de coelhos, nas carruagens e tapetes mágicos, vivenciando de forma lúdica a prática do Teatro do Oprimido, comprometida com uma educação democrática.

A todas às crianças e aos estudantes que entraram na minha vida por meio de uma sala de aula e deixaram muito de si em mim. Espero, sinceramente, ter deixado o melhor de mim para vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, às deusas, aos encantados, aos orixás, aos espíritos de luz, a todas as entidades que colocam anjos a iluminarem nossas jornadas.

À querida professora Líria de Araújo Moraes, minha orientadora, pela confiança, paciência e sensibilidade, mas, sobretudo, por me conduzir na contemplação dos caminhos percorridos e das flores entre as rochas, num caminho e de volta ao meu Eu para construir novas trilhas pessoais, acadêmicas e profissionais. Um anjo, uma pessoa iluminada que me orientou de forma amorosa e acolhedora nas trilhas e encruzilhadas desta pesquisa. Amorosamente, agradeço!!!

À professora Paula Alice Baptista Borges e ao professor Fernando Antônio Abath de Luna Cardoso Cananéa pelo aceite em compor a banca de qualificação e de defesa, com pertinentes e excelentes contribuições na fase de qualificação, as quais foram de fundamental importância na construção das trilhas desta pesquisa. Agradeço-lhes muitíssimo.

Às queridas professoras e aos queridos professores do PROF-ARTES/UFPB pela generosidade, paciência e sensibilidade, por todo o aprendizado construído, me lembrando que nossas asas são as nossas raízes.

À Assistente em Administração do PROFARTES Bianca Leite Paiva, sempre solícita nos momentos em que precisei de ajuda.

Às crianças/estudantes/co-pesquisadoras da Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca com quem aprendo todos os dias a voar quando me preparo para ensinar a criar raízes, nesse diálogo constante do processo de ensino-aprendizagem, mas, principalmente, por vivenciar de forma prazerosa e intensa uma prática teatral comprometida com a consciência cidadã do Ser Humano.

A todas e todos que fazem a Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, em especial às gestoras Josy Gabriely M. de Souza e Ednalva S. Carvalho, por acreditarem no poder transformador da arte e pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa na referida Instituição de ensino.

Às queridas e aos queridos colegas mestrandas e mestrandos que compartilharam aflições, ansiedades, sorrisos, alegrias e aprendizagens vivenciados nessa turma maravilhosa, unida, generosa e empática, em especial a Cassandra Dias, Eliene Nunes, Emanuel Gudes, Kassandra Brandão e Maria do Carmo Barros por toda disponibilidade e extrema ajuda. Minha afetuosa gratidão.

Ao Centro do Teatro do Oprimido – CTO/RJ, em especial ao amoroso e acolhedor Alessandro Conceição, pela partilha de conhecimentos e aprendizagens sobre a prática e teoria do Teatro do Oprimido.

Ao Prof. Dr. Flávio José Rocha, incansável praticante e estudioso sobre o Teatro do Oprimido aqui na Paraíba, pelas aprendizagens fundamentais nas riquíssimas oficinas das quais participei.

Às membras e aos membros da ONG Maré Produções Artísticas e Educacionais, pelos momentos de aprendizagens mútuas e pelas trocas de experiências que geram saberes múltiplos e amorosos.

A Ailza Freitas, incentivadora da minha inscrição no processo seletivo do PROFARTES/UFPB, pelo incondicional estímulo ao estudo.

A todas e todos os amigos, em especial às amigas e irmãs Ana Castro e Joana de Angeles; e aos amigos e irmãos Germano de Aquino, Suel Lima e José do Egito (Gil), agradeço o carinho e compreensão pelas minhas eventuais ausências durante todo o processo de estudo.

Aos amados sobrinhos Ceiza (sobrinha/irmã), Vitor e Henrique, por aprender com eles a ser humana a cada dia.

A minha mãe D. Zefinha, *in memoriam*, pelos “livrinhos de historinhas” presentes por todo o meu caminhar, cheios de amor, esperanças e sabedoria; e pelo lápis e a borracha a escrever as páginas da minha vida. Sou o resultado do seu olhar.

Eterna gratidão!

Conhecimentos podem ser mortos e inertes: uma carga que se carrega que não serve para nada e que nem dá alegria: casca dura de piruá. Quando o conhecimento é vivo ele se torna parte do nosso corpo: a gente brinca com ele e se sente feliz no brinquedo. A educação acontece quando vemos o mundo como um brinquedo, e brincamos com ele como uma criança brinca com a sua bola. O Educador é um mostrador de brinquedos.

Rubem Alves (2003, p.117)

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo compreender como o Teatro do Oprimido se configura em uma perspectiva metodológica no processo reflexivo da criança, quanto a sua identidade cultural e enquanto leitora dos contos de fadas, bem como na sua identificação ou estranhamento aos personagens desse gênero literário. Investiga, portanto, se o Teatro do Oprimido instiga a reflexão da criança na leitura crítica dos contos de fadas, focando no estranhamento de características de personagens e situações impressas nessa narrativa infantil, carregada de valores e crenças da cultura europeia. Este trabalho tem como campo de investigação a Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, e como sujeitos da pesquisa 25 crianças entre 08 e 12 anos de idade, integrantes do grupo de teatro da escola, formado desde o ano de 2019, cursando os 4º e 5º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa aborda o Teatro do Oprimido sob a perspectiva histórico-crítica, orientando-se à luz teórica e metodológica de Augusto Boal e Paulo Freire. De natureza qualitativa, amparada pela observação participante e pelos exercícios, jogos e técnicas do teatro do oprimido, adota como instrumentos de pesquisa o diário de campo da pesquisadora e das/dos estudantes, auxiliados pelas rodas de conversas, pelos textos criados pelas crianças, áudios e vídeos das ações dinâmicas do processo, buscando compreender como o Teatro do Oprimido, enquanto perspectiva metodológica, contribui para a construção da identidade cultural das crianças na medida em que se opõe à leitura colonial dos contos de fadas. As crianças foram provocadas a perceber e a elencar as temáticas que as oprimem a partir da reflexão crítica sobre os personagens e situações opressoras. Concluiu-se que o Teatro do Oprimido contribui para a construção e/ou fortalecimento das identidades culturais da criança, expresso nas corporeidades poética e estética observadas nas criações dramatúrgicas dessas crianças, a partir da leitura crítica dos contos de fadas.

Palavras-chave: Arte-educação; Teatro com Criança; Teatro do Oprimido; Identidade Cultural; Contos de Fadas.

ABSTRACT

The research aims to understand how Theatre of the Oppressed is configured from a methodological perspective in the reflective process of children, regarding their cultural identity and their role as readers of fairy tales, as well as their identification or strangeness towards the characters of this literary genre. It also investigates whether Theatre of the Oppressed encourages children to critically analyze fairy tales, focusing on the strangeness of character traits and situations depicted in this children's narrative, which is laden with values and beliefs from European culture. This work has as its field of investigation the Municipal School Nazinha Barbosa da Franca, and as subjects of the research 25 children between 08 and 12 years old, members of the school's theater group, formed since the year 2019, attending the 4th and 5th years of the initial years of Elementary School. This research addresses the Theater of the Oppressed from a historical-critical perspective, guided by the theoretical and methodological light of Augusto Boal and Paulo Freire. It is of a qualitative nature, supported by participant observation and by the exercises, games and techniques of the theater of the oppressed, it adopts as research instruments the field diary of the researcher and the students aided by the conversation circles, by the texts created by the children, audios and videos of the dynamic actions of the process, seeking to understand how the Theater of the Oppressed, as a methodological perspective, contributes to the construction of children's cultural identity as it opposes the colonial reading of fairy tales. The children were provoked to perceive and list the themes that oppress them from the critical reflection on the characters and oppressive situations. It was concluded that the Theater of the Oppressed contributes to the construction and/or strengthening of children's cultural identities, expressed in the poetic and aesthetic corporealities observed in the dramaturgical creations of these children, from the critical reading of fairy tales.

Keywords: Art Education; Theater with Children; Theater of the Oppressed; Cultural Identity; Fairy Tales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Árvore do Teatro do Oprimido	33
Figura 2 - Exercício A Cruz e o Círculo	72
Figura 3 - Criação corporal individual da imagem da árvore	78
Figura 4 - Criação corporal por grupos da imagem da árvore	79
Figura 5 - Processo de construção da Árvore do Teatro do Oprimido.....	79
Figura 6 - Criação corporal coletiva da imagem da árvore	80
Figura 7 - A criação coletiva da Árvore do Teatro do Oprimido	80
Figura 8 - Momentos de pesquisa e leituras sobre os contos de fadas durante os intervalos	82
Figura 9 - Os Contos de Fadas mais conhecidos e/ou lidos pelo grupo	82
Figura 10 - Esquete criada a partir dos jogos de improvisação sobre racismo na escola e no futebol	87
Figura 11 - Um dos primeiros momentos da prática – improvisação do grupo de atores e atrizes e dos espect-atores e espect-atrizes.....	89
Figura 12 - Troca do oprimido pela espect-atriz – 2º e 3º estágios.....	90
Figura 13 - Troca do oprimido pela espect-atriz – 2º e 3º estágios (2)	91
Figura 14 – Estudante encorajando a colega a tomar o lugar do oprimido durante a cena	92
Figura 15 - Fragmento da representação do tema Violência Contra a Mulher	95
Figura 16 - Imagem que representa a impunidade do feminicídio	96
Figura 17 - Grupo lendo a terceira versão do texto dramaturgico	100
Figura 18 - Trecho do texto “Bola na Trave” do grupo Bola na Trave	101
Figura 19 - Grupo Faz de Conta transcrevendo a ideia da cena improvisada (1ª fase da escrita)	102
Figura 20 - Trecho do texto “Diz Que Sim, Diz Que Não... Contos de Fadas” do grupo Contos de Fadas	103
Figura 21 - Trechos do texto “Opressão da Diana” do Grupo Sonhos de Diana	105
Figura 22 - Grupo escrevendo a 2ª versão-introdução aos diálogos	106

Figura 23 - Trechos do texto “Minha Bruxa Favorita” do Grupo Bruxinha	107
Figura 24 - Imagem 1 – a conquista/sedução	109
Figura 25 - Imagem 3 – agressão simbólica/psicológica	110
Figura 26 - Imagem 6 – impunidade do assassino	112
Figura 27 - Ensaios abertos entre os grupos	116
Figura 28 - Ensaios abertos entre os grupos (2)	116
Figura 29 - Exercícios do teatro imagem na autoavaliação	117
Figura 30 - Criação da imagem individual das opressões	121
Figura 31 - Imagem da opressão do grupo do Estudante X6	122
Figura 32 - Imagem Individual da opressão da Estudante X21	124
Figura 33 - Publicação do livro com textos das crianças	134
Figura 34 - Entrega dos livros – parte da turma se organizando para a fotografia	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conceito de opressão segundo os grupos	74
Tabela 2 – Conceito de opressor segundo os grupos	75
Tabela 3 – Conceito de oprimido segundo os grupos	76

SUMÁRIO

PRÓLOGO – ABRINDO AS CORTINAS!	13
1 PRIMEIRO ATO – O TEATRO DO OPRIMIDO E A CRIANÇA	18
1.1- Cena I – A Criança e as Manifestações Teatrais	18
1.2 Cena II – A Dicotomia Realidade e Fantasia no Processo de Leitura e Criação Teatral Infantil	21
1.3 Cena III – O Teatro do Oprimido e suas Implicações Históricas, Políticas e Sociais	24
1.4 Cena IV – O Teatro do Oprimido e a Educação: roda de conversas entre Teatro e Pedagogia do Oprimido	27
1.5 Cena V – O Teatro do Oprimido como Perspectiva Metodológica	30
1.6 Cena VI – O teatro do Oprimido é Coisa de Criança?	36
2 SEGUNDO ATO – O TEATRO DO OPRIMIDO E A IDENTIDADE CULTURAL DA CRIANÇA	40
2.1 Cena I – Aspectos da Construção da Identidade Cultural	42
2.2 Cena II – Os Contos de Fadas e a Identidade Cultural da Criança	47
2.3 Cena III – O Teatro do Oprimido na Escola e a Construção da Identidade Cultural	56
3 TERCEIRO ATO – ABRINDO TRILHAS NA FLORESTA	64
3.1 Cena I – Natureza e Características da Pesquisa	64
3.2 Cena II – Campo de Pesquisa	66
3.3 Cena III – Sujeitos da pesquisa	66
3.4 Cena IV – Síntese da Aplicação do Teatro do Oprimido	67
4 QUARTO ATO – LEITURA PARA ALÉM DOS CONTOS DE FADAS	70
4.1 Cena I – O Enredo	70
4.1.1 Clímax I – O Estranhamento dos Personagens Seria uma Identificação de Si?	120
4.1.2 Clímax II – Leitura Crítica das Crianças	126
4.1.3 Clímax III – Processo Criativo Infantil: o corpo	128
5 DESFECHO – FECHANDO AS CORTINAS POR HOJE!	130
6 REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	141
ANEXOS	146

PRÓLOGO – ABRINDO AS CORTINAS!

O teatro e a literatura infantil sempre foram protagonistas no enredo da minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Já na infância gostava muito de ler e de brincar de faz de conta. Minha mãe, mesmo não lendo com fluidez, sempre me incentivou à leitura, sempre comprava os “livrinhos de historinhas” – assim ela chamava os livros dos contos de fadas – e sempre gostava de me ouvir contar histórias enquanto costurava. Durante as leituras eu me transportava para um lugar que se localizava entre o real e a fantasia, vivenciando experiências reais e ficcionais nas brincadeiras.

Após cinco décadas, agora como professora de Artes Cênicas dos anos iniciais da Educação Básica, vivenciando as várias culturas infantis no cenário escolar, observo que os contos de fadas continuam presentes de forma significativa no universo infantil.

Muitas crianças têm o primeiro contato com esse gênero literário com seus familiares mais próximos. Percebe-se, porém, que na maioria das vezes é na escola que a criança tem sua primeira experiência de ler ou ouvir um conto de fadas. Não por acaso, os livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental trazem em abundância fragmentos e/ou releituras desses contos, bem como os contos clássicos como conteúdo das aulas. E, apesar de um acervo significativo de releituras de clássicos e contos de fadas contemporâneos, que descontroem determinados estereótipos impressos nessas narrativas, a prática da leitura desses contos na sala de aula perpetua a colonialidade do saber da cultura europeia por sobre os processos educativos de nossas crianças (LANDER, 2020), se fazendo necessário uma leitura crítica decolonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2020) desses contos.

Há muito que a magia dos contos de fadas permeia o universo infantil no qual fantasia e realidade se misturam na consciência do infante. Ao ler um conto a criança transporta-se para ele em um processo de identificação de sentimentos, de superação das dificuldades dos personagens, sentindo-se compreendida e amada dentro de uma atmosfera de empatia criada nessa narrativa. Por outro lado, também pode causar novas confusões e tensões no inconsciente da criança, que por diversos motivos pode estranhar os estereótipos dos heróis e heroínas, princesas e príncipes, gigantes, bruxos e bruxas, elfos, vilões e vilãs de tais narrativas, transfigurando-se em personagens e situações opressivas no ato da leitura colonial desses contos.

Nelly Coelho (2003) afirma que os arquétipos que vivem nos contos de fadas evoluem no inconsciente coletivo, manifestando-se nas ideias e comportamentos diante das experiências

humanas com os mitos. Quando estes são inseridos nas narrativas infantis imprimem as transformações sociais e culturais nas diversas sociedades humanas, perpassando as características, crenças e conflitos para as crianças dessas sociedades.

Assim, percebendo a influência dos contos de fadas na formação identitária cultural da criança, o fascínio e, ao mesmo tempo, o estranhamento que as personagens causam nelas, nos questionamos: como as crianças ressignificam seus conceitos nas leituras dos contos de fadas? Como elas (dentro das suas diferenças) significam suas aceções, o seu viver? Como ocorre o processo de construção da identidade cultural (identificação e/ou estranhamento) da criança com as personagens dos contos de fadas, levando-se em consideração a universalidade dos arquétipos intrínsecos nessas narrativas e a diversidade cultural infantil? A reflexão inicial desses questionamentos leva à indagação central deste estudo: como o Teatro do Oprimido, enquanto perspectiva metodológica, contribui para a construção da identidade cultural das crianças frente à leitura colonial dos contos de fadas?

Diante dessas questões problematizadoras, o objetivo geral desta pesquisa concerne em analisar o Teatro do Oprimido como perspectiva metodológica na construção e/ou afirmação da identidade cultural da criança, a partir da reflexão crítica dos contos de fadas, observando a identificação ou estranhamento da criança às personagens dessa narrativa infantil, levando-se em consideração a universalidade dos arquétipos de uma cultura europeia intrínsecos nessas narrativas e a diversidade cultural infantil.

Nos objetivos específicos busca-se:

- a) Compreender como a criança concebe os valores socioculturais e éticos dos adultos impressos nos contos de fadas;
- b) Investigar por meio do Teatro do Oprimido o processo de construção da relação da identificação e/ou estranhamento da criança com as personagens dos contos de fadas, considerando a universalidade dos arquétipos intrínsecos nessas narrativas e a diversidade cultural infantil;
- c) Montar esquetes do Teatro do Oprimido com/pelas crianças do grupo de teatro formado por estudantes do 4º e 5º anos da Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca a partir da leitura crítica dos contos de fadas; e
- d) Contribuir para o estudo teórico-metodológico de pesquisas com crianças nos anos iniciais da educação básica e do campo das Artes Cênicas na Educação.

Isto posto nos faz refletir sobre a metodologia que dê conta de trabalhar essa temática complexa e, até certo ponto, contrastante, com leveza, ludicidade e caráter dialético. O Teatro

do Oprimido – TO (BOAL, 2008) por sua vez, em sua essência artística e pedagógica, se configura como jogo, uma atividade lúdica e provocadora da consciência cidadã e identitária, instiga a emersão do ser questionador e a compreensão de si na sociedade, dialogando com a educação emancipatória (FREIRE, 2013) e a educação decolonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2020), contrapondo-se à colonialização europeia do saber (LANDER, 2005).

Antes de prosseguir se faz necessário ressaltar que empregarei a voz da primeira pessoa do singular na narrativa deste estudo quando eu me colocar como sujeita, mas quando utilizar a voz na terceira pessoa do plural estarei acenando a mim e às crianças participantes, além de todas as pessoas envolvidas direta e indiretamente nesta investigação.

Voltemos à narrativa. No capítulo “Primeiro Ato – O Teatro do Oprimido e a Criança” é analisado o Teatro do Oprimido como proposta metodológica para uma leitura crítica dos contos de fadas, como também provocadora da consciência da criança enquanto ser histórico, social e político, à luz de uma educação libertadora e emancipatória.

Discorremos sobre a influência das manifestações teatrais – desde o ingênuo brincar do faz de conta, passando pelos exercícios e jogos teatrais, chegando ao teatro em si – no afloramento do ser pensante e questionador do infante, concebendo o entrelaçamento da tríade “memória-imaginação-atualidade” (FABIÃO, 2010) no desenvolvimento da criação corporal e cênica, compreendendo o Teatro do Oprimido como o ponto limite entre ficção e realidade (BOAL, 2008) no processo de leitura e criação teatral infantil. Em seguida, refletimos sobre as confluências históricas, pedagógicas, ideológicas e políticas entre o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, e a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, analisando o método de Boal e suas singularidades metodológicas para uma educação transformadora e emancipatória. Por fim, tratamos o Teatro do Oprimido como proposta de uma leitura crítica dos contos de fadas pelas crianças, utilizando-se desde os seus exercícios básicos às suas técnicas, discutindo sobre a eficácia desse método com crianças.

O capítulo “Segundo Ato – O Teatro do Oprimido e a Identidade Cultural da Criança” reflete sobre a inferência da leitura dos contos de fadas na sala de aula e a importância do Teatro do Oprimido no processo de construção e/ou fortalecimento da identidade cultural, provocando na criança a consciência cidadã e contribuindo para a sua libertação das amarras alienantes das situações opressoras.

Sob a premissa de que a identidade cultural é construída a partir da minha relação com o outro (HALL; SILVA; WOODWARD, 1987; CANANÉA, 2016), refletimos sobre aspectos significativos do processo dessa construção, levando em consideração a identificação e o

estranhamento da criança aos personagens dos contos de fadas, e as relações que as crianças fizeram entre os valores socioculturais e éticos da sua vida cotidiana e os encontrados nos diversos contos de fadas, em especial “A Princesa e o Sapo”, “Branca de Neve”, “Cinderela” ou “Gata Borralheira”, “Chapeuzinho Vermelho” e “A Bela e a Fera”, tanto nas versões originais como nas releituras contemporâneas.

Com base no diálogo com as estudiosas Nelly Coelho (1991; 2003), Simone Reis (2014), Glória Radino (2003) e Graciela Montes (1991) abordamos a influência dos contos de fadas na formação da criança, considerando-a como ser social e político. Enfim, analisamos o Teatro do Oprimido no espaço escolar, concebendo a escola como espaço de socialização de culturas diversas e, por isso, de convivência e mediação de conflitos, examinando a necessidade do Teatro do Oprimido como componente curricular no processo de construção das identidades culturais da criança, frente relação da universalidade dos arquétipos e dos mitos dos contos de fadas e a diversidade cultural infantil. Assim, é observada a necessidade de uma leitura crítica desse gênero literário infantil na construção das identidades culturais da criança.

O capítulo “Terceiro Ato – Abrindo Trilhas na Floresta” aborda em um primeiro momento as características metodológicas da pesquisa, compreendida como de natureza qualitativa. Quanto aos objetivos se constitui em pesquisa descritiva, amparada teórica e metodologicamente pelo Teatro do Oprimido (BOAL, 2008). Para coleta dos dados aplicamos como técnica de investigação a Observação Participante (BRANDÃO, 2006; MINAYO, 2012) e as oficinas dos exercícios, jogos e técnicas do Teatro do Oprimido. Como instrumento adotamos o diário de campo da pesquisadora e das crianças, auxiliados pelas rodas de conversa, áudios e vídeos para as ações dinâmicas do processo. Utilizamos a análise de conteúdo voltada a compreensão dos princípios dialógicos entre os atores/atrizes e os espect-atores/atrizes nas oficinas do Teatro do Oprimido.

Em seguida nos ativemos à apresentação contextualizada do nosso campo de investigação – a Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, localizada na divisa dos bairros São José (bairro periférico) e Manaíra (bairro nobre), na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Os sujeitos e as sujeitas da pesquisa são 25 crianças entre 08 e 12 anos de idade, integrantes do grupo de teatro da escola, oriundos(as) do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Esse grupo de teatro foi formado em 2019 quando ainda cursavam o 1º e 2º anos do mesmo ciclo, por meio da elaboração e execução de um projeto pedagógico com o objetivo de reduzir a violência na escola, principalmente na hora do recreio. Essa formação fortaleceu

qualitativamente o processo de preparação dessas crianças, bem como o comprometimento delas nas atividades desenvolvidas, aspectos significativos para o desenvolvimento da pesquisa.

Importante é pontuar que as crianças/co-pesquisadoras foram nomeadas de Estudante X e um número de 1 a 25, correspondendo aos números das/dos participantes da pesquisa. Essa nomenclatura tem como objetivo preservar parcialmente as identidades delas nesta pesquisa.

Avançando nas explicações apresentamos a sequência da aplicação dos exercícios, jogos e técnicas do Teatro do Oprimido, como também seus conteúdos, procedimentos e avaliação.

No capítulo “Quarto Ato – Leitura Para Além dos Contos de Fadas” são tratados aspectos significativos sobre a vivência dos exercícios, jogos e técnicas com as crianças co-pesquisadoras desse estudo, analisando todo o processo da aplicação do Teatro do Oprimido enquanto criação artística e, principalmente, sob a perspectiva metodológica.

No aspecto artístico observamos a composição poética e estética do corpo cênico e da dramaturgia tendo o corpo como eixo central. No que se refere ao Teatro do Oprimido enquanto perspectiva metodológica ressaltamos a contribuição dos métodos dessa linguagem teatral na construção das identidades culturais da criança a partir da leitura crítica dos contos de fadas por meio do Processo Criativo Infantil Corporal, averiguando se o estranhamento dos personagens pelas crianças seria uma identificação de si, levando em consideração que identificação e diferenciação são elementos interdependentes e constitutivos da construção identitária de uma pessoa, de um grupo social ou de um povo.

As crianças apreciaram, pesquisaram, fruíram e criaram, compuseram poética e esteticamente dramaturgias texto-corporais, expressando seus pensamentos, emoções e suas opressões, sem com isso perder a ludicidade do ser criança. Dessa forma, revelou-se que o Teatro do Oprimido, enquanto perspectiva metodológica, contribui para a construção e/ou fortalecimento das identidades culturais da criança, a partir da leitura crítica dos contos de fadas e expressa na corporeidade poética e estética observadas nas criações dramatúrgicas dessas crianças.

1 PRIMEIRO ATO – O TEATRO DO OPRIMIDO E A CRIANÇA

Todo Teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas. Os que pretendem separar o teatro da política pretendem conduzir-nos ao erro – e essa é uma atitude política (BOAL, 2019, p.11).

1.1 Cena I – A Criança e as Manifestações Teatrais

Como sujeito ativo a criança necessita manifestar-se. A arte é um dos meios pelo qual a criança se manifesta, compreende o mundo no qual está inserida e se comunica com ele. Manifestar-se por meio da arte está associado à aprendizagem, à construção de si e do outro. Mesmo que não consiga verbalizar, a criança comunica seus interesses, conflitos, sentimentos e emoções por meio da imagem, do som, da dança e da palavra “desorganizada”. A Estética do Teatro do Oprimido nasceu como experiências isoladas da imagem, do som e da palavra na busca de exercitar o pensamento crítico e libertação das correntes opressivas. A sinestesia desses processos é a essência da Estética do Oprimido, como veremos mais adiante (BOAL, 2009).

No simples desenhar e pintar a criança expressa seus sentimentos, conflitos e compreensão do meio que a cerca. A música traz a ritmização do pensar, do agir e do gritar da criança. Os sons que elas emitem ou gostam de escutar são reflexos das características de sua personalidade. Particularidades encontradas nas “experiências de sinestesia estética (diálogos interativos e complementares entre Som/Ritmo, Imagem/Movimento e Palavra/Texto: imagens e movimentos do SOM; sons e imagens da PALAVRA; palavras e sons da IMAGEM)” (SANTOS, 2018, p.190), ações integradas para trabalhar o Pensamento Sensível (o pensar não verbal, sensorial) e o Pensamento Simbólico (o pensar verbal são as palavras que interpretam o pensar sensível; os símbolos necessários de interlocutor concorde), nutridos pelo conhecimento sensível e simbólico, coexistentes no indivíduo na percepção de si e do mundo (BOAL, 2009, p.25).

No que se refere ao teatro, a linguagem artística foco dessa pesquisa, a sinestesia estética é percebida no ingênuo brincar do faz de conta, tão natural e necessário para o infante quanto dormir, comer, beber, correr, mas quando observadas à luz da Pedagogia das Artes Cênicas essa

brincadeira e/ou jogo sensível e simbólico podem ser consideradas como as primeiras manifestações teatrais infantis.

Com a brincadeira do faz de conta a criança busca compreender o mundo onde está imersa e emersa. Essa teatralidade do cotidiano a atrai de forma expressiva. Ao balbuciar as primeiras palavras, colocar os sapatos, chapéus, vestir as roupas de seus pais e suas mães (sentido de papéis sociais de responsáveis, independente de gêneros e classificação familiar), elas representam uma personagem sem necessariamente ter consciência dessa representação. Assim como as brincadeiras de casinha, nas quais as crianças representam os papéis de cada integrante familiar e do seu meio social, como a da/do professora/professor, da/do médica/médico, da/do policial, representando a forma de falar, andar, se vestir e de cenas diárias dos adultos, além das brincadeiras de imitar animais e com seus brinquedos, enfim todas essas imitações são encenações de situações diárias observadas pelas crianças.

Peço licença para expressar uma pequena narrativa que a memória afetiva me trouxe nesse instante: uma lembrança singela de quando eu tinha mais ou menos uns nove anos. Quando eu não estava lendo depois dos afazeres domésticos e escolares me sentava no chão, espalhava meus brinquedos e “brincava de faz de conta”, trazendo para essa brincadeira cenas das experiências do meu cotidiano e cenas das situações das historinhas que eu lia nos meus livrinhos e nos filmes e séries da TV. De vez em quando, entre as pedaladas em sua máquina de costura e um gole de café, percebia os olhares discretos da minha mãe observando a minha brincadeira e até uns sorrisinhos no canto da boca, provavelmente para não quebrar meu encanto no brincar. Será que ela estava controlando os hábitos incutidos nas minhas brincadeiras ou será que ela contracenava comigo, compondo uma dramaturgia e uma poética corporal?! Com base na memória afetiva de criança, prefiro a vertente de que ela contracenava/brincava comigo. À luz dessa discussão acredito que as três ações estavam presentes no olhar sorridente e enigmático de Dona Zefinha, tal o seu nome. Mulher sábia, a minha mãe! O fato é que essas brincadeiras contribuíram para tecer a pessoa que sou hoje com todas as minhas virtudes e limitações. Os hábitos e valores de minha mãe foram incutidos em mim: ler histórias infantis e juvenis, fazer teatro e tomar um bom café fazendo as duas primeiras, entre tantos outros resumidos nessas duas paixões.

Corroborando com o pensamento da tessitura do indivíduo a partir dos brinquedos, jogos e brincadeiras Walter Benjamin (2009, p.102) apregoava que...

[...] A essência do brincar não é um “faz como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente do hábito. Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequeto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos, O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror.

Com base nessa discussão e trazendo-a para a esfera do ensino de teatro se faz necessário ter especial cuidado com os exercícios e jogos teatrais aplicados nas aulas de teatro com crianças, uma vez que podemos contribuir com situações opressoras arraigadas nas experiências vividas por elas ou promover outras que as libertem dessas opressões, oferecendo às pequenas e aos pequenos possibilidades de interpretação desses hábitos, leis e regras impostas por nós adultos, que mesmo sem a “intenção” podemos oprimi-las.

Por outro lado, no ingênuo brincar infantil (aos nossos olhos), quando a criança representa as cenas do cotidiano de sua família e do grupo social em que está inserida, associando-as aos elementos do seu mundo imaginário, compreendemos que a criança apresenta grande empatia e prazer com o jogo teatral pelo qual ela transita entres as posições de crianças atrizes/atores e crianças espect-atrizes e espect-atores no jogo teatral.

Essa teatralidade do dia a dia de um mundo que ela percebe e se percebe nele é compreendida por William Corsaro (2020) como o brincar sociodramático. Em seus estudos sobre pesquisas com crianças o autor investiga como elas relacionam o brincar do “faz-de-conta” com as suas concepções do mundo adulto. Nesse estudo ele concebe que:

Quando falo em brincar sociodramático refiro-me ao brincar no qual as crianças produzem colaborativamente actividades de “faz-de-conta” que estão relacionadas com experiências das suas vidas reais (por exemplo, rotinas familiares e ocupacionais), por oposição aos jogos de fantasias baseados em narrativas de ficção (CORSARO, 2020, p.115).

No que se refere à concepção do brincar como experiências das suas vidas reais, mas concebendo que a fantasia é inerente ao universo infantil, compreendemos que a brincadeira do faz de conta é um processo híbrido entre as experiências reais e o mundo imaginário, experienciado nas narrativas infantis, entre outros, como nos contos de fadas. Nessa relação referencial as crianças vivenciam identificações e estranhamentos, construindo ou afirmando a identidade cultural (CORSARO, 2020).

Já Guénoun (2004) analisa a necessidade do teatro quanto à formação e às modificações do conceito de identificação com o personagem, tanto por parte do ator quanto do espectador,

e revela que a necessidade contemporânea do teatro é a necessidade de jogo, pois desde a infância temos em nossa natureza uma tendência de representar e de sentir prazer com as representações. As crianças apresentam grande identificação com o jogo. O Teatro do Oprimido, por sua vez, proporciona esse prazer de jogar para as crianças atrizes/atores e para as/os espect-atrizes/atores, mas em um processo de coexistência entre realidade e fantasia, sem deixar que a primeira elimine a poesia da segunda.

1.2 Cena II – A Dicotomia Realidade e Fantasia no Processo de Leitura e Criação Teatral Infantil

Tanto no processo de leitura quanto de criação teatral mergulhamos para o alto e alcançamos voo para as profundezas do nosso Ser, nos encontramos e nos perdemos nos labirintos poéticos e estéticos, e fiamos intermináveis tecidos artísticos, onde realidade e fantasia são tapetes, navios fantasmas e carruagens mágicas que nos conduzem no abismo do limite entre o mundo de nossas memórias reais ou irreais, o mundo de nossas imaginações e o mundo de nossa realidade.

O filósofo Gaston Bachelard (2018) em seus estudos “A Poética do Devaneio” entende que “um excesso de infância é um germe de poema” (p.95). O autor compreende que é na solidão dos devaneios solitários e cósmicos da infância que se concentram nossas inspirações quando adultos. Mas essa solidão cósmica de que trata Bachelard não é de tristeza ou raiva, ao contrário, se refere aos pensamentos imaginativos considerados irreais. É nessa solidão dos devaneios de nossa infância que estão guardados os fiamentos mais férteis de nossa criação literária e teatral.

Em sua tese “Isso é Infantil?: perspectivas, expectativas, e tabus transmidiáticos a partir de Miúda e o Guarda-chuva (2014), pela UFBA, a escritora, dramaturga, pesquisadora e prof.^a dr.^a Paula Alice Baptista Borges compreende que Bachelard estabelece na infância uma “espécie de genealogia poética que centra nesta fase da vida o germe criativo de muitos poetas que, por sua vez, inspiram e inspirarão tantos outros” (p.15), reconhecendo a infância – nesse estudo, criança – como Ser que “liga o real ao imaginário, vivendo com toda a imaginação e as imagens da realidade” (Ibidem). Assim, a criança provocada a explorar esse entrelaçamento genealógico, mesclando as imagens da realidade com a ludicidade da fantasia, consegue criar uma realidade imaginativa, regada de criatividade artística.

Ainda sobre a importância dos devaneios infantis no processo criativo do poeta/escritor, Bachelard defende que “O devaneio que o escritor experimenta na vida atual tem todas as oscilações dos devaneios de infância entre o real e o irreal, entre a vida real e a vida imaginária” (2018, p.117-118). Associando esse escritor atual ao processo criativo de leitura e criação teatral da criança, a partir dos diálogos com Bachelard (2018) e Borges (2014), nos questionamos até que ponto as memórias e imaginações atreladas à realidade observada são terras férteis para germinar todos os devaneios criativos no processo de leitura e de criação artística da criança.

Prosseguindo na perspectiva do processo de criação infantil, mas aqui voltado para a criação corporal cênica, trazemos para essa roda de conversa a artista performática, pesquisadora e prof.^a dr.^a Eleonora Fabião, da pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dentre várias publicações suas o texto “Corpo Cênico, Estado Cênico” propõe uma reflexão sobre a construção do corpo contemporâneo. Neste, Fabião afirma que o “corpo cênico conhece e se dá a conhecer por entrelaçamento” (2010 p.322) em permanente estado de “gerar-ação”, de experiência e experimentação, e compreende que “o estado cênico acentua a condição metamórfica que define a participação do corpo no mundo” (Ibidem). A dicotomia ficção e realidade é uma das mais complexas, tendo em vista que ela está presente em nosso viver desde a infância, lugar fértil para o encontro desses dois polos. “O entrelaçamento que o corpo cênico investiga é a trama memória-imaginação-atualidade” (FABIÃO, 2010, p.323). Segundo a autora, é indissociável a tríade entrelaçada, uma vez que o nosso corpo está cheio de memória (consciente ou inconsciente) e imaginação, e as experiências que trazemos em forma de memória associada a nossa imaginação aguçam as nossas percepções sobre as experiências passadas, presentes e futuras.

A partir dessa concepção a autora analisa os entrelaçamentos existentes na composição cênica e corporal. Entre os entrelaçamentos apresentados no texto alguns provocaram outras memórias – real e ficcional – localizadas em determinado lugar da minha infância, as quais discorrerei a seguir.

Lembro-me de que quando criança era apaixonada por literatura infantil (e ainda sou!). Na fase mais difícil da minha infância, quando minha mãe adoeceu, passamos a depender da ajuda de pessoas desconhecidas. Foi justamente nessa época que comecei a ler com mais fluidez e gostava muito dos contos de fadas e dos gibis. Eu estava em uma realidade muito difícil, mas dentro dela também vivia momentos lindos e alegres. Por outro lado, eu tinha uma outra vida, outra dimensão com que eu sonhava e acreditava ser real. Ainda acredito que fosse, pois as experiências vivenciadas nos enredos dos contos de fadas de certa forma se assemelhavam às

minhas vivências na realidade. É bem verdade que no mundo encantado havia personagens e situações que me incomodavam, com que eu não me identificava, mas mesmo assim era muito bom visitar esse lugar de vez em quando para respirar, fugir um pouco dos tormentos da minha vida real. No entanto, eu tinha consciência que o meu corpo não morava lá – na fantasia – nem tampouco na minha realidade. Existia um lugar que ficava entre a realidade e a ficção, onde meu corpo “psicofísico” (FABIÃO, 2010) morava: a imaginação do meu brincar. Era nela que estava o encontro, o ponto de interseção entre as memórias reais e ficcionais em que eu me percebia, percebia o mundo, percebia o outro, percebia ser percebida pelo outro e em que me percebia no mundo “real”. Era nesse “entrelugar” (FABIÃO, 2010) que eu criava. É perdendo-me nesse entrelugar, onde o meu processo de criação se localiza, que ainda crio. Foi nesse entrelugar que comecei a construir o meu “corpo vibrátil” (FABIÃO, 2010), o meu corpo cênico e me encontrar em estado cênico.

Analisando os elementos e as variáveis dentro do meu processo de criação percebo que Fabião (2010) é assertiva quando concebe que o que o corpo cênico explora vai além da dicotomia realidade e ficção, tendo em vista que elas são complementares no processo criativo que se localiza no entrelugar que habita na trama das memórias reais e ficcionais, rememorando e/ou ressignificando essas experiências na atualidade, o que permite o corpo estar no “presente do presente”, compondo em seu estado cênico.

Essa dicotomia entre fantasia e realidade também está presente no processo de leitura e criação teatral da Estética do Teatro do Oprimido. Entretanto, “o Teatro do Oprimido está no limite entre a ficção e a realidade: é preciso ultrapassar esse limite. E se o espetáculo começa na ficção o objetivo é se integrar na realidade, na vida” (BOAL, 2008, p.347). Podemos entender que essa metodologia está entrelugar, posicionado na realidade ideal, isto é, transpondo as barreiras da opressão da vida real com leveza e ludicidade, libertando as oprimidas e os oprimidos que nesse caso são nossas crianças.

Isto faz pensar sobre a grande relevância de se recorrer às pedagogias transformadoras de dois educadores comprometidos com uma educação emancipatória e libertadora: um, da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2013); e outro, do Teatro do Oprimido (BOAL, 2019). Pois “se aprofundarmos nosso devaneio na direção da infância, enraizamos mais profundamente a árvore do nosso destino” (BACHELARD, 2018, p.131). Neste caso, a Árvore do Teatro do Oprimido.

1.3 Cena III – O Teatro do Oprimido e suas Implicações Históricas, Políticas e Sociais

Levando-se em consideração que não se pode conceber teatro dissociado do social e da política (BOAL, 2019), o Teatro do Oprimido tem sua constituição germinada nas ações históricas, filosóficas, políticas e sociais. Contrário ao “Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles”¹ (BOAL, 2019), o Teatro do Oprimido “é teatro de luta! É o teatro dos oprimidos para os oprimidos, sobre os oprimidos e pelos oprimidos” (BOAL, 2019, p.24). Nasce comprometido com o oprimido; criado na e para base das lutas dos movimentos sociais contra toda forma de opressão, no meio e a partir da militância de Augusto Boal que compartilhava dos pensamentos de educadores, intelectuais, artistas e todos os grupos de oposição às ditaduras e de qualquer forma de opressão e violação dos direitos humanos.

O Teatro do Oprimido não é um teatro de classe, isto é, “Não é, por exemplo, teatro proletário. Esse tem como temática os problemas de uma classe em sua totalidade: os problemas proletários... a melhor definição do Teatro do Oprimido seria a de que se trata do teatro das classes oprimidas e de todos os oprimidos” (BOAL, 1980, p.25). Não apenas o teatro das classes dos operários, das mulheres, da comunidade LGBTQQICAAPF2K+, dos negros, pois dentro dessas classes, nesses grupos também existem opressores e opressoras. “Não é o teatro das classes opressoras, nem dos oprimidos dentro dessas classes, porque nesses oprimidos predomina o caráter do opressor” (BOAL, 1980, p.25) visto que um trabalhador explorado pelo patrão – portanto, oprimido – pode ser o opressor da sua família (esposa ou esposo, filhos e filhas, mães ou pais e demais familiares).

Para compreender melhor o caráter histórico, social, filosófico e político do Teatro do Oprimido se faz necessário conhecer alguns aspectos da história de vida de Augusto Boal, tendo em vista que a trajetória do nascimento do TO está entrelaçada com as experiências vividas por seu criador.

Vale pontuar que as informações aqui descritas sobre o dramaturgo e teatrólogo foram coletadas nos sites do Instituto Augusto Boal².

¹ Denominação para a estrutura do Teatro para Aristóteles que, resumidamente, colocou a barreira entre palco e plateia, atores e o povo/massa/espectador, cujo objetivo se referia à utilização do teatro como instrumento de dominação da ideologia aristocrática.

² Sites do Instituto Augusto Boal: a) Disponível em: <http://augustoboal.com.br/vida-e-obra/> Acesso em 15 maio 2022, e b) Disponível em: <http://acervoaugustoboal.com.br/> Acesso 15 maio 2022.

Augusto Pinto Boal nasceu no subúrbio da Penha, na cidade do Rio de Janeiro, em 16 de março de 1931. Filho do padeiro português José Augusto Boal e da dona de casa Albertina Pinto.

Apesar de seu fascínio pelo teatro e vocação artística, ingressou aos 18 anos na Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para estudar Engenharia Química. Mesmo durante o referido curso sempre procurou manter relação com renomados teatrólogos e ensaístas, como Nelson Rodrigues e Sábato Magaldi, participando de atividades acadêmicas e artísticas sobre teatro.

Em 1950, enquanto realizava seus estudos de Phd em Engenharia Química na *Columbia University*, em *New York* (EUA), estudava dramaturgia na *School of Dramatic Arts* na mesma universidade.

Em 1956, após ter concluído seus estudos, volta para o Brasil, e, a convite de Sábato Magaldi, passou a fazer parte do Grupo Teatro de Arena. No histórico momento do início do golpe militar brasileiro, Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri (dramaturgo, ator de teatro e televisão), escreveram as polêmicas peças teatrais “Arena Conta Zumbi” e “Arena Conta Tiradentes”.

Quando Boal foi exilado após a prisão já estava em estado embrionário o conjunto de exercícios, jogos e técnicas que viria a ser desenvolvidos e sistematizados em parte em suas andanças de exílios, constituindo-se no método do Teatro do Oprimido.

Em 1971, buscou exílio na Argentina (país de origem da sua esposa Cecília Boal) e logo depois, no Peru, dando continuidade aos estudos teatrais com as classes oprimidas e intervindo politicamente por meio do Teatro do Oprimido nos movimentos de intelectuais, de operários, de camponeses e de estudantes. Se aliou a intelectuais, educadores e políticos da América Latina que se posicionavam contra o sistema ditatorial, dispostos a desenvolver ações que provocassem a consciência cidadã dos oprimidos, a começar pelo projeto ALFIN – Programa de Alfabetização Integral no Peru, na década de setenta, cuja concepção metodológica era inspirada nas reflexões do livro “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire.

Os países da América Latina, entre eles o Peru, sofreram intervenções militares, o que fez com que Boal se refugiasse na Europa. Tendo permanecido na França por dez anos (1976 a 1986), voltou ao Brasil e ajudou a fundar os Centros Integrados de Educação Popular (CIEPS), no Rio de Janeiro, trabalhando suas técnicas teatrais com o apoio do então vice-governador Darcy Ribeiro.

Em 1992, tornou-se vereador do Rio de Janeiro pelo Partido dos Trabalhadores – PT, sistematizando a última técnica do arsenal do Teatro do Oprimido – O Teatro Legislativo. Todo esse movimento político-teatral que Boal estava vivenciando no seu retorno ao Brasil desaguou na frase “Estamos de volta ao Brasil: nenhum de nossos principais problemas políticos e sociais foi resolvido. Temos que tentar novas formas de resolvê-los. Eu sou um homem de teatro: fazendo política, uso os meios que dispomos – a cena!” (BOAL, 1996, p.09).

A partir das experiências com o Teatro do Oprimido o teatrólogo escreveu, entre outros, os icônicos livros “200 Jogos para Atores e Não Atores” (1977), “*Stop: c’est magique*” (1980), “Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas” (1980), “Teatro Legislativo” (1996), “O Arco-íris do Desejo” (1998), “Jogos para Atores e Não Atores” (1999), “A Estética do Oprimido” (2009), sendo este último o resultado de sua pesquisa com o Centro do Teatro do Oprimido – CTO/RJ. Além desses livros, Boal escreveu várias outras obras didáticas e dramatúrgicas, editadas em várias línguas na América Latina, Europa e Estados Unidos.

O dramaturgo foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz em 2008 em virtude de seu trabalho com o Teatro do Oprimido. Em março de 2009 foi nomeado Embaixador Mundial do Teatro pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Boal foi militante contra todas as formas de opressão, desenvolvendo um teatro de cunho político, libertário e transformador, porém sucumbiu à luta contra a leucemia, falecendo no dia 02 de maio de 2009, aos 78 anos, no centro de tratamento intensivo do Hospital Samaritano, em Botafogo, na Zona Sul do Rio de Janeiro.

Percebe-se, por meio desse breve relato biográfico, que a história do Teatro do Oprimido se confunde com a trajetória de vida de Augusto Boal. As duas estão imbricadas de tal maneira que se torna difícil explicar uma sem refletir a outra. Entretanto, de acordo com o teatrólogo, o Teatro do Oprimido consiste em um conjunto de exercícios, jogos e técnicas, com o objetivo de provocar o espectador/espectadora a se transformar em protagonista da ação dramática, para que, em seguida, utilize em sua vida ações que ensaiou em cena; democratizar o acesso e a produção da arte; a libertar-se da sua condição de “espectador/espectadora” e assumir a de ator/atriz (espect-ator/atriz), deixando de ser “objeto” para ser “sujeito”, convertendo-se de testemunha em protagonista (BOAL, 2019).

Além dessa imbricação do Teatro do Oprimido com a trajetória de Boal é relevante pontuar que toda história do método teatral está intimamente ligada à educação. Todos os exercícios, jogos e técnicas sistematizados pelo autor estão voltados para uma alfabetização

política, provocadora de uma consciência cidadã, confluindo com a concepção da educação como prática de liberdade de Paulo Freire (2013).

1.4 Cena IV – O Teatro do Oprimido e a Educação: roda de conversas entre Teatro e a Pedagogia do Oprimido

Pensar teatro na educação e mais precisamente na educação escolar ainda é um grande desafio, uma vez que apesar de toda evolução legislativa (BRASIL, 1996)³, que assegura o ensino das linguagens artísticas como componentes curriculares no Ensino Fundamental, o teatro ainda é na prática concebido como uma atividade meio, isto é, como um instrumento pedagógico para a aprendizagem de outras disciplinas, sem o peso metodológico existente em seu processo educativo. E mais, sendo a escola um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985)⁴, muitas vezes são estimuladas as práticas teatrais nas instituições escolares com um cunho formativo, de controle, de alimentação e disseminação das ideias e objetivos da hegemonia dominante, eximindo o caráter problematizador da realidade, libertador das opressões sociais e desenvolvimento da humanidade das/dos estudantes.

As experiências artísticas influenciam profundamente no desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Os processos expressivos, simbólicos, estéticos e comunicacionais, intrínsecos ao fazer artístico, são fundamentais ao reconhecimento das emoções e ao desenvolvimento dos sentimentos, do pensamento e, sobretudo, da educação. A linguagem teatral na esfera da educação escolar não tem como objetivo formar artistas, mas “o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores” (JAPIASSU, 2001, p.24). Em outras palavras, o teatro na escola busca desenvolver a sensibilidade, a afetividade, a humanização do ser humano por meio da compreensão estética e poética do fazer teatral. Nesse sentido, Liliane Mundim (2007, p.55), em seus estudos sobre as técnicas do Teatro do Oprimido na sala de aula, compreende que...

³ BRASIL, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Mec, 2017.

⁴ Nesta obra Althusser compreende a escola como um dos aparelhos ideológicos de estado. ALTHUSSER, Louis, 1918. Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). 2 ed. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

[...] O Teatro do Oprimido vai ao encontro dos objetivos fundamentais do teatro no meio escolar, ou seja, a não priorização de formar atores profissionais, mas, sim, protagonistas sociais, cidadãos mais conscientes, de seus direitos e deveres, da sua dignidade e com autoestima elevada e fortalecida.

Mundim (2007) corrobora com o entendimento de que o objetivo do teatro em sala de aula não é formar artista profissional, daí a apresentação do Teatro do Oprimido como provocador da consciência cidadã das/dos estudantes, transformando-os em protagonistas sociais.

Moacyr Gadotti (2007), em seu artigo “Teatro do Oprimido e Educação” reconhece a potencialidade metodológica do Teatro do Oprimido ao afirmar que “o potencial pedagógico do teatro é ainda maior quando se torna intencionalmente educador, como é o caso do Teatro do Oprimido” (p.42). Além de conceber o caráter educativo do Teatro do Oprimido o autor concebe que a arte é essencialmente libertadora e que o Teatro do Oprimido é constituído da essência da educação problematizadora, libertadora e emancipatória, princípios fundamentais da Pedagogia do Oprimido do educador Paulo Freire (2013).

Esse livro, o mais conhecido e divulgado da obra freireana, se contrapõe à educação bancária propondo uma pedagogia problematizadora com conteúdos significativos que possam instrumentalizar as pessoas para que elas possam intervir na sua realidade, tendo o diálogo como primazia da educação como prática da liberdade. A problematização das experiências vividas é um dos princípios que orientam o Teatro do Oprimido na leitura crítica das crianças sobre si e o seu meio e essa relação com os contos de fadas.

Torna-se difícil dissociar o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. As duas concepções, mesmo em áreas diferentes, estão intrinsecamente ligadas. Barbara Santos (2022), em entrevista consentida a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp/SP sobre o Teatro do Oprimido e a Educação, compreende que...

[...] Ao mesmo tempo em que o Paulo Freire estava dizendo: as pessoas precisam ser alfabetizadas (...) não basta aprender a palavra, eu tenho que aprender o mundo para entender o que essa palavra significa, e eu poder usar essa palavra ao meu favor. Ao mesmo tempo o Boal estava fazendo a mesma coisa com o teatro, estava fazendo a alfabetização política das pessoas, ou seja, eu tenho que aprender o que significa esse real para que eu enquanto cidadão possa intervir nesse real. O teatro é a minha forma de representar o real, minha forma de criar a minha narrativa sobre o real e colocar o real em discussão. A gente tem que conhecer o real para transformá-lo. A origem do Teatro do Oprimido é uma origem muito conectada com toda reflexão, com a Pedagogia do Oprimido.

Confluente com a compreensão dessa afinação entre as duas áreas explicitadas claramente por Barbara Santos (2022), percebemos algumas afinidades ideológicas entre as duas metodologias, como o diálogo, o inacabamento do ser humano, a emancipação e libertação do oprimido, a ideia de sociedades igualitárias, a intenção política comum na transformação social do indivíduo, e consequentemente a transformação da sociedade.

Se para Freire (2013, p.107) a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, para Boal (2019) escutar o outro, analisar os dois ou mais lados do conflito é primordial para que eu escute e olhe com olhos críticos para o real, eu o represente e pergunte: como podemos transformar esse real em um real próximo do ideal cidadão?

Diante da expansão dos fundamentalismos cada vez mais fortes e presentes na atualidade, Gadotti (2007) afirma que “o diálogo já não é mais uma opção política. O diálogo é hoje um imperativo histórico e existencial. A alternativa ao diálogo é o terrorismo, a espetacularização da violência, é a globalização da crueldade, a guerra, o simulacro” (p.43), tão explícitos e em destaque diariamente nas manchetes das mídias e redes sociais. Há uma necessidade crucial de falar, de expressar concepções e acepções, mas escutar o outro e ouvir o seu discurso criticamente e de forma dialógica é uma opção político-histórica e existencialmente necessária. Afinal, ao escutarmos o outro nós o vemos e nos vemos. De acordo com Gadotti (2007, p.43) os estudiosos Boal e Freire “insistem na gestão coletiva do conhecimento social a ser socializado de forma ascendente, na vivência da alteridade, como espaço não só de respeito do outro, mas também de se colocar no lugar dele, de representá-lo, senti-lo e valorizá-lo”.

A ideia do inacabamento humano de Paulo Freire (1996, p.50) está visivelmente presente no Teatro do Oprimido. Assim como Freire compreende o ser como cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento, o Teatro do Oprimido tem em seu escopo a concepção da obra inacabada. A apresentação e/ou sessão do TO não tem um fim determinado ou prescrito. É a intervenção do público que define o final da cena na qual o espectador torna-se participante, criando coletivamente alternativas para a questão debatida e se envolvendo na discussão e solução do problema. Este problema se configura em um conflito entre opressores e oprimidos, problematizado e questionado de forma dialética em defesa dos desejos e interesses de ambas as partes, assegurando a transformação e libertação dos protagonistas, pois de acordo com Freire (2013) para uma educação libertadora a liberdade se manifesta para oprimidos e opressores, confluente com o pensamento de Boal, apesar deste destacar mais a libertação e emancipação do oprimido.

A ideia de sociedades igualitárias está fortemente arraigada em ambas as proposições, entretanto, segundo os autores, só será possível concretizar essa ideia a partir de uma ação política, emancipatória e libertadora, onde reside a intenção comum da transformação social do indivíduo e, conseqüentemente, a transformação da sociedade.

Essas afinidades são reflexos de um alinhamento histórico, ideológico, filosófico e político presente em toda obra dos dois pensadores: educar é um ato político. “Não se pode entender o pensamento pedagógico desses dois grandes mestres descolado de um projeto social e político. A tese central da obra desses dois autores é a liberdade-libertação” (GADOTTI, 2007, p.43). Seja no teatro ou na educação, ou ainda na articulação entre as duas áreas, a libertação só ocorrerá a partir de uma ação social e política.

Para Augusto Boal (2019) “o teatro é necessariamente político porque política são todas as atividades do homem [e da mulher] e o teatro é uma delas. Os que pretendem separar o teatro da política pretendem conduzir-nos ao erro - essa é uma atitude política” (p.11), enquanto para Freire (1996) a educação não é neutra e educar é um ato político.

Assim, o teatrólogo Augusto Boal e o educador Paulo Freire, cada um na sua área de atuação, conceberam e sistematizaram os métodos do Teatro do Oprimido e da Pedagogia do Oprimido respectivamente, buscando, além de ensinar as habilidades da cena e da leitura, a se reconhecer de forma individual e coletiva, aprender a “ser”.

1.5 Cena V – O Teatro do Oprimido como Perspectiva Metodológica

O Teatro do Oprimido (BOAL, 2019) é uma proposta metodológica composta por exercícios, jogos e técnicas, com ações teatrais provocadoras de uma consciência cidadã e identitária. Tem como princípios a reflexão sobre si e o meio, a igualdade ao acesso e apropriação dos meios de produzir teatro, a natureza dialógica nas relações humanas e sociais, e a arte e seu aspecto de intervenção social.

Os exercícios corporais sistematizados por Boal (2008) “visam a um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofia, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização” (p.87), desmecanizando o ser humano, oferecendo-lhe um reencontro consigo mesmo. “Uma reflexão física sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão” (BOAL, 2008).

Por outro lado, “os jogos são um diálogo, existe um interlocutor, são extroversão... tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens... os jogos e os

exercícios são antes de tudo *joguexercícios*, havendo muito de exercícios nos jogos e vice-versa. A diferença, portanto, é didática” (BOAL, 2008, p.87).

Boal (2008, p.88), ao sistematizar os exercícios e jogos teatrais utilizados na pedagogia do Teatro do Oprimido, intitulados “Jogos Para Atores e Não Atores”, afirma que parte desse arsenal “foi adaptada às nossas necessidades (a partir dos jogos de infância, por exemplo) e a outra foi inventada durante nossa prática através de mais de quarenta anos de atividade profissional”. Esses exercícios e jogos ajudam o espectador a conhecer o seu corpo e a ser capaz de torná-lo mais expressivo e habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a libertar-se de sua condição de espectador e assumir a de ator/atriz, e dessa maneira “ajudar o espectador a se transformar em protagonista da ação dramática, para que, em seguida, utilize em sua vida as ações que ensaiou na cena” (DESGRANGES, 2006, p.70).

Essa concepção de Desgranges (2006) na metodologia do Teatro do Oprimido é concebida como espect-ator/atriz, um aparato pedagógico de grande relevância para a experiência da arte teatral, principalmente quando experienciado por crianças. A base da práxis pedagógica do Teatro do Oprimido consiste em levar o espectador passivo a ser um participante ativo do processo artístico de criação, apropriando-se do meio de produção teatral no momento da intervenção social, uma vez que “o espectador possui a capacidade de transgredir o ritual teatral convencional, penetrar na imagem, na cena ou na peça e transformá-la. Possibilita o trânsito entre o mundo das ideias e o mundo da realidade” (TEIXEIRA, 2007, p.89).

Assim, no método de Boal o espectador transforma-se em espect-ator/atriz quando este se liberta da condição passiva de espectador das opressões que lhe foram impostas pelo teatro tradicional. Mas, para que essa libertação das opressões ocorra é necessária a figura pedagógica que colabore com o diálogo entre o palco e a plateia, entre ator/atriz e o/a espectador/espectadora, que segundo Japiassu (2001) se configura como um mediador com múltiplas funções.

No entanto, Flavio Sanctum (2016, p.125), doutor em Artes Cênicas, pedagogo e um dos curingas do Centro do Teatro do Oprimido afirma que...

[...] O termo Curinga não se aplica somente à função de mediador e ao ato de curingar, mas também representa o pedagogo do teatro do oprimido: aquele que se torna produtor de conhecimento, da arte que produz e ensina o método a outras pessoas, formando novos multiplicadores.

Bárbara Santos, professora, pesquisadora e uma das curingas formadas, juntamente com a criação do Centro do Teatro do Oprimido-CTO da cidade do Rio de Janeiro, também reconhece o Curinga como um pedagogo, um educador, “um artista com função pedagógica; praticante, estudioso e pesquisador do Método (...) um especialista em processo de aprendizagem” (SANTOS, 2008, p.75). De acordo com a autora, o Curinga não é um detentor de respostas, ao contrário, perguntando instiga as respostas, provoca as pessoas a expressarem suas ideias, sentimentos e emoções, a se reconhecerem, a analisarem os problemas e buscarem possíveis soluções.

Ainda na perspectiva pedagógica do conceito do Curinga, Sanctum afirma que “Boal nunca conceituou o Curinga como Pedagogo, porém, em minha leitura, o que mais se aproxima de um Curinga, respeitando toda a filosofia, estética e política do método boaleano, é o pedagogo, nas bases teóricas de Paulo Freire” (SANCTUM, 2016, p.125). Nesse sentido, e considerando que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo: os homens se educam entre si, mediatizado pelo mundo” (FREIRE, 2013, p.95), eu, como educadora, como professora de artes cênicas, envolvida no processo de aprendizagem a partir do Teatro do Oprimido com minhas/meus estudantes ativas/ativos, tendo o diálogo solidário e a ética como princípios básicos da minha práxis, seria uma estudante iniciante de Curinga? Sim! Me considero aprendiz de Curinga! Afinal, a formação de um Curinga é contínua e não se restringe apenas ao estudo teórico, mas da experimentação prática fundamentando a teoria, aprendendo a caminhar, caminhando; sentindo, regando e semeando a terra para que os frutos se multipliquem. Pois, de acordo com Santos (2008): “Um Curinga precisa ser especialista na diversidade, tendo formação e postura multidisciplinares, porque a Árvore do TO se alimenta dos conhecimentos humanos para promover ações concretas” (p.75).

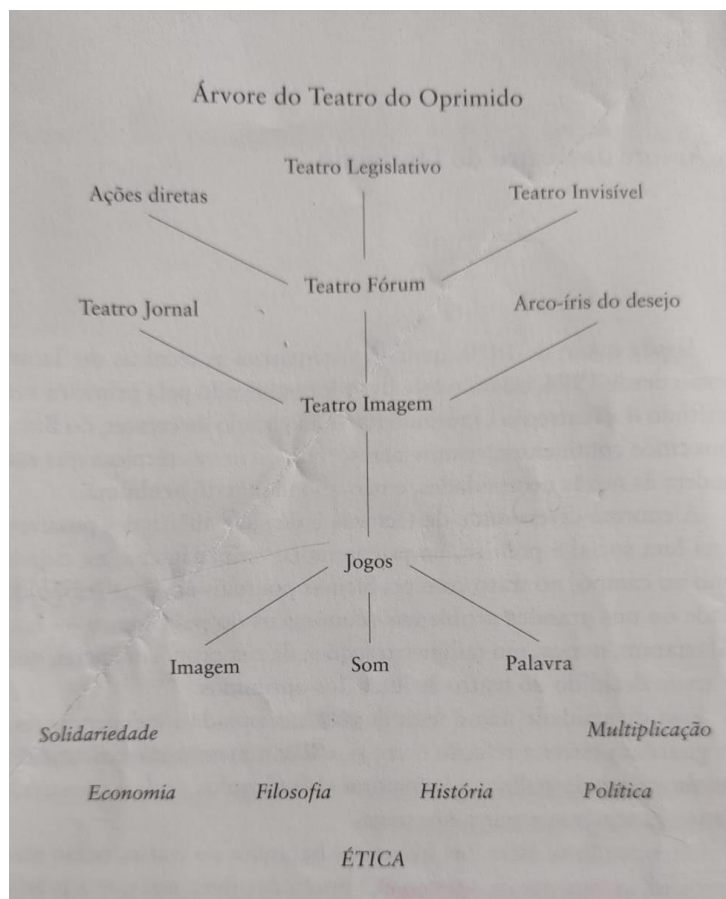
A Árvore do Teatro do Oprimido

O Teatro do Oprimido tem diversas ramificações. Isto porque Augusto Boal desenvolveu diferentes métodos de acordo com as situações que ele viveu no decorrer dos anos. O autor sistematizou esses métodos através da metáfora da árvore – a Árvore do Teatro do Oprimido.

Para Boal (2019), metaforicamente é na terra que se encontram todos os nutrientes para manter o teatro vivo. A solidariedade, a ética, a filosofia, a história, a política e a economia são

nutrientes levados para toda a árvore por meio da seiva (a estética do oprimido), que estimula o autoconhecimento, a autoconfiança e a autoestima.

Figura 1 – Árvore do Teatro do Oprimido



Fonte: BOAL, 2019, p.14.

Nas raízes nós temos as formas com as quais percebemos o mundo: a imagem, o som e a palavra praticadas de forma sinestésicas – sustentação, base de todo o método.

No tronco temos os jogos teatrais que são os primeiros passos para o método, sistematizados no livro “Jogos Para Atores e Não-Atores” (BOAL, 2008). Neste livro Boal traz uma série de exercícios e jogos que estimulam o ator ou não ator, artista ou não, a desmecanizar o corpo e a mente, despertando-os para que desenvolvam uma nova visão da realidade.

Logo acima dos Jogos Teatrais, ainda no tronco, temos o Teatro Imagem e o Teatro Fórum, os quais se encontram no tronco porque são uma base importante para o desenvolvimento dos outros métodos.

O Teatro Imagem surgiu em 1973 da constatação de que a linguagem verbal é insuficiente para a comunicação quando Boal foi exilado para o Peru. Usam-se as imagens

corporais (corpo, fisionomias, gestos, objetos, distâncias e cores), obrigando a ampliar a visão sinalética – significantes e significados são indissociáveis – e não apenas a linguagem simbólica das palavras dissociadas das realidades concretas e sensíveis. Segundo Boal (2008;2019), o Teatro Imagem se constitui de uma série de técnicas que ele desenvolveu através dos anos quando começou a trabalhar com os indígenas do Peru, Colômbia, Venezuela e México. O espanhol não era a língua materna dos indígenas e nem de Boal, o que dificultou a comunicação entre eles, levando o autor a recorrer às imagens e dessa forma as técnicas foram surgindo naturalmente.

O Teatro Fórum surgiu no ABC Paulista com a intervenção inesperada de um operário alegando que a história não era da forma apresentada, mas foi melhor desenvolvida no Peru. É o método mais conhecido e mais praticado no mundo e, de acordo com Boal (2019, p.16), talvez o mais democrático. Este busca alternativas para a resolução de problemas reais encontrados em determinados grupos. Quando opressores e oprimidos entram em conflito defendendo seus interesses a plateia é convidada a entrar em cena para substituir o oprimido (protagonista) e buscar alternativas para tentar resolver os problemas encenados. No momento em que os espectadores – chamados de espect-ator/atriz – entram em cena Boal derruba a quarta parede do teatro.

O Teatro Jornal (1970-1971) surgiu como forma de resistência contra a censura do AI-5 durante a ditadura militar no Brasil fazendo uso da cominação de imagens e palavras para evidenciar tudo que ficava escondido nas entrelinhas das notícias dos jornais, revistas, rádios e TVs. Ele é constituído por doze técnicas de transformação de textos jornalísticos em cenas teatrais, usadas para desconstruir e desmarcar a manipulação dos meios de comunicação. Afinal, de acordo com Boal (2019, p.15-16) a mídia estará sempre a serviço dos que a sustentam; será sempre a voz do anunciante, a voz do seu dono!

Segundo Boal (2019, p.16) Arco-Íris do Desejo foi criado frente à necessidade de enfrentar situações em que os opressores já estão internalizados nas cabeças dos oprimidos. Esse método traz uma série de técnicas introspectivas que usando as palavras e sobretudo as imagens permitem a teatralização de opressões introjetadas na mente e no corpo do oprimido, ajudando-o a identificar essas situações de opressão, suas origens e suas íntimas relações com a vida social, provocando conscientização dessas opressões e sua futura transformação.

Ações Diretas, segundo Boal (2019, p.17) consistem em teatralização de manifestações de protestos, marchas de camponeses, procissões, desfiles, comícios etc., fazendo-se uso de

elementos teatrais para expor um problema com ações concretas para exigir transformações da realidade, da sociedade.

Teatro Invisível, técnica desenvolvida na Argentina, é apresentada ao público sem que as pessoas saibam que se trata de uma encenação, criando uma atmosfera onde a ficção se mescla com a realidade. O espetáculo Invisível pode ocorrer em espaços públicos, em qualquer lugar onde os espect-atores/atrizes podem intervir a qualquer momento na busca de soluções para os problemas tratados naquele determinado espaço. “Atores e espectadores encontram-se no mesmo nível de diálogo e de poder, não existe antagonismo entre a sala e a cena, existe superposição” (BOAL, 2019, p.17). Japiassu (2001, p.44), em seus estudos sobre as Metodologia do Ensino de Teatro, afirma: “É a proposição mais radical e polêmica de Boal, contestada por muitos estudiosos de teatro que não a consideram válida por entenderem que ela prescinde do acordo indispensável entre espectador e público que funda e justifica o ato teatral”.

Esse foi o método favorito das crianças. “Esse Teatro Invisível é o mais legal. Prof., a gente vai fazer esse, né?!”, exclamou a Estudante X24. “Prof., é irado, muito massa pra gente fazer!”, concordou o Estudante X19. “É igual aquelas pegadinhas, professora”, comentou a Estudante X21. Diante dos comentários percebi que as crianças faziam referência aos programas televisivos que usavam a técnica adaptada (muitas vezes com o objetivo de entretenimento, investindo na comédia) para entreter os telespectadores. Diante da visão distorcida conversamos sobre o real objetivo: provocar uma discussão sobre determinado tema/opressão de forma contextualizada com o público-alvo. As crianças entenderam, porém continuaram achando esse método “o mais legal”. De acordo com Japiassú (2001, p.44): “Polêmica à parte, essa modalidade se revelou muito eficaz na conscientização, mobilização e agitação pública”.

A última técnica, o Teatro Legislativo, criado e desenvolvido durante o mandato de vereador no Rio de Janeiro, segundo Boal (2019, p.17) é um conjunto de procedimentos do Teatro Fórum atrelados aos rituais convencionais de uma Câmara ou Assembleia Legislativa, com o objetivo de se formular projetos de lei coerentes com as necessidades de um determinado grupo/comunidade e viáveis de execução para solução de problemas coletivos.

Refletindo sobre a ideia da incompletude inerente à metodologia de Boal, representada metaforicamente pela Árvore do Teatro do Oprimido, essa concepção torna-se uma mola propulsora para nos provocar, nos mover, nos inquietar a procura de caminhos necessários à liberdade-libertação. Tal sentimento estava presente nas perturbações acadêmicas de Boal que, segundo Bárbara Santos (2018, p.08):

A inquietude e a insatisfação produtiva de Augusto Boal foram fontes de inspiração. Sua agonia para completar a árvore do Teatro do Oprimido grava questões perturbadoras: Como completar uma árvore, se por sua natureza própria, ela deveria manter uma certa incompletude? Não seria a incompletude o motor para o desenvolvimento da árvore?

Compartilhamos com a compreensão de que é essa inquietação da contraditória incompletude existente entre a metodologia e a árvore que germina o nosso movimento em busca contínua da sonhada completude humana, tendo em vista que somos inconclusos em nossa natureza de seres humanos (FREIRE, 1996, p.50). “Creio que Augusto Boal queria mesmo era estar em movimento e isso garantiu sua impressionante contemporaneidade” (SANTOS, 2018, p.08).

Germinados por essas inquietações, este estudo passa a semear discussões sobre o Teatro do Oprimido como proposta de uma leitura crítica das crianças sobre si e o seu meio, e essa relação com os contos de fadas.

1.6 O Teatro do Oprimido é Coisa de Criança?

Há muito que a magia dos contos de fadas permeia o universo infantil onde fantasia e realidade se misturam na consciência do infante. Ao ler um conto a criança transporta-se para ele em um processo de identificação de sentimentos, de superação das dificuldades dos personagens, sentindo-se compreendida e amada dentro de uma atmosfera de empatia criada por essa narrativa. Por outro lado, tais narrativas, em sua maioria de origem europeia, também podem causar novas confusões e tensões no inconsciente da criança que por diversos motivos pode estranhar os estereótipos dos heróis e heroínas, princesas e príncipes, gigantes, elfos, bruxas e bruxos, e vilãs e vilões.

No capítulo “Pedagogia Colonial” Walter Benjamin faz duras críticas aos contos de fadas por seus efeitos devastadores para as crianças, colocando-os como instrumentos da pedagogia colonial. Negar os contos de fadas, no entanto, não parece ser uma ação mais assertiva, uma vez que os livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental trazem abundantes fragmentos e/ou releituras desses contos, bem como os contos clássicos como conteúdos curriculares das aulas, o que evidencia ser uma questão estrutural da educação escolar de que ainda não podemos fugir. Há, por outro lado, a possibilidade de criar meios para questioná-los juntamente com as/os estudantes.

Além disso, a comercialização desses livros infantis motivada pelo “mercado colonial” (BENJAMIN, 2009, p.148) faz com que muitas crianças tenham o primeiro contato com esse gênero literário ainda muito pequenas através de seus familiares mais próximos. Porém, a leitura desse gênero infantil na escola é a preocupação maior desse estudo, tendo em vista que apesar de dispormos na atualidade de um acervo significativo de releituras que desconstroem os valores e crenças impressas nessas narrativas, se a leitura não for comprometida com a criticidade de uma pedagogia problematizadora (FREIRE, 2013) as crianças continuam a receber os depósitos opressores da cultura hegemônica do eurocentrismo e do imperialismo norte-americano.

Dentre as várias técnicas e pedagogias teatrais que buscam o indivíduo como protagonista da sua história, este estudo apresenta o Teatro do Oprimido, que considera a criança como um ser social, histórico e político, como proposta de leitura crítica dos contos, contribuindo com a construção das identidades culturais das crianças frente à leitura colonial desse gênero literário infantil, promovendo possibilidades de libertação das opressões existentes no entrelugar da fantasia e realidade.

Vale ressaltar que a libertação das crianças nesse estudo se configura na libertação da consciência cidadã enquanto pensamento crítico no reconhecimento das situações opressoras; que as/os estudantes compreendam as origens, as causas e os efeitos das próprias opressões e as de seus pares e, a partir desse conhecimento, se reconheçam como ser social, cultural, político e cidadã/cidadão, com seus interesses e sonhos próprios. E se reconhecendo com tal possam criar e recriar possibilidades de conviver consigo, com o outro e com o mundo, livres intelectual e corporalmente das gaiolas sociais do sistema hegemônico da cultura e do saber.

Mas tendo o Teatro do Oprimido nascido nos sindicatos dos operários, no chão das fábricas, a partir da militância de Augusto Boal em favor dos grupos oprimidos, é possível as crianças vivenciarem esse método teatral?

Fazer teatro para/com crianças não é uma ação tão fácil. Pois, para início de conversa, devemos ter o cuidado de não infantilizar nossa pequena e nosso pequeno, tendo em vista que “a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não “infantil”” (BENJAMIN, 2009, p.55), não apenas na realidade, mas na encenação. Ou seja, não devemos reduzir a potência estética e poética do trabalho ou, o que acontece na maioria das vezes, pretender inculcar as regras dos adultos nas crianças, o que Montes (1991) compreende como o “cercado da infância”. “É gente grande querendo entender o mundo da criança e querendo colocar o seu mundo dentro do mundo dela, como se ambos coubessem ao mesmo tempo no

mesmo lugar” (SARAPECK, 2008, p.54). Assim, esse fazer teatro é vazio e destruidor de sonhos (SARAPECK, 2008) porque as crianças apenas imitam o que desejam ser a partir do que lhes é mostrado no espetáculo.

Com base nesse olhar, a autora e o Centro do Teatro do Oprimido não concebíamos a eficácia desse método com crianças. “Negamos como um método capaz de ser usado com crianças. Na verdade, nos faltava experiência e coragem para arriscar e descobrir que era possível” (SARAPECK, 2008).

Entretanto, Bárbara Santos em seus estudos embrionários, juntamente com o Centro do Teatro do Oprimido, responde que “...ainda não temos respostas seguras para todas as questões que não param de se multiplicar quando o tema é criança no Teatro do Oprimido. Mesmo assim, temos pistas fortes que estão na base de nosso Método” (2008, p.61). De acordo com a autora, as respostas são construídas no caminhar do caminhança, encontradas na terra fértil da solidariedade e da ética, na raiz da árvore onde está o seio da metodologia. Isto é, ela nos dá indícios de que pode ser possível começar pela sinestesia estética entre a imagem, o som e a palavra, utilizando-se dos exercícios e jogos do TO.

Mas como proceder no caso de crianças? Especialmente quando elas relatam histórias de violência física, psíquica e sexual, onde são vítimas de seus pais, de parentes, de policiais e até mesmo de professores? Como diferenciar a realidade vivenciada da fantasia imaginada sem desvalorização dos conteúdos simbólicos da segunda? Como proceder à encenação? (SANTOS, 2008, 59).

Questionamentos que também me ocorreram ao pensar em Teatro do Oprimido com crianças que vivem em situação de vulnerabilidade física e social. Recorrendo à base do método, no entanto, a uma pedagogia problematizadora, aos primeiros exercícios, a partir dos quais elas expressaram suas preocupações em relação às violentas relações familiares, a violência na sociedade, o racismo, o bullying, lembrei-me de que no Teatro do Oprimido não existe um caminhar totalmente seguro, pois a ideia do inacabamento do ser humano, de Freire (2013), presente nessa metodologia nos faz percorrer o caminho caminhando sobre ele. “Ou como diria Boal, o fazer faz o ser!” (PEREIRA, 2008, p.79).

Apesar do intenso trabalho do Centro do Teatro do Oprimido (CTO/RJ) com crianças do Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, e de Sacramento, em São Gonçalo, ainda é um público pequeno dada a imensa necessidade de se trabalhar com as crianças. Segundo Sarapecck (2008), com o projeto “Fábrica de Teatro Popular Nordeste”, coordenado por Bárbara Santos, houve uma expansão significativa do Teatro do Oprimido pelo Nordeste, intensificando a participação

da criança nas manifestações do TO. A autora ressalta que em todos os Estados onde trabalharam existiram crianças fazendo Teatro do Oprimido, preocupadas com a estética, com o preconceito, com a injustiça na sociedade e nas relações familiares.

Entretanto, o curinga e multiplicador do CTO-RJ Alessandro Conceição, em conversa durante minha visita ao Centro, em outubro de 2021, informou que com o isolamento físico e social provenientes da pandemia do novo coronavírus pausaram as ações da Instituição, que já estava se organizando para o retorno das atividades no início de 2022. Em contato recente alegou que iniciarão os trabalhos de forma mais enérgica em julho do corrente ano.

Contudo, mesmo tendo um trabalho acentuado com o Projeto de Teatro Popular Nordeste, principalmente nos estados do Maranhão, Piauí e Pernambuco, além do Rio de Janeiro – estado embrionário da criança no Teatro do Oprimido – ainda não foi encontrado um estudo sistematizado e nem publicado sobre essa metodologia com crianças. Os estudos acadêmicos, artigos em revistas especializadas, geralmente tratam de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Durante pesquisa foi encontrada a dissertação da Prof.^a Ms. Amanda Caline da Silva Omar, intitulada “Comunidade e Identidade Quilombola: o Teatro do Oprimido como abordagem metodológica na Escola Antônia Socorro da Silva Machado”, de 2018, pelo PROFARTES/UFPB, com estudantes do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, junto aos quais foram aplicados exercícios e jogos do TO.

Outrossim, nos deparamos com a urgente necessidade de investigar a aplicação dos exercícios, jogos e as técnicas do Teatro do Oprimido com crianças nas escolas, aqui compreendidas como espaços de socialização de cultura e mediadora de conflitos.

2- SEGUNDO ATO – O TEATRO DO OPRIMIDO E A IDENTIDADE CULTURAL DA CRIANÇA

A minha identidade é tudo o que ajudei a construir de mim, na participação e no diálogo com o outro (CANANÉA, 2015, p.12).

Há muitos anos que o ser humano busca conhecer-se, saber quem ele é. E nessa busca de ser torna-se. Mas compreender-se, compreender a identidade em meio às mudanças constantes nas mais diversas sociedades contemporâneas é algo muito complexo, tendo em vista que essas mudanças em vários aspectos da vida cotidiana interferem diretamente na ressignificação desse “tornar-se ser” do indivíduo e de seu grupo social.

Segundo Stuart Hall (2020), na sociedade contemporânea, não é mais possível definir a identidade de forma estável e precisa, uma vez que as relações entre a globalização e os efeitos da modernidade na identidade pessoal e na identidade cultural desaguam nas mudanças ligadas às fragmentações e no surgimento de novas relações, quebrando paradigmas sólidos que existiam em relação a classe, gênero, etnia, raça, nacionalidade. Todas essas mutações também transfiguraram as identidades pessoais, reconhecendo que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno” (HALL, 2014, p.07).

Dessa forma, compreender identidade e as formulações ligadas a ela dentro do cenário de uma “crise de identidade”⁵ (WOODWARD, 2014, p.20) em uma “modernidade tardia”⁶ (HALL, 2020, p.12) é uma tarefa complexa, principalmente no que diz respeito ao entendimento dos aspectos da construção das identidades culturais em meio às transformações constantes das sociedades de uma era globalizada.

Vale salientar que identidade é um intrincado conceito estudado por diversas áreas do conhecimento, particularmente nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, a saber: Filosofia, Psicanálise, Antropologia, Psicologia, Psicossociologia e a Sociologia, sendo esta última o viés deste estudo. Desse ponto de vista a identidade é (re)construída continuamente a partir da interação da/do sujeito com o meio/comunidade/sociedade em que vive.

⁵ Processos de deslocamento e descentração do sujeito tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, devido às transformações da sociedade moderna.

⁶ Transformações da sociedade moderna com o advento da globalização e seus impactos na vida do indivíduo e de suas identidades.

Hall (2020), em seus estudos intitulados “A Identidade Cultural na Pós-Modernidade”, distingue três concepções de Identidade sob o olhar da contemporaneidade, a saber:

- a) Sujeito do Iluminismo: baseado no núcleo da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado em si, unificado e integrado desde o seu nascimento permanecendo por toda a sua existência, concebe que o “centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (p.11);
- b) Sujeito sociológico: Sociologia Clássica – surge contrapondo-se à visão iluminista, percebendo os aspectos sociais importantes para a formação da identidade que é construída a partir das relações e interações entre o “eu” e a sociedade. Dessa forma...

[...] A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consequência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava (HALL, 2020, p.11).

Esta relação entre o sujeito e os mundos que ele/ela habita – interior e exterior – cria um diálogo entre o mundo pessoal e o mundo público, promovendo um alinhamento entre eles e, consequentemente, estabilizando os sujeitos e seus mundos, unificando-os, o que reforça a compreensão de que a sociedade influencia na formação da identidade. Quanto a essa questão Hall (2011, p.11-12) entende que...

[...] a identidade sociológica preenche o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.

Por outro lado, essa concepção de um sujeito estabilizado e unificado, de acordo com o autor, não corresponde ao sujeito atual que contempla múltiplas identidades cambiantes, visto que a identidade construída na atualidade tem fundamentos mutáveis e fluidos em constantes movimentos, construindo e reconstruindo novas identidades, sendo forjado dessa forma um novo sujeito.

- c) Sujeito pós-moderno: um sujeito fragmentado, composto por múltiplas identidades cambiantes, móveis e fluidas, definida historicamente. Um sujeito gerado dentro de uma sociedade de constantes e contínuas transformações, levando os deslocamentos identitários em diferentes direções, de acordo com diversos momentos vividos. Hall (2020, p.13) apregoa que...

[...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

De acordo com o autor, a identidade construída na contemporaneidade está intrinsecamente forjada nos alicerces de processos de uma desconstrução identitária do sujeito, onde ele não mais abriga uma identidade fixa, estável, permanente, mas, ao contrário, móvel, fluida e mutável, deslocando-se em direções múltiplas, transmutando-se constantemente a partir das experiências vividas.

2.1 Cena I – Alguns Tópicos da Construção da Identidade Cultural

É nessa concepção de uma identidade cambiante e fluida, construída a partir dos cruzamentos do nosso dia a dia com as relações de toda natureza humana, sempre ressignificando as experiências e optando por múltiplas identidades de acordo com os diversos momentos, que se assenta a nossa atenção.

Conforme Hall (2014; 2020) e Cananéa (2016) a identidade é construída a partir das relações do “eu” com o “outro” – com o mundo interior e os outros mundos exteriores, em contínuo diálogo com o social e o cultural. Assim, nossa inquietação repousa em compreender alguns aspectos da construção da identidade e, mais precisamente, da identidade cultural sob o prisma das inquietudes infantis.

Hall (2022, p.22) nos apresenta duas formas distintas de pensar identidade cultural, as quais apresentam pontos semelhantes e contraditórios, mas que na verdade se completam. A primeira vertente define...

[...] "identidade cultural" em termos de uma cultura indivisa mas partilhada, uma espécie de "verdadeiro modo de ser" colectivo, oculto no seio de muitos outros "modos de ser" mais superficiais ou impostos de forma artificial, que as pessoas com uma história e ancestralidade em comum partilhariam.

Nessa perspectiva, as identidades culturais das crianças/sujeitos desse estudo refletiriam nas experiências históricas e culturais comuns e partilhadas, em busca de uma recuperação da verdade, do seu passado, de uma unicidade histórica e cultural construída enquanto grupo de teatro (“povo uno”, de acordo com o autor), mas contemplando outras verdades aparentemente mais superficiais que cada criança traz nas suas vivências históricas e culturais ancoradas por

uma ancestralidade. Essas verdades/identidades são compartilhadas, formando dessa forma uma identidade coletiva e pessoal. Enquanto “povo uno”/grupo de teatro, essa verdade oferece um quadro de referências e de sentido que, sob a mutabilidade das divisões e vicissitudes dessa história concreta, se caracteriza pela estabilidade, imutabilidade e continuidade, porém momentaneamente.

Tendo em vista que na segunda concepção apresentada por Hall (2022, p.24) as identidades culturais, assim como “tudo o que é histórico, também sofrem transformações constantes. Longe de se fixarem eternamente num qualquer passado essencializado, estão sujeitas ao contínuo ‘jogo’ da história, da cultura e do poder”.

Assim, nessa segunda aceção, “identidade cultural é um “tornar-se” e não apenas um “ser”. Pertence tanto ao futuro como ao passado. Não é algo que já exista e transcenda lugar, tempo, história e cultura. As identidades culturais vêm de algures, têm histórias” (HALL, 2022, p.24). Em virtude disso, não se baseia apenas em uma recuperação do passado, de uma verdade a ser descoberta e estabilizada em nossos sentidos. Contrariamente, “as identidades são os nomes que damos às diferentes formas como somos posicionados pelas narrativas do passado e como nos posicionamos dentro delas” (HALL, 2022). Refletindo sobre a assertiva do autor, nos deslocamos nessa discussão para as falas das/dos sujeitos desta pesquisa.

Ouvir os relatos das crianças nos quais elas narram suas histórias, as crises familiares, os momentos de violência e de ternura, além dos acontecimentos do seu meio, evidencia que elas não estão apenas recuperando o passado, mas se posicionando, tornando-se individuais e coletivas a partir das suas reflexões. Não apenas sendo parte dos grupos, mas se recriando e contribuindo para/na recriação de cada grupo ao qual ela pertence. Assim, as identidades dessas crianças não são pré-existentes, estáveis; que transcendam lugar, tempo, história e cultura, mas tornando-se, recriando-se a cada experiência vivida individual e coletivamente. No que se refere ao grupo de teatro, como em qualquer outro grupo, as crianças se identificam com algumas características, mas também observam algumas diferenças entre elas.

Por meio da vivência do Teatro do Oprimido foi possível perceber que elas se sentem pertencentes a um grupo, representadas e representando por/este grupo, mesmo observando que existem diferenças e semelhanças entre elas. Percebendo esses sentimentos e suas observações, aguçou a minha inquietação sobre alguns aspectos de fundamental importância nos processos da construção da identidade cultural, como pertencimento, representação, identificação e diferença dentro do campo social e cultural.

No que se refere à ideia de pertencimento, Hall (2016) compreende que a construção da identidade se deve aos aspectos construtivos pelo desejo de pertencer a um grupo, “a uma cultura nacional ou identificação com uma comunidade local” (p.25). Trazendo para a esfera da pesquisa destacamos o desejo de pertencer à escola, ao grupo de teatro dessa escola e ao bairro onde as crianças moram, retratado na nossa roda de conversa sobre o termo expresso no diálogo entre o Estudante X23 e a pesquisadora (informação verbal)⁷:

- Prof., eu não moro mais no São José, mas eu danço no Urso daqui, estudo no Nazinha, jogo na escolinha de futebol aqui na quadra, sou do teatro da escola... Eu gosto muito de fazer essas coisa aqui... Essa coisa que a senhora falou aí de pertencer, aí...
- De pertencimento? De se sentir fazer parte, pertencer?
- É. Mas prof. eu não moro mais aqui. Mas eu gosto de fazer de tudo.
- E qual é o problema, Estudante X23?
- É porque o povo fala mal daqui..., mas a minha família não fez nada errado, não.

Nesse pequeno trecho da conversa é possível perceber na fala da Estudante X23 a importância de pertencer aos grupos dos quais ela faz parte. Mesmo se sentindo incomodada com os comentários negativos das pessoas sobre o bairro e a escola ela gosta de participar, de pertencer a esses grupos. Por outro lado, ela reconhece uma diferença polarizada quando ela se defende dizendo: “É porque o povo fala mal daqui..., mas a minha família não fez nada errado, não”.

Segundo Bauman (2005, p.17), o pertencimento é essencial para a construção da identidade, advertindo que tanto a identidade quanto o pertencimento...

[...] não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastantes negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

Isto posto, é possível observar que o sentimento de pertencimento é construído e reconstruído a partir das experiências vividas, de como o sujeito se coloca, se posiciona em sua trajetória. Dessa maneira, esse sentimento de pertencimento das crianças do grupo de teatro, nesse momento, é uma das vertentes que contribui para a construção da identidade cultural delas.

⁷ Informação verbal: Roda de conversa com a pesquisadora em 2022.

Outro trecho dessa roda de conversa expressa o entendimento de fazer parte, de pertencer a um grupo, grupo de teatro, quando a Estudante X14 (2022) comenta:

Tia, aqui no grupo de teatro eu falo das coisa lá de casa sem medo, porque tem gente aqui que tem problema igual ou mais ou menos... [coça a cabeça] na escola tem muita criança que o pai..., alguém faz coisa errada, que a polícia matou, que tá preso... Tem criança que não. Todo mundo sofre preconceito, as pessoa que faz coisa errada e as pessoa que não faz coisa errada. Mesmo a gente diferente, a gente se parece, né?...

A fala da Estudante X14 expressa quão importante para ela é pertencer ao grupo de teatro, no qual se sente à vontade para falar da vida e da sua família nuclear, pois entre as/os membros ela se identifica com os problemas semelhantes entre elas/eles e que mesmo as “pessoas que não fazem coisas erradas” sofrem preconceito por morarem na mesma comunidade. Assim, pertencer a um grupo não significa homogeneidade, há um entrelaçamento entre semelhanças e diferenças, mesmo que as/os sujeitos se representem.

Hall (2016) em seus estudos intitulados “Cultura e Representação” discorre sobre as relações entre identidade e representação, afirmando que esta última, por meio de diferentes linguagens, descreve quem é a pessoa, a sua identidade. De acordo com o autor: “A representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre membros de uma cultura” (p.31).

Fazendo correlação com os posicionamentos das(os) crianças/sujeitos é perceptível a concepção de Hall (2016) no grupo observado, pois foi a partir dos significados produzidos e partilhados nas práticas teatrais fincadas nas histórias semelhantes ou diferentes que as crianças deram sentidos às experiências individuais e coletivas e aquilo que elas eram. Dessa forma, representar remete a descrever, denotar, simbolizar algo, estando a identidade atrelada à memória do grupo que produz cultura no momento em que elas enquanto membros se encontram pertencentes, compartilham e produzem significados, produzem cultura.

Levando-se em consideração que cultura “é uma construção histórica, enquanto concepção e como resultado coletivo da vida humana” (CANANÉA, 2011, p.44) num processo social, passível de transformações resultantes de diversos fatores sociais, históricos e econômicos, destacamos as práticas teatrais – de significação – realizadas com as/os membros do grupo de teatro como processo cultural no qual as identidades...

[...] Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos

sido representados” e “como essa representação afeta a forma de como nós podemos representar a nós próprios (HALL, 2014, p.109).

Como vimos nos diálogos das Estudante X14 e X23, que neste momento representam a concepção coletiva do grupo, foram observadas identificações e diferenças que já faziam parte das identidades das crianças ou que foram construídas, partilhadas e representadas. Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2014, p.89) assegura que “para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação”.

Identidade e diferença são interdependentes e, de acordo com Silva (2014, p.76), “...são vistas como mutuamente determinadas”, em cenários nos quais os sujeitos se diferenciam, afirmando ou diferenciando-se em relação ao outro, marcando a identificação sobre quem eles são ou não são, e quem são os outros, distinguindo-se e construindo identidade do “Eu” a partir do “Outro” – da diferença. Nesse sentido, Silva (2014, p.82) assegura que...

[...] A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

Mais do que uma separação dicotômica entre “nós” e “eles”, “eu” e “outro”, “ser” e “não ser”, “dentro” e “fora”, “afirmar” e negar”, “pertencer” e “não pertencer”, nessa conexão entre identidade e diferença “a identificação é, pois, tanto um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção” (Hall, 2014, p.106), uma vez que é a relação desse “ser” com o “não ser” que “tornar-se”. É na marcação das fronteiras entre identidade e diferença que se localiza o entrelugar, identificando e diferenciando-se, construindo e reconstruindo-se, tornando-se plural simultaneamente.

Desde a infância o contexto social promove trocas de práticas de significação entre os indivíduos, o que fomenta a identidade a partir dos processos de identificação e diferenciação a começar pelo núcleo familiar e posteriormente, em outros grupos, como o da escola, por exemplo. É nessa fase da vida que a criança tem o primeiro contato com as narrativas infantis – e entre elas, os contos de fadas – muitas das quais trazem uma forte carga pedagógica em seus enredos. Esses contos de certa forma propiciam vivências dos processos de identificação e

estranhamento (diferenciação) pelas crianças a partir do contato com as personagens e situações impressas nesse gênero literário.

2.2 Cena II – Os Contos de Fadas e a Identidade Cultural da Criança

Até o início do século XVII a criança não era percebida em suas peculiaridades infantis. Ela era tratada como protótipo de adultos, de forma hostil e brutal. Assim, não se pensava a criança em seu ambiente infantil pela educação infantil. Por outro lado, a criança ainda não era reconhecida em suas identidades, com interesses, conflitos e valores próprios da sua cultura. De acordo com Ariès (2014) e Corsaro (2002) a criança só passou a ser percebida como ser com características próprias e não mais como miniatura de adultos com o surgimento do sentimento de infância no século XVII. Nelly Coelho (1991, p.125), em seus estudos sobre a criança e a literatura infantil, apregoa que a concepção de infância emergiu entre o final do século XVII e início do século XVIII, mas que foi no século XIX que se descobriu a criança de fato (COELHO, 1991, p.139). Zilberman, (1997) explica que a literatura infantil surgiu no século XVIII com a emergência da família burguesa, responsável pela formulação do conceito de infância, modificando o status da criança na família e na sociedade. Mesmo assim, “a descoberta da qualidade específica do *ser criança* ou *ser adolescente* (como estados biológicos e psicológicos e valiosos no desenvolvimento do ser) será feita em nosso século XX” (COELHO, 1991, p.139).

No entanto, em pleno século XXI ainda observamos a criança, em muitos casos, percebida como um indivíduo sem cultura própria, sem a sua identidade infantil; como um depósito vazio que é preenchido com as culturas dos adultos. Entretanto, compartilhamos com Corsaro (2002) a concepção de que a criança pertence a um grupo social com interesses, ideias, valores, conflitos e éticas próprias de suas culturas infantis.

Nesse mesmo prisma, Graciela Montes (1991), em seus estudos sobre a literatura e as relações entre crianças e adultos, e de como os adultos constroem “cercados” para moldar a “infância ideal” da criança afirma que...

[...] A relação entre os adultos e as crianças não é uma planície calma, mas uma região difícil e escarpada, às vezes obscura, onde sopram ventos e tensões, um nó complicado e crucial de toda a nossa cultura, que de modo algum eu poderia pretender desembaraçar em poucas palavras. Limito-me a assinar que nossa sociedade ainda não confrontou serenamente, como o tema merece, sua imagem oficial de infância com as

relações objetivas que são propostas às crianças, porque uma coisa é declamar a infância, e outra muito diferente é lidar com crianças (p.12).

Lidar com crianças tem a ver com compreender os monstros da realidade, em particular os “terríveis” monstros da fantasia que habitam harmoniosamente no entrelugar do mundo simbólico que elas constroem a partir da sua observação dos mundos dos adultos; tem a ver com o pular a cerca ao invés de derrubá-la; com a contradição do temor e do prazer do desconhecido, do mistério, do correr perigo; das descobertas do toque, do sentir, do sentir-se; tem a ver com o entendimento de que as crianças têm identidades diversas que são construídas e reconstruídas nos cruzamentos de trilhas nas florestas, trilhas não só escolhidas mas criadas por elas.

Os adultos demoraram muito tempo para perceber as crianças como sujeitos sociais com suas particularidades. Entretanto, quando as descobriram criaram uma rede de especializações por vezes demasiada. A indústria cultural, a partir da demanda dessa questão em “ser infantil”, voltou-se para a produção direcionada às crianças, como os brinquedos, as roupas, os móveis, os espaços *kids* em prédios, restaurantes e demais empreendimentos, a literatura. Esta última sofreu forte preocupação pedagógica, passou a incluir verdadeiros manuais de escrita para crianças, com inúmeras regras de como escrever um conto para elas.

Conforme Montes (1991), o conto escrito para as crianças...

[...] Tinha de ser simples e completamente compreensível (havia ainda uma pauta que fixava a porcentagem de vocabulário desconhecido que seria tolerável), tinha de ser dirigido claramente a uma determinada idade e corresponder aos interesses rigorosamente estabelecidos para ela. Não podia incluir crueldade, nem morte, nem sensualidade, nem história, pois tudo isso pertencia ao mundo dos adultos e não a “infância dourada”; eram animais do outro lado do cercado e era preciso mantê-los confinados. (p.14)

Não só da cruel realidade a “infância dourada” era protegida, mas também da perigosa fantasia. Pois, de acordo com Montes (1991), para os adultos e principalmente para os pedagogos “a fantasia é perigosa porque está fora do controle, nunca se sabe bem para onde ela leva” (p.11), como os devaneios solitários de infância que germinam e que habitam a imaginação de crianças e adultos, do poeta. No entanto, a criança de hoje...

[...] Já não é a “criança ideal”, a imagem que nossa cultura foi desenhando e que resume não o que as crianças são, mas o que deveriam ser, conforme o pensamento oficial; é antes a própria criança interior, muito mais próxima, é claro das crianças

reais – possíveis leitores – do que aquela imagem impostada e arquetípica (MONTES, 1991, p.20).

A criança é um misto de realidade, natureza e fantasia. Sua voz, uma espécie de magia a enfeitiçar a poesia. Sua mente, uma espécie de caixinha de surpresas sempre a explodir como fogos de artifícios. Seu corpo, o movimento a brincar na correnteza das águas. E seus olhos, estrelas pulsantes a refletirem no seu ser meio caleidoscópio que abriga fadas e bruxas/bruxos. Assim as compreendo.

Tal como na literatura fantástica e no mundo maravilhoso a criança segue a sua jornada por caminhos obscuros, se perdem algumas vezes nas encruzilhadas das florestas, recebem ajudas mágicas de personagens que representam o bem, vencem obstáculos contra personagens que representam o mal, descobrem o mundo mágico dos adultos, voltando para casa um ser mais evoluído e respeitado (a unicidade do seu EU), se encantando mais com a própria jornada da descoberta do que com a aprovação da corte (adultos). Talvez as semelhantes travessias reais e imaginadas entre as jornadas das crianças e das heroínas e heróis do mundo maravilhoso sejam motivos significativos para os contos de fadas ainda fascinarem tanto as crianças.

Mas o que são contos de fadas? Qual sua origem?

Simone de Campos Reis (2014), em seus estudos sobre esse gênero literário, apregoa que os contos de fadas “constituem-se de narrativas curtas cujas histórias giram em torno de uma temática central e cujo objetivo é transmitir conhecimentos e valores culturais de geração a outra” (REIS, 2014, p.30). No tocante à transmissão de conhecimentos, crenças e valores, eles vêm cumprindo seu papel, tendo em vista que a cultura europeia foi perpassando de geração para geração, disseminada nos diversos povos colonizados pela Europa Ocidental.

Outro aspecto levantado por Reis (2014) diz respeito ao fantástico e maravilhoso, pois esses contos compõem-se de...

[...] narrativas com ou sem a presença das fadas (mas sempre com o maravilhoso), cujos enredos desenvolvem-se na magia, com reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida e têm, como eixo gerador, uma problemática existencial (p.21).

Ainda de acordo com Reis (2014) os contos de fadas geralmente são confundidos com os contos maravilhosos, alegando que os dois fazem parte do mesmo universo, têm a mesma estrutura, diferenciando-se nas geografias/espacos das suas respectivas origens e na função da

problematização. Assim, apesar do conto maravilhoso e do conto de fadas pertencerem a atmosfera do maravilhoso, tendo características muito semelhantes, as narrativas se distinguem principalmente quando analisadas em função da problemática que as fundamentam. Segundo Nelly Coelho (2000), o conto maravilhoso...

[...] Tem raízes em narrativas orientais, difundidas pelos árabes, e cujo modelo mais completo é a coletânea *As Mil e Uma Noites*. O núcleo das aventuras é sempre de natureza material/social/sensorial (a busca de riquezas; a satisfação do corpo; a conquista do poder etc). (p.172-173).

A gênese dos contos de fadas “...é de natureza espiritual/ética/existencial. Originou-se entre os celtas, com seus heróis e suas heroínas, cujas aventuras estavam ligadas ao sobrenatural, ao mistério do além-vida e visavam a realização interior do ser humano” (COELHO, 2000, p.173).

Entretanto, de acordo com Coelho (1991; 2000) e Reis (2014, p.22), os estudiosos desse gênero literário ainda não encontraram com precisão a sua origem, pois essas narrativas surgiram a partir dos contos populares de tradição oral e muitos deles, séculos antes da era cristã. Histórias como Cinderela, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria e outros tantos contos foram passadas de uma geração a outra pelo povo plebeu que à noite se sentava em volta das fogueiras para contar histórias e esquecer das tormentas que vivia. Mas, por outro lado, as autoras afirmam que os primeiros registros desses contos surgiram na Europa, durante a Idade Média, sendo melhor difundido a partir do século XVII, coincidindo dessa forma com o período quando começou-se a pensar na criança com suas singularidades.

Embora na atualidade esses contos sejam classificados como infantis, naquela época eles não eram destinados exclusivamente ao público infantil. Como vimos, até o século XVII a criança era percebida como um adulto em miniatura, sendo assim não havia distinção entre o que era feito para adultos ou para crianças.

Segundo Coelho (1991; 2000), Reis (2014) e Radino (2003), a crueldade fazia parte do roteiro dessas histórias. Pobreza, violência, sexo, estupro, incesto, morte e principalmente a fome eram os males que protagonizavam muitas narrativas inspiradas nas realidades vividas na Idade Média e no século XVI na Europa. Vale lembrar que as crianças eram invariavelmente as principais vítimas de muitos desses malefícios e escabrosas brutalidades, tanto que os contos de fadas têm como protagonistas (para os dias de hoje) crianças e adolescentes. Essa classificação era inexistente naquela época.

As questões sublinhadas nessas narrativas não são muito diferentes dos temas encontrados nas realidades das(dos) crianças/sujeitos da pesquisa – pobreza, fome, violência em geral, violência contra a mulher, exploração do trabalho infantil, abuso sexual, além de racismo e outros preconceitos, discutidos e escolhidos por elas para serem trabalhados no desenvolvimento dos jogos e técnicas do Teatro do Oprimido.

O francês Charles Perrault, os irmãos Grimm, da Alemanha, e, mais tarde, o dinamarquês Hans Christian Andersen não foram os primeiros, mas foram os mais exitosos em suas adaptações e recriações, daí serem considerados os mais importantes nomes dos contos de fadas no Ocidente. De certa forma, eles fizeram o mesmo que os contadores de tradição oral em suas aldeias: adaptaram um fio condutor comum das histórias às suas realidades.

Perrault foi o pioneiro na criação dos contos de fadas voltados para as crianças. Ele recolheu os contos populares de tradição oral, antes localizados na memória do povo, transcrevendo, recriando e adaptando de acordo com o contexto social e cultural de sua época, como com os “Contos de Mamãe Gansa”, de 1697, em que diminuiu os detalhes violentos e de conteúdo sexual e incluiu a “moral da história”, além de comentários sobre os costumes e a moda das elites francesas para dar uma “cara” (identidade) à nação.

De acordo com Radino (2003) e Reis (2009) os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, já no século XIX, quando a criança já era vista, de certa maneira, em suas particularidades, suavizaram os temas das histórias, como conteúdos de violência e sexo, e incluíram um final feliz aos contos de fadas, como pode ser verificado em Chapeuzinho Vermelho. Na versão de Perrault o conto termina com Chapeuzinho sendo engolida pelo lobo, enquanto os Irmãos Grimm, após salvarem a menina, costuraram a barriga do vilão depois de enchê-la de pedras. Ao beber água no lago o lobo morreu afogado por causa do peso das pedras.

Sobre as diferenças existentes entre os escritores Canton (2009) observa que...

[...] Enquanto nos livros do francês as noções de civilidades eram explícitas, buscando educar as crianças com boas maneiras, Jacob e Wilhelm davam ênfase a qualidades como a força de sobrevivência, a justiça, a perseverança. Em seus textos, o bem se paga com o bem e o mal, com o mal (p.36).

Glória Radino (2003) traz outra questão interessante sobre a suavização da violência e do mal nas versões dos Grimm: o papel da mãe. Segundo a estudiosa, baseados nos dogmas e valores sociais vigentes, os autores...

[...] Suavizam temas mais violentos e fazem desaparecer as mães originais, como figuras más. A mãe boa aparece e geralmente morre no início do conto, preservando sua bondade. Em seu lugar surgem as madrastas más. Apesar de essa cisão em dois personagens ter uma função importante no psiquismo infantil, percebe-se uma preocupação pedagógica com os contos de fadas (p.84).

Mesmo este estudo não tendo um olhar psicológico, essa reflexão torna-se relevante, uma vez que chama a atenção para uma característica diferencial nas adaptações dos contos, a exemplo da substituição da mãe como personagem má pela madrasta.

Essa suavização da figura da mãe nos contos de fadas é melhor percebida nas produções de Walt Disney. Como exemplo temos a história da Branca de Neve que em suas primeiras versões e até na dos Irmãos Grimm apresentava a mãe como quem tinha inveja e fazia toda maldade com a menina. Nas versões fílmicas do Walt Disney do século XX o arquétipo do mal foi transferido para a madrasta. Considerando a preocupação pedagógica com os contos de fadas, a Disney foi sensível à figura da mãe na educação da criança – lembrando que já estamos no século XX, quando a criança já é percebida (mesmo que ainda de forma insipiente) como criança de forma mais significativa.

Após leituras de alguns contos em nossas conversas as crianças se manifestaram em relação a essa mãe e/ou madrasta malvada: “...mas a história certa é a do filme. Como uma mãe vai fazer maldade com o filho? Minha mãe me ama, ela só quer meu bem. Quando ela me bate é porque fiz coisa errada. Ela quer que eu seja gente na vida” (Estudante X). Uma outra estudante retrucou: “Tem sim. Porque vi que uma mãe e um pai bateu tanto no menino... aí ele morreu. Eu vi na TV”, disse a/o Estudante X17 se referindo ao caso de homicídio de um menino, mas sem conseguir identificar a criança ou os pais. Uma terceira estudante entrou na conversa: “Não foi a mãe, não. Foi o padrasto que era vereador, a mãe não fez nada... Eles tão presos. Eu vi”, disse a/o Estudante X23 confundindo-se com o caso do menino Henry de quatro anos, morto após brutais agressões do padrasto vereador Dr. Jairinho. O crime aconteceu no Rio de Janeiro e foi divulgado na imprensa televisiva, falada e virtual⁸⁹. Uma quarta criança alegou:

“Tem mãe boa e mãe mau também...tem mãe que não entende a gente, nem acredita, vai logo batendo na gente, botando a gente de castigo. A minha mãe me deixa sozinho cuidando do meu irmão pequeno, fazendo comida pra ele. E quando acontece alguma

⁸<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/jairinho-e-monique-medeiros-vao-a-juri-popular-pelo-homicidio-de-henry-borel/> Acesso em: 05 nov. 2022.

⁹ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/11/01/monique-e-jairinho-vao-a-juri-popular-pela-morte-de-henry-borel.ghtml> Acesso em: 05 nov. 2022.

coisa com ele, ela chama nome comigo, me bate. Isso também é maldade, né? Eu já tenho 12, mas sou criança, né? Era pra mim brincar... e ajudar a minha mãe... Num era pra mim cuidar sozinho do meu irmão, não, né? Pior é ela me tratar assim... se acontece alguma coisa errada!...” (ESTUDANTE X5, 2022).

Em nossas reflexões sobre as mães e madrastas dos contos de fadas e da nossa realidade, durante e depois dos Jogos de Imagem e Jornal do Teatro do Oprimido, compreendemos que tanto as mães quanto as madrastas trabalham muito, vivem estressadas, sofrem muita violência no trabalho e na família, o que instiga as ações malvadas com os filhos e enteados. Nos casos extremos de uma mãe matar ou ajudar a matar um filho ela deve estar muito doente, não foi tratada antes por um especialista. Embora reconheçam que são maltratadas, os estudantes não concebem que as mães possam ser pessoas más, como é retratado na fala do Estudante X5 (2022:

É... eu sei que mãe tem que trabalhar, ela faz faxina todo dia, e tem noite que ela trabalha no bar... mas ela ganha pouco, num dá pra pagar uma mulher pra cuidar da gente ...[se referindo a ele e ao irmão]... e nem cuidar da casa. Ela chega estressada em casa, aí quando acontece alguma coisa, ela vai logo batendo e chamando nome comigo. Eu pareço Cinderela, só que mãe trabalha e a madrasta dela, não.

Levando-se em consideração que mãe e pai compõem o primeiro grupo social de que a criança faz parte e, portanto, são a primeira referência na construção identitária, e representam a autoridade no processo educacional, a transição da maldade da mãe para a madrasta nos contos dos Grimm e da Disney é fundamentada no arquétipo da bondade e da pureza das fadas representado na imagem da mãe bondosa. Essa imagem foi construída a partir do século XIX para não assustar as crianças e perdura até a atualidade, contribuindo para esconder os riscos que elas podem correr com a violência doméstica existente em seus lares.

Já o dinamarquês Hans Christian Andersen “viveu na pele os problemas do povo e não só registrou suas narrativas, mas serviu de protagonista” (RADINO, 2003, p.87). Assim como os autores citados, ele resgatou e registrou a cultura popular, adaptando-a conforme os valores e crenças de sua época, porém a forma de transmissão distinguiu-se, pois ele sentiu e interpretou seus contos.

Andersen nasceu em uma família pobre. Começou a trabalhar em uma loja de tecidos aos 11 anos de idade quando seu pai faleceu. O menino foi criado por uma mãe alcoólatra, uma avó rude e uma irmã prostituta, realidade semelhante a das nossas crianças do grupo de teatro, além do fato de que ele também fez teatro aos 15 anos de idade. Como em um conto de fadas

ele “viveu uma infância difícil e conseguiu superá-la com a ajuda da fantasia e do sonho. Era apaixonado por histórias. Desde sua infância ouvia lendas do Norte, contadas por seu pai, um sapateiro pobre e humilde que possuía uma grande sensibilidade literária” (RADINO, 2003, p.88). Provavelmente por ter protagonizado os contos populares adaptados e os de sua autoria, Andersen “...escreveu com ternura, sem pieguices e, realista que foi, não omitiu os traços de violência que parecem inerentes à vida. Violência ou injustiça contra os desvalidos: eis o que o tocou mais fundo” (COELHO, 1991, p.150).

Enquanto nos contos de fadas dos Irmãos Grimm prevalece o mundo maravilhoso, na maioria dos contos de Andersen “é na realidade concreta do cotidiano que o ‘maravilhoso’ é descoberto... E mesclado ao ‘maravilhoso’, muita crueldade e violência que seu humanismo tenta atuar...” (COELHO, 1991, p.149). Assim, o escritor traduziu para os seus contos o próprio viver: uma infância e uma adolescência mescladas com a fantasia e sonhos estimulados por seu pai na realidade violenta e injusta em que cresceu.

Essa mescla entre a ternura e a violência, entre o maravilhoso e a realidade concreta se transformou em uma tendência, introduzindo na literatura os contos de fadas modernos, abrindo caminhos para escritores como o italiano Carlo Collodi (1826-1890), autor de *As Aventuras de Pinóquio*; o inglês Lewis Carroll (1832-1898), com *Alice no País das Maravilhas*; e o escocês James Matthew Barrie (1860-1937), autor de *Peter Pan*, entre tantos outros. Andersen é considerado o primeiro escritor infantil porque ele escrevia para crianças de forma divertida e humana, utilizando-se de uma linguagem acessível a elas (RADINO, 2003, p.89).

Apesar das diferenças entre as narrativas desses autores, é importante ressaltar duas semelhanças relevantes entre eles: a) influência da cultura popular dos respectivos lugares e tempos, mostrando o laço identitário de cada um deles com suas origens; e b) as condições e fatores sociais e culturais do contexto dos autores impressos nas adaptações que eles fizeram dos contos populares de tradição oral. Cada narrativa contempla aspectos simbólicos relacionados às transformações sociais e culturais das respectivas sociedades. Dessa forma, percebe-se que cada contexto social e histórico é representado e traduzido nas obras de cada escritor.

Corroborando com esta observação, Canton (2009) alerta que “...para compreender bem uma história é interessante entender seus aspectos simbólicos, assim como estudar a própria vida e estilo do autor, e o contexto social e histórico em que viveu” (p.16), pois o escritor não está isolado. A sua poética e estética são resultados das experiências vividas em sociedade. Partindo do princípio de que a identidade é construída e reconstruída a partir das relações sociais

e culturais do ser humano com o seu meio, essas características são representadas nos textos e nas suas intertextualidades:

Do mesmo modo como os contos orais mudam constantemente por meio de narrações sucessivas – afinal, “quem conta um conto aumenta um ponto” – os contos de fadas literários são expressos de maneiras diferentes, conforme condições sociais, históricas, culturais e estéticas diferentes” (CANTON, 2009, p.16).

Cada autor, de acordo com sua cultura, constrói uma identidade poética e estética em sua arte, independente da linguagem artística desenvolvida, a qual estará sempre em construção, acompanhando as transformações da sociedade.

Por outro lado, dependendo das vivências do/da leitor/leitora, bem como dos seus interesses e necessidades momentâneos, cada pessoa interpreta os significados de diferentes formas. Isto, porque...

[...] Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. Cada um extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento” (REIS, 2014, p.26).

Justamente por essa multiplicidade de significados e significantes tanto dos contos quanto das leitoras e dos leitores, este estudo não se prende a uma classificação dos contos de fadas, ou seja, o foco da escolha não está assentado nos contos clássicos de Perrault, nem nos contos da era dos Grimm e nem nos contos de fadas modernos. O primeiro critério adotado é a valorização da pesquisa das crianças, priorizando os contos recolhidos e escolhidos por elas, sendo apresentadas diferentes versões para comparações e interpretações das narrativas. A ação pensada teve como mote o respeito pelas vozes das crianças ao escolherem os contos com que, inicialmente, elas se identificaram até nas suas diferenças. Esse é o principal critério de escolha. O segundo critério refere-se à abundante presença dos contos escolhidos nos livros didáticos. Estes estão recheados de fragmentos e textos completos e por serem muitos repetidos fazem parte do conhecimento prévio das/dos estudantes sobre os contos de fadas.

É importante pontuar que os contos de fadas encontrados nos livros didáticos e paradidáticos trazem impressos os valores e as crenças da cultura eurocêntrica e do imperialismo norte-americano, e que as muitas adaptações filmicas de Walt Disney reafirmam esses valores, salvo algumas com um olhar um pouco mais contemporâneo que buscam “reparar” questões antirracistas, éticas e de igualdade de gênero, como por exemplo a última

versão de “A Pequena Sereia”, baseada no conto “A Sereiazinha”, de Andersen, tendo como roteirista David Magee, Rob Marshall na direção e trazendo a cantora negra norte americana Halle Bailey como Ariel. O filme lançado no corrente ano aparentemente se preocupa com a representatividade de meninas negras com a tão amada Ariel.

Por outro lado, observa-se também que os livros trazem adaptações contemporâneas dos contos clássicos, mas em sala de aula a prática da leitura ainda se configura como eurocentrista, uma vez que a mediação da interpretação junto às crianças – colonizadas pelos adultos – responde aos interesses de um sistema, o qual tem como objetivo a manutenção e a retroalimentação do poder colonial dos saberes em detrimento dos saberes originários dos povos colonizados.

Em suas múltiplas versões os contos de fadas não são textos neutros como a indústria cultural nos faz crer. “Cada conto de fadas possui um autor e um contexto, que será fundamental para definir a “voz do texto”, com sua moral, seu estilo e as características particulares de seus personagens” (CANTON, 2009, p.07) imbuídos de características culturais relativas às identidades das culturas hegemônicas.

Além dos personagens, as situações em torno deles também se configuram como arquétipos e símbolos engendrados pelos mitos de origem, influenciando nos comportamentos das pessoas, mesmo que esses personagens e essas situações sejam “...interpretações dos perfis culturais de cada época e de cada povo e, no entanto, nos identificamos com eles, reconhecendo-os como parte de nossa identidade” (REIS, 2014, p.16).

Coelho (1991; 2003) percorre o mundo fantástico dos contos de fadas, sistematizando um panorama histórico da literatura infantil/juvenil, analisando os símbolos, mitos e arquétipos impressos nessa narrativa, e a influência desse gênero literário na formação das crianças, enfatizando o diálogo entre Literatura e Educação. Coelho (2003) afirma que os arquétipos que vivem nos contos de fadas evoluem no inconsciente coletivo, manifestando-se nas ideias e comportamentos diante das experiências humanas com os mitos. Quando estes são inseridos nas narrativas infantis imprimem as transformações sociais e culturais nas diversas sociedades humanas, perpassando as características, crenças e conflitos para as crianças dessas sociedades.

Por conseguinte, pode-se perceber que os contos de fadas pertencem ao mundo arquetípico e, justamente por isso, sempre reaparecem nos lugares mais distantes e épocas mais diversas com um mínimo de variação, permanecendo a essência simbólica dessas narrativas. Para além do interesse que os contos de fadas possam ter para a Psicologia, a Linguística, a Antropologia e a Sociologia...

[...] Há o que desperta na área da Pedagogia e da Didática, hoje empenhadas na descoberta de novos caminhos para a orientação das crianças e jovens. Urge encontrarmos outro sentido para a vida... Sem dúvida, um dos caminhos para achá-lo estará em redescobrir os contos de fadas e, por meio deles, descobrir o significado mais profundo de certa literatura que o nosso século vem criando para os adultos e para as crianças (COELHO, 2003, p.117).

Ao redescobrir os contos de fadas, decerto que necessitamos redescobrir estratégias diferentes de trabalharmos a leitura deles, uma leitura que reflita dialeticamente sobre os malefícios causados pela colonização, a qual nos impôs, também por meio desses contos os valores, as crenças, os conhecimentos e os saberes de uma cultura eurocêntrica; assim como os benefícios que essas narrativas oferecem ao processo de leitura de si, do outro e da relação de si com o outro no mundo.

Vale ressaltar que não são essas narrativas as responsáveis pela colonização eurocêntrica, mas o mau uso que se fez e que ainda se faz delas, a prática da leitura colonial principalmente nos cercados das escolas.

Se os contos de fadas continuam presentes no universo infantil de forma tão significativa não ~~seria~~ é prudente negá-los simplesmente, mas instigar na criança uma visão crítica sobre eles, que as faça questioná-los enquanto bens culturais agregados, e reconhecer os valores e saberes de sua própria cultura, reconstruindo, dessa forma, suas múltiplas identidades, libertando a criança ao passo que expande o seu pensar, a sua capacidade de interpretar a vida, e de interpretar o mundo a que ela pertence. Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado para promover discussões sobre as interrelações histórico-socioculturais, bem como nossas ancestralidades emersas nas múltiplas e infindáveis teias da globalização.

2.3 Cena III – O Teatro do Oprimido na Escola e a Construção da Identidade Cultural.

O Teatro, estando ou não em ambiente formal da educação, nos permite ver melhor a nós mesmos e vendo o outro em ação nos vemos e nos colocamos em um processo contínuo de autorreconhecimento. “O Teatro é a arte de nos vermos, vendo! (BOAL, 2008, p.xx). E “descobrimo o teatro, o ser se descobre humano” (Ibidem).

O teatro e a literatura na escola são tapetes mágicos que sobrevoam por sobre os muros e cercados pedagógicos, germinando criticidade amorosa nos olhares atentos das crianças sobre quem elas são na realidade atual e em seus sonhos futuros. A partir das atividades de leituras e

de jogos teatrais, elas encenam “o eu e o outro” existentes em sua jornada em busca de reconhecer-se e afirmar-se na travessia da sua aprendizagem e nessa reinação “elas viveram felizes para sempre!”

Nem sempre esse final feliz dos contos de fadas acontece na vida real das crianças/sujeitos desta pesquisa, mas é perceptível que elas acreditam, sonham com o final triunfante, quando elas irão superar os desafios de uma infância difícil. A violência, os preconceitos e as exclusões fazem parte do cotidiano delas, cercados que aprisionam o seu pensamento genuinamente imaginário e inventivo.

À vista disso, quando falamos em educação libertadora não afirmamos que ao fazer o Teatro do Oprimido a criança se liberta dos problemas de uma sociedade violenta como sob o comando de uma varinha de condão, mas sim na libertação de sua imaginação, do seu pensamento, do aflorar de sua consciência sobre a sua condição, sobre os seus tormentos e opressões. Conscientes de sua condição de oprimidas, as crianças se reconhecem como protagonistas de sua própria história, ressignificando os sentidos, não só sonhando com um mundo melhor, mas também acionando o seu imaginário para inventar ferramentas que poetizem, que criem a própria estética da sua vida em diálogo com o seu grupo.

Dado que o Teatro do Oprimido surgiu “na e para” a base das lutas dos movimentos sociais contra a opressão e violação dos direitos fundamentais das pessoas e, portanto, pertence original e prioritariamente à esfera da educação informal, como concebê-lo no âmbito da educação formal? Como trazer essa linguagem teatral para dentro dos muros da escola em um período crucial de ameaças constantes à democracia, com tantas ações violentas e antidemocráticas que assolam o cenário da política brasileira, protagonizadas direta e indiretamente pelo Governo Federal. De início, esse talvez tenha sido o maior desafio da pesquisa. Isto porque teoricamente esta experiência estava alinhada com os princípios políticos, sociais, éticos e pedagógicos da Educação. Por outro lado, só em se falar as palavras “Teatro do Oprimido” e “opressores” já seria motivo de rechaço, não por parte da gestão escolar, mas pelo sistema educacional em vigor.

Sendo assim, a primeira preocupação foi alinhar nossa proposta às proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que preconiza que a educação é um direito universal do indivíduo e, portanto, imprescindível para o forjamento das bases constitutivas do ser humano. Assim sendo, ela se torna o pressuposto a partir do qual o sujeito apreende a “...constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as

diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.” (BRASIL, 2013, p.17).

No que diz respeito às implicações pedagógicas e curriculares da conexão entre identidade e diferença na esfera educacional Silva (2014) concebe que “...a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidade para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (p.91-92).

A quarta competência do componente curricular Arte da Base Nacional Comum Curricular-BNCC assegura à criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental: “Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da arte” (BRASIL, 2022, p.198). Ressignificar os espaços da escola, a escola em si e sua comunidade é de suma importância para se criar e oferecer um ambiente fértil para o desenvolvimento dessa competência nessa(e) estudante.

A escola, aqui compreendida como espaço social de convivência pluricultural (IMBERNÓN, 2016, p.84), é mediadora do cruzamento de culturas, com propostas metodológicas que não apenas respeitem e reconheçam as diferenças, mas as questione, provocando o autoconhecimento por meio de uma reflexão crítica dos personagens dos contos de fadas pelas crianças, subsidiando o processo contínuo da construção da identidade. Nessa perspectiva, o Teatro do Oprimido se configura como uma metodologia problematizadora que provoca o questionamento e a criticidade da criança, de forma lúdica, sobre a identificação e o estranhamento dos personagens dos contos de fadas no desenvolvimento do processo de construção e produção da sua identidade cultural.

Em sua essência a criança é um ser curioso, questionador, imaginativo e inventivo, qualidades fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Porém, na dinâmica de sala de aula ela é desencorajada e muitas vezes até punida ao questionar alguma regra escolar. Sob os olhares controladores dos adultos em muitos casos ela é tolhida a se comportar, a manter-se sentada, quieta e em silêncio. Psiu!

Mas nas aulas de teatro, a partir de “Era uma vez...”, a sala transcende para reinados encantados “tão-tão distantes” e brinca de escutar as orquestras de pezinhos em movimentos neon, as cores sonoras dos guizos delicados e pintados pelos gritinhos e sorrisos de crianças felizes... Psiuuuuuu! A escola retruca, alegando que o barulho está prejudicando as aulas das outras disciplinas. Agora, as carteiras deixam de ser castelos, montanhas, árvores e carruagens, transformando-se em carros de corrida a estacionarem nos cercados marcados pelos inspetores.

Psiu! A aula terminou. Agora, fecham-se as cortinhas da imaginação. Sem guizos de felicidade nem tremores de pezinhos saltitantes. “Psiu! Teatro só em data comemorativa.” (se diz baixinho).

É assim que muitas escolas recebem o teatro em seus currículos, apesar do teatro proporcionar às crianças o pensar imaginativo, investigativo e construtivo. O que para as pequenas e pequenos é uma brincadeira de faz de contas, na verdade é uma preparação para a descoberta e criação de soluções para os problemas cotidianos, pois trabalha as emoções ainda contidas e tolhidas em um processo de autorreconhecimento.

A prática do Teatro do Oprimido em sala de aula, por sua vez, provoca, por meio de atividades lúdicas – exercícios, jogos e técnicas – a consciência cidadã e identitária da criança. Ao transitar entre “ator/atriz” e “espectador/espectadora”, ela aflora a consciência de “espectador/espectatriz”. O diálogo do “eu” com o “outro” proporciona o autorreconhecimento que “...assim adquirido permite-lhe ser ‘sujeito’ (aquele que observa) de um ‘outro sujeito’ (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O Ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando.” (BOAL, 1996, p. 27, grifo nosso). E se sentindo e se pensando a criança age. Passeando pela encruzilhada entre a fantasia e a realidade ela busca entender-se e entender o mundo.

Radino (2014), em seus estudos sobre os contos de fadas e a aprendizagem das crianças, compreende que...

[...] Pensar o conto de fadas do ponto de vista da aprendizagem é pensar que existe, de forma subjacente, todo um mundo de relação humana entre quem ouve e quem narra. Nessa proximidade, intermediada pela história e seu conteúdo, temos a oportunidade de brincar com os elementos misteriosos da vida. Isentos de reprovação, os significados dos contos são manipulados mentalmente nos corredores ocultos do pensamento. Lá somos livres para aprovar ou desaprovar, aceitar ou rechaçar, transformar à nossa vontade aquele material humano que nos é oferecido (RADINO, 2014, p.29).

No tocante a essa relação entre quem ouve e quem narra o conto, sob a perspectiva do Teatro do Oprimido, há uma fusão empática entre os dois papéis: o ator (quem narra) e o espectador (quem ouve) passam a coexistir no processo de aprendizagem do espect-ator/espectatriz. Aliás, esse é um dos princípios dessa linguagem artística, qual seja, o espectador/espectadora assume a sua voz, saindo da condição passiva para ativa, em busca de soluções para a libertação das suas opressões. Ao se posicionar como espect-ator/espectatriz na esfera da pesquisa a criança transita entre essas duas posições sobrepostas no processo da

leitura crítica dos contos de fadas, quando ela constrói e reconstrói a sua identidade cultural a partir da relação entre identificação e diferença.

Quanto à liberdade de aceitar ou não os significados impostos pela sociedade o Teatro do Oprimido, além de nos oferecer a oportunidade de brincarmos com os elementos simbólicos da vida, nos ajuda a criar condições de compreender esses elementos, de externar nossas impressões e transformá-las de acordo com nossos valores e saberes.

Percebendo a influência dos contos de fadas na formação identitária da criança o fascínio que os personagens causam nelas e a necessidade de atividades pedagógicas e curriculares que contemplem uma educação emancipatória, calcada no respeito à diversidade cultural, no diálogo e participação, contemplamos o Teatro do Oprimido como uma proposta política educacional, tendo em vista que...

[...] Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença, mas questioná-las (SILVA, 2016, p.100).

Em vista disso, o Teatro do Oprimido em sua essência artística e pedagógica se desenha como uma atividade lúdica e provocadora da consciência cidadã e identitária, instiga o afloramento do ser questionador e a compreensão de si na sociedade, dialogando com a educação emancipatória (FREIRE, 2011).

Nesta investigação o Teatro do Oprimido na escola se configura como uma proposta metodológica de leitura crítica dos contos de fadas, promovendo o autorreconhecimento no processo de construção e/ou afirmação da identidade cultural da criança, por meio da identificação e/ou estranhamento dos personagens e situações simbólicas desse gênero literário

Partindo do princípio de que a leitura é uma das principais preocupações do processo educacional, e que a escola é terra fértil para germinar a curiosidade inventiva pelos labirintos imaginativos do pensamento infantil, assentamos a compreensão do Teatro do Oprimido como proposta coerente de uma leitura crítica sobre os contos de fadas e suas inferências na formação da criança. Uma criança e não uma miniatura de adulto, “...vista como um ser em formação, cujo potencial deve-se desenvolver em liberdade, mas orientado no sentido de alcançar total plenitude em sua realização” (COELHO, 2000, p.27). Nessa perspectiva, sendo a escola um dos espaços mais significativos para a formação desse ser em potencial, “...hoje, esse espaço deve ser, ao mesmo tempo, ‘libertário’ (sem ser anárquico) e ‘orientador’ (sem ser dogmático),

para permitir ao ser em formação chegar ao seu ‘autoconhecimento’ e a ter ‘acesso’ ao ‘mundo da cultura’ que caracteriza a sociedade a que ele pertence” (COELHO, 2000, p.17, grifo nosso).

Alves, Espíndola e Massuia (2011) defendem a escola como um lugar privilegiado para trabalhar os contos de fadas e que a fantasia é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. As autoras apregoam que...

[...] O sonho e o imaginário são excelentes instrumentos para a criança se desenvolver de forma equilibrada e harmoniosa. Quando a imaginação não é formada e alimentada de maneira válida por vias sãs, como as oferecidas pelo conto, pela poesia, pela pintura, pela música e por qualquer outra forma de arte, em geral, pode se perverter e procurar compensação degradante” (p.103).

Estamos de acordo com as estudiosas, mas com a ressalva de que a forma com que se realiza essa alimentação da imaginação da criança é verdadeiramente fundamental para a formação desse ser humano, pois se não germinarmos e nem alimentarmos a imaginação de nossas crianças por meio de leituras críticas sobre as linguagens artísticas o processo de desenvolvimento pode seguir também por caminhos tortuosos. Para que não caiamos nessa armadilha se faz necessário que ao trabalharmos a arte com as crianças devemos nos preocupar com os princípios éticos, dialógicos e humanos no processo de leitura.

Saber ler e interpretar o mundo e a si nesse mundo é um dos fundamentais objetivos da educação, senão o mais importante, uma vez que desenvolvida a capacidade de interpretar e discernir sobre os problemas e conflitos do viver em sociedade o ser humano em diálogo com seus pares descobre e cria possibilidades de resoluções, de transformações de si e de seu meio.

Portanto, quando nos utilizamos da arte como processo metodológico na formação da criança devemos ser cautelosos em como orientá-la quanto à apreciação, criação e reflexão da obra de arte, seja ela de renomados artistas ou de sua autoria. Fundamental é justamente a leitura que ela faz na apreciação e reflexão da própria criação ou de terceiros., haja vista que “... já não se pode negar que uma das palavras de ordem dos últimos tempos é a valorização da leitura como um dos fenômenos mais importantes no processo da Educação e, ao mesmo tempo, dos mais complexos da Pedagogia moderna ou dos meios de comunicação” (COELHO, 2003, p.123).

Corroborando com o pensamento sobre a importância da leitura no processo educacional para a formação da criança consciente de seu papel no mundo, Radino (2003) afirma que “...a leitura é concebida como um processo cultural e social e a criança deve aprender a ler o mundo, por meio de todas as suas formas de comunicação. Ler não é só com os olhos e o cérebro; mas

por meio dos ouvidos, do corpo, do olfato, da imaginação e do afeto” (p.37-38). Esta pesquisa acredita que o Teatro do Oprimido é uma estratégia metodológica para além dos contos de fadas, por meio da qual a criança consegue ler criticamente a si, aos seus pares e o mundo de forma amorosa, mesmo que suas realidades não sejam tão ternas; e lendo poeticamente elas se tornem poesia a cada dia.

3 TERCEIRO ATO – ABRINDO TRILHAS NA FLORESTA

3.1 Cena I – Natureza e Características da Pesquisa

Esta pesquisa traz em sua essência uma abordagem qualitativa, baseada nos pressupostos apresentados por Gil (2009), Lakatos e Marconi (2001), e Minayo (2012). Para alcançar os seus objetivos lançamos mão da pesquisa descritiva, amparada metodologicamente pelo Teatro do Oprimido - TO (BOAL, 2008).

Para coleta de dados aplicamos como técnica de investigação a observação participante (BRANDÃO, 2006; MINAYO, 2012) porque ela se configura em “...uma alternativa solidária de criação de conhecimento social, ela se inscreve e participa de processos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular e emancipatória” (BRANDÃO, 2006, p.32). Além disso, de acordo com Brandão (2006), ela está mais aberta a uma “...diversificação de procedimentos e técnicas do que a um só modelo doutrinário” (p.32), o que nos deu mais liberdade de utilizar as técnicas do Teatro do Oprimido e diversos instrumentos de acordo com a complexidade e sensibilidade da pesquisa, oportunizando, dessa forma, um olhar mais atento, compreensivo e dialógico, focado no processo do estudo do Teatro do Oprimido com e pelas crianças.

Como instrumento adotamos o diário de campo da pesquisadora para o registro de fatos, falas e ações espontâneas durante investigação, auxiliado pelos textos criados pelas/pelos estudantes e vídeos das ações dinâmicas do processo, como também o diário de campo da criança/sujeito para registro – por meio da escrita e outras linguagens, como desenhos, pinturas e colagens a sua escolha – de suas observações, sensações e sentimentos durante a execução da pesquisa. Além desses instrumentos utilizamos a roda de conversa após cada encontro quando dialogávamos sobre a vivência naquele dia. Em algumas dessas conversas, principalmente quando os temas eram mais complexos, nos utilizamos da gravação por áudio, pois percebemos que a gravação dos depoimentos por vídeo nos deixava constrangidas/constrangidos para expor nossas opiniões, sentimentos e emoções.

Quanto à análise de dados, iniciamos com uma leitura geral do material coletado por meio dos instrumentos já descritos. Após esse momento, agrupamos os conteúdos em quatro critérios que se interrelacionam:

a) a identificação da criança em relação aos personagens dos contos de fadas (semelhanças, diferenças, estranhamentos etc.);

- b) leitura crítica das crianças sobre os contos de fadas durante a aplicação do Teatro do Oprimido;
- c) processo criativo da dramaturgia infantil a partir da corporeidade; e
- d) interpretação dos dados respaldada no referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

A inferência de conhecimentos relativos às condições de criação e recepção do grupo contribuiu para uma análise mais precisa da produção das crianças atores/atrizes e acepções e sentimentos delas, bem como da recepção quando elas ocupam no grupo a função de espectadores/atrizes.

A amostra da pesquisa é constituída por 25 crianças do grupo de teatro da escola, formado em 2019 quando as/os estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental se comportavam de forma muito arredia e agressiva, ampliando a lupa na hora do lanche e das brincadeiras. Diante do quadro foi elaborado um projeto de teatro articulado com artes visuais, dança e música. Na área de teatro foram desenvolvidos exercícios e jogos com foco no relacionamento, espontaneidade, afetividade, empatia e socialização. Os critérios de seleção para o ingresso no projeto previam gostar de fazer teatro e a autorização das/dos responsáveis. As crianças responderam bem às atividades propostas, que atenuaram o comportamento hostil entre elas, inspirando, a partir daí, o projeto de formação do grupo de teatro com essas/esses estudantes. A ideia foi de realizar oficina de jogos teatrais com as crianças que desejassem participar do grupo e que tivessem comprometimento com as aulas.

A nossa amostra buscou trabalhar com todas as 25 crianças que estão desde 2019 participando do grupo de teatro da escola, pois essa amostra dá qualidade e força às práticas do Teatro do Oprimido, tendo em vista que essas crianças já passaram ao longo desses anos por muitas oficinas com técnicas, como Jogos Teatrais e de Improvisação Teatral, a partir dos quais foi trabalhada de forma lúdica a interação social, a expressão corporal e vocal da criança, a autonomia na criação poética corporal e cênica, processos de criação escrita, compreensão de si e do outro e dessa relação no grupo social, e leitura e escrita de si e do mundo. Esse processo de preparação/formação dessas crianças, bem como o comprometimento delas nas atividades desenvolvidas, foram aspectos significativos para o desenvolvimento da pesquisa.

Desde a data de formação do grupo até o momento elas se mantiveram ativas nas muitas oficinas e atividades de teatro, chegando a fazer apresentações online no ano de 2021 sobre temáticas sugeridas por elas, tais como “Brincando na Pandemia” e “Causos de Nossas Aulas Online”, quando foram trabalhados a compreensão do momento pandêmico, além de seus sentimentos e emoções.

Dessa forma, justifica-se a escolha dos critérios de inclusão dessas/desses estudantes na pesquisa como “ser integrante do grupo de teatro da escola” e “a autorização das/dos responsáveis para participação na pesquisa”¹⁰; assim como os critérios de exclusão se referem a “não ser integrante do grupo de teatro da escola” e a “não autorização das/dos responsáveis para a participação na pesquisa”.

3.2 Cena II – Campo de Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca – escola onde sou Professora de Artes e as crianças estudam – localizada na rua Francisco Brandão, nº 829, no bairro Manaíra, na cidade de João Pessoa, Paraíba, na divisa entre este bairro nobre e o bairro São José, uma região pobre e periférica, violenta, dominada por facções do tráfico de drogas e, portanto, de alto risco social e pessoal para as crianças moradoras de lá. Esta Instituição tem demonstrado conceber que o teatro, assim como as demais linguagens artísticas, traz muitos benefícios para o desenvolvimento integral da criança, tendo em vista o acolhimento de projetos artísticos e culturais com fins educacionais. Razões que motivaram a escolha da referida Escola como campo de pesquisa.

3.3 Cena III – Sujeitos da Pesquisa

As 25 crianças/estudantes têm entre 08 e 12 anos de idade, em sua maioria filhos e filhas de empregadas domésticas, diaristas, lavadores de carros, garçons e garçonetes, vigilantes e camelôs, residentes no Bairro São José. Em 2022, ano da pesquisa de campo, cursavam o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e integravam o grupo de teatro da Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca.

Para resguardar a identidade e privacidade das crianças/co-pesquisadoras optamos por nomeá-las por Estudante X e um número de 1 a 25, correspondendo ao número das/dos participantes da pesquisa.

É relevante pontuar que durante os exercícios, jogos, técnicas e ensaios a pesquisadora esteve atenta a possíveis discussões e conflitos entre as/os estudantes, o que não ocorreu durante

¹⁰ O modelo do Termo de Autorização (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE) das/dos responsáveis para a participação das crianças na pesquisa consta como apêndice neste trabalho, bem como Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TELE (autorização direcionado às crianças).

o processo. Algumas crianças sentiram-se cansadas durante os exercícios da oficina, porém sem nenhum prejuízo para a saúde delas. Por outro lado, a participação nesta pesquisa aguçou na criança o estímulo à leitura crítica, o autoconhecimento enquanto sujeita/sujeito cidadã/cidadão cultural, a ampliação das possibilidades de expressão, o fortalecimento das relações e interação social, a percepção de si e seu papel na sociedade. Importante ressaltar que a escola, em contrapartida, foi contemplada com as oficinas do Teatro do Oprimido para o seu grupo de teatro, além de ter acesso aos resultados da pesquisa publicados, o que contribuirá para futuros planejamentos sobre Teatro e Educação fincados em uma pedagogia problematizadora, libertadora e emancipatória.

3.4 Cena IV – Síntese da Aplicação do Teatro do Oprimido

Para atender aos objetivos propostos as ações metodológicas foram sintetizadas em duas etapas da aplicação/vivência do Teatro do Oprimido, a seguir:

Etapa 1 – Pesquisa e revisão bibliográfica - os 4 Semestres:

- a) Pesquisa e revisão bibliográfica teórico-metodológica, fundamentação da pesquisa;
- b) Pesquisa bibliográfica sobre os contos de fadas e releituras mais significativas para as crianças, e das narrativas sugeridas por elas.

Etapa 2 – Aplicação/vivência do Teatro do Oprimido

Esta etapa consiste na vivência das oficinas de exercícios, jogos e técnicas do Teatro do Oprimido, distribuída, a princípio, às terças e sextas-feiras, com duração de 02h00, nos mesmos dias de atividade do grupo, totalizando 28 encontros, descritos a seguir:

Encontro 1 – Recrutamento das/dos estudantes: apresentação da pesquisa e solicitação da colaboração das crianças inicialmente com exercícios e jogos de interação, seguidos de roda de conversa sobre a proposta.

Encontros 2 e 3 – Estudos introdutórios sobre os contos de fadas e o Teatro do Oprimido por meio de rodas de conversa, exercícios lúdicos e dinâmicas.

Encontro 4 – Mediação da pesquisa bibliográfica realizada pelas crianças sobre os contos de fadas e releituras dessas narrativas, atividade em que as crianças foram conduzidas à biblioteca para pesquisar livros de contos de fadas, complementando as pesquisas estimuladas por meio dos estudos introdutórios nos encontros anteriores.

Encontros 5 a 21 – Aplicação dos exercícios, jogos e técnicas do Teatro do Oprimido, tendo como tema gerador/provocador os contos de fadas, a partir dos contos pesquisados e escolhidos pelas crianças. A leitura crítica desses contos foi trabalhada por meio da expressão corporal e vocal, quando as crianças se reconheceram ou não identificando ou estranhando as personagens e situações dessa narrativa literária infantil.

Salientamos que mesmo acordado com a gestão da escola que o auditório seria utilizado pelo grupo de teatro nos dias e horários determinados, várias vezes encontramos o espaço ocupado com evento de alguma disciplina devido à dinâmica e demandas de projetos da escola, interrompendo o processo das atividades semanais da pesquisa.

Inicialmente não foi determinada uma técnica específica do Teatro do Oprimido para ser aplicada, para que essa escolha fosse feita durante o processo com a participação das coautoras da pesquisa: as crianças. Conforme a apresentação das técnicas nos encontros 2 e 3, quando estudamos a Árvore do Teatro do Oprimido, as crianças demonstraram curiosidade e grande interesse nas seis técnicas, particularmente pelo Teatro Invisível, Teatro Fórum, Teatro Imagem e Teatro Jornal. Após explicação de que seria um grande desafio experienciá-las na mesma investigação, as crianças confirmaram que queriam vivenciar as referidas técnicas. Dessa forma, nos furtamos apenas do Teatro Arco-Íris do Desejo e do Legislativo devido à complexidade da aplicação para crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, uma vez que a primeira exige um conhecimento mais profundo da psicologia, enquanto na segunda não teríamos tempo suficiente para formação de representantes de turma e criação do grêmio estudantil.

Assim, à medida que íamos avançando na vivência dos exercícios, jogos e técnicas, as crianças escolhiam os temas de que gostariam de trabalhar no teatro. Os mais debatidos entre elas foram exploração do trabalho infantil, racismo, violência contra a mulher e violência doméstica.

Encontros 22 a 26 – Produção de roteiros e preparação de experimentos criativos e processos cênicos do Teatro do Oprimido. A partir da vivência nas oficinas as crianças elaboraram roteiros sobre os temas, sentimentos e emoções vivenciados com base nas leituras críticas das personagens e situações dos contos de fadas, nos quais exploraram a expressão corporal e verbal dessas experiências, preparando-se para a apresentação dos esquetes teatrais.

Encontro 27 – Apresentação dos esquetes do Teatro do Oprimido montados pelas crianças para o próprio grupo e para a comunidade escolar.

Encontro 28 – Autoavaliação do grupo sobre o processo da pesquisa: por meio de exercícios e dinâmicas lúdicas e rodas de conversa foi realizada uma autoavaliação, destacando a construção das identidades culturais, os sentimentos das crianças em relação às vivências das oficinas do Teatro do Oprimido, processo de criação cênica e dramaturgicamente corporal e textual, bem como da criação coletiva e colaborativa dos textos dramaturgicos.

Para melhor compreensão do processo do desenvolvimento desta segunda etapa os 28 encontros foram blocados em três fases sequenciais:

Fase 1 - Apresentação da pesquisa às crianças/sujeitos:

- a) Recrutamento dos(as) estudantes e apresentação da pesquisa;
- b) Estudos introdutórios sobre os contos de fadas e o Teatro do Oprimido, tendo a pesquisadora como mediadora, e
- c) Pesquisa bibliográfica sobre os contos de fadas e releituras mais significativas, realizada pelas crianças, mediada pela pesquisadora.

Fase 2 - Vivenciando o Teatro do Oprimido: aplicação dos exercícios, jogos e técnicas do Teatro do Oprimido (preparação/desmecanização corporal), tendo como tema gerador/provocador os contos de fadas pesquisados e escolhidos pelas crianças e pesquisadora.

Fase 3 - Montagem dos esquetes:

- a) Preparação e produção de roteiros para a montagem de esquetes e processo cênico do Teatro do Oprimido na comunidade escolar;
- b) Apresentação dos esquetes e dos processos cênicos do Teatro do Oprimido montadas pelas crianças para a comunidade escolar; e
- c) Autoavaliação do grupo sobre o processo da pesquisa, destacando aspectos da construção da identidade cultural e aceções e sentimentos relacionados à experiência da criança no processo.

4 QUARTO ATO – LEITURA PARA ALÉM DOS CONTOS DE FADAS

O excesso em infância é um germe de poema (BACHELARD, 2018, p.117-118).

O devaneio que o escritor experimenta na vida atual tem todas as oscilações dos devaneios de infância entre o real e o irreal e a vida imaginária (BACHELARD, 2018, p.117-118).

4.1 Cena 1 – O Enredo

“Era uma vez...”. Aqui, para além dos contos de fadas, inicia-se a contação do nosso devaneio acadêmico de experiência da aplicação/vivência do Teatro do Oprimido com as crianças co-pesquisadoras.

O livro mágico se abre e nele portais mágicos mostrarão as trilhas abertas no caminho. Nossa varinha de condão desvelará as páginas escritas por 26 corpos brincantes na magia metodológica da vivência do Teatro do Oprimido.

Encontro 1 – Recrutamento das/dos estudantes: apresentação da pesquisa e solicitação da colaboração das crianças inicialmente com exercícios e jogos de interação, seguidos de roda de conversa sobre a proposta.

Após dois anos de atividades remotas e aulas online nos encontramos muito ansiosas/ansiosos e felizes com o nosso retorno às aulas presenciais. Por outro lado, observamos os imprescindíveis reparos nas avarias nos sentimentos, nas emoções, na afetividade e na interação das crianças, tendo em vista a necessidade de superação dos prejuízos emocionais que o isolamento físico e social trouxe para elas. Assim, primeiramente trabalhamos alguns jogos e exercícios que explorassem seus sentimentos, conflitos e afetividades em relação à vivência desse momento pandêmico.

Buscando trabalhar a confiança e a interação do grupo, nos acolhemos com o exercício do “João Bobo ou João-Teimoso”¹¹. Como tivemos um número grande de participantes,

11 João Bobo ou João-Teimoso – Pede-se ao grupo que faça um círculo com todos em pé olhando para o centro. Depois, que se inclinem em direção ao centro sem dobrar a cintura, arquear as costas, nem levantarem os calcanhares, como a torre de Pisa. Em seguida, que se inclinem para fora, que façam a mesma coisa para a esquerda e para a direita. Repitam os movimentos, mas em ordens variadas: para trás, esquerda, frente, direita, centro, sempre alternando. Após repetir várias vezes, um voluntário vai ao centro, fecha os olhos e faz a mesma coisa, só que dessa vez, ele se deixa tombar; todos os outros devem sustentá-lo nas mãos, permitindo-lhe tombar várias vezes em direções diferentes. O objetivo do jogo concerne em fazer com que o protagonista role em círculos pelas mãos dos companheiros, em vez de retorná-lo em direção ao centro.

dividimos a turma em dois grupos, um com 12 crianças e outro com 13, para evitar que alguma criança se machucasse ao cair no chão.

Na primeira parte do exercício as crianças não apresentaram dificuldades, contrariamente à segunda que demandava confiança nas/nos colegas. Apesar do grupo já se conhecer, elas resistiram inicialmente na rolagem em círculos amparadas pelas mãos das/dos estudantes. Ao longo da evolução do exercício, gradativamente, as crianças superaram o medo de eventuais tombos. A tensão inicial foi substituída pelo prazer das massagens ao rolar em círculos pelas mãos das/dos integrantes dos grupos.

Com a turma mais descontraída e com um pouco mais de confiança entre os membros continuamos com o segundo exercício de interação com o foco na afetividade do grupo. O segundo exercício é uma variante da brincadeira “Cabra Cega ou Cobra Cega”¹². O carinho e a delicadeza do toque entre as crianças me comoveram muitíssimo. Os sorrisinhos discretos e marotos denunciavam a descoberta da(o) outra/outro, o reconhecimento dos pares e a pureza do afeto.

Entre muitas falas essa observação foi confirmada durante a Roda de Conversa, pela Estudante X9 que euforicamente disse: “Foi muito legal! Quando eu fui tocando na Estudante X13 eu não tinha ideia de quem era, aí fui vendo o cabelo dela, a pulseira dela, aí descobri”. Interessante destacar esse fragmento da sua, pois ela não podia ver, estava com os olhos vendados. Lembrei-me de uma sentença do clássico “O Pequeno Príncipe”, de Saint-Exupéry: “Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos”. Conscientemente ou não a Estudante X9 viu o essencial por meio do toque, do afeto.

Algumas crianças não conseguiram reconhecer todos os pares que encontraram, mas a sensação do encontro, do toque afetivo, do descobrir-se sentindo o outro foi de fundamental importância para viverem a afetividade do grupo, uma vez que passamos dois anos de isolamento físico e social devido à pandemia do coronavírus.

Logo após essa socialização das emoções, sentimentos e afetos do exercício apresentei ao grupo a proposta de trabalharmos a leitura crítica dos contos de fadas por meio do Teatro do Oprimido. As crianças apresentaram grande euforia para participar da pesquisa com teatro e contos de fadas. “Que tipo de teatro é esse, Prof.?”, perguntou a Estudante X15 desencadeando

12 Cabra Cega ou Cobra Cega – São colocadas vendas nos olhos das crianças. Pede-se às/aos participantes que caminhem pela sala e que ao encontrarem uma/um colega parem, toquem-se simultaneamente nas mãos, rosto (orelhas, olhos, sobrancelhas, boca e nariz) e cabelos, sentindo as formas e características do rosto, das mãos e cabelos, alguns adereços que a/o colega tenha, tentando se identificar mutuamente. Depois de alguns minutos, retomam a sua caminhada tentando identificar outras/outros colegas.

muitos questionamentos acerca da pesquisa e do teatro. Depois de uma longa conversa sobre a proposta – o Teatro do Oprimido e os contos de fadas – as crianças animadas aceitaram participar da pesquisa.

Encontro 2 – Estudos introdutórios sobre os contos de fadas e o Teatro do Oprimido por meio de rodas de conversa, exercícios lúdicos e dinâmicas.

Dando continuidade ao encontro anterior, iniciamos com exercícios que trabalharam a relação das crianças e que principiasses um processo de desmecanização do corpo delas. Para trabalhar a desmecanização corporal nos desafiamos com o jogo “A Cruz e o Círculo”¹³, bem como a sua variante. Utilizamos as figuras das letras dos nossos nomes e outras formas geométricas, além do círculo.

Figura 2 – Exercício A Cruz e o Círculo



Fonte: Acervo da autora (2022).

13 Arsenal dos exercícios e jogos sistematizados por Augusto Boal: pede-se que se façam um círculo com a mão direita, grande ou pequeno como puderem: é fácil e todo mundo faz. Pede-se, depois, que façam uma cruz com a mão esquerda: é ainda mais fácil, todos conseguem. Pede-se, então que façam as duas coisas ao mesmo tempo. Quaisquer figuras diferentes para cada mão também servirão, além do círculo e da cruz. No caso Variante, pede-se que se façam um círculo com o pé direito. Depois, pede-se que escrevam seus nomes com a mão direita. Em seguida, as duas ações ao mesmo tempo.

O momento foi muito divertido. Sorrimos muito, gargalhamos com os nossos erros nas tentativas dos acertos. De acordo com Boal (2008, p.90): “É quase impossível. Em um grupo de 30 pessoas, às vezes uma consegue. Dificilmente, duas, três é um recorde”. No nosso grupo uma menina conseguiu realizar, mesmo meio desengonçada, e um menino que conseguiu com a Variante do exercício. Pelo fato de serem crianças e terem entendido o exercício como um jogo, sem aviso prévio da dificuldade para alcançar, se entregaram sem medo, sem cobranças, livres para os acertos e erros de uma brincadeira. Além do objetivo central do exercício afirmado pelo autor, foi possível perceber durante o exercício que os erros e a quase impossibilidade dos acertos não deixaram bloqueios e/ou desestímulos. Ao contrário, as crianças sentiram-se alegres, leves e estimuladas a tentar, tanto que na roda de conversa da aula seguinte a maior parte delas alegou ter tentado em casa e algumas quiseram mostrar seu progresso. Prosseguimos com o nosso estudo.

“Professora, o que é opressão?”, questionou a Estudante X5 (2022) durante nossas trocas iniciais sobre os significados de opressores e oprimidos. Esse questionamento foi o mote inicial ao estudo sobre os conceitos básicos para a compreensão do Teatro do Oprimido: oprimido, opressor e opressão, segundo a concepção de Augusto Boal (2019).

Em algumas placas pequenas preparadas previamente foram impressas várias situações cotidianas com temas como Violência contra a mulher, Abuso sexual, Exploração do trabalho infantil, Racismo e *Bullying*. Essas placas foram sorteadas entre cinco grupos. Foi solicitado às/aos estudantes que verificassem quem era a vítima, quem era o vilão e qual a ação que vitimava a pessoa. Cada grupo improvisou a cena sorteadas e logo depois, na roda de conversa, dialogamos sobre os três conceitos presentes nas situações apresentadas. Durante a execução da dinâmica percebemos que apesar de a atividade ser mais abstrata quando explorada de uma forma mais concreta facilita a compreensão das crianças.

Após esse momento foi pedido que os grupos expressassem por meio da linguagem verbal ou não verbal como cada um concebia os três conceitos, pois iríamos criar de forma coletiva os nossos conceitos de oprimido, opressor e opressão, tendo como base a concepção de Boal (2019). Dessa forma, as/os estudantes ainda divididos em cinco grupos elaboraram os conceitos por meio do desenho, da escrita e da fala. Seguem abaixo as tabelas com as respectivas concepções:

Conceito de Opressão

Tabela 1 – Conceito de opressão segundo os grupos.

01	GRUPO 1	Opressão é uma coisa muito feia, tipo racismo, coisas que as pessoas sofrem por causa da violência, da agressividade
		Opressão é uma mulher que sofre agressão física e <i>bullying</i> e fica muito triste.
02	GRUPO 2	A Opressão é um sentimento que a pessoa sofre ou senti ou acontece com ela, causada por um opressor.
03	GRUPO 3	Opressão é algo que faz a gente se sentir incapaz, burro; a situação que a gente vive, né?!
04	GRUPO 4	Opressão é alguma coisa que fazem com a gente que nos deixa mal, que não nos deixa crescer
		Opressão é quando você não se sente bem, ou quando você está preso naquele sentimento
05	GRUPO 5	Opressão é os xingamentos, o bullying que uma pessoa sofre.

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Devido à dificuldade de entendimento e de corporificar a palavra opressão recorremos ao Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, de Evanildo C. Bechara (2011), e encontramos a seguinte explicação: “Opressão – (o.pres.são) s.f. 1. Ato ou efeito de oprimir; de dominar, de subjugar; a opressão dos mais fracos pelos mais fortes. 2. O exercício da violência por abuso de autoridade” (p.925).

A partir da leitura, relacionando o conceito com a realidade social do grupo, e articulando-o com a concepção do Teatro do Oprimido, construímos e elaboramos nosso aprendizado expresso na compreensão de que: “Opressão é a ação do opressor sobre o oprimido, que tem como objetivo prender, dominar o oprimido e fazer com que este se sinta inferior; a situação de humilhação que o oprimido vive por causa do poder do opressor”. Acepção confluyente com o sentido de exploração, dominação, violação das ideologias dominantes opressoras por sobre os grupos oprimidos, presentes na essência das concepções do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (2019), e da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (2013).

É interessante pontuar a destreza das crianças ao compreenderem a abstração do referido conceito, contextualizando-o na vida cotidiana de seu grupo social, expressa nas primeiras ideias dos cinco grupos e da definição coletiva do sentido expresso na palavra opressão.

Conceito de Opressor

Tabela 2 – Conceitos de opressor segundo os grupos

01	GRUPO 1	O opressor é quem faz a opressão
		Opressor é a pessoa que faz mal, que faz a opressão
02	GRUPO 2	Tem opressor que fazem a opressão porque querem, por ruindade mesmo, mas tem outros que nem sabem que tão fazendo opressão.
		A pessoa opositora pode fazer coisas sem pensar no que tá fazendo, mas tá oprimindo
03	GRUPO 3	Opressor é a pessoa que causa a opressão, tipo, faz bullying, agride, faz coisas preconceituosas com outras pessoas para conseguir alguma coisa; ou só por ruindade mesmo
04	GRUPO 4	Opressor faz a gente se sentir mal, não deixa a gente ser o que a gente é; tira o nosso direito.
05	GRUPO 5	Opressor é a pessoa que não deixa a gente lutar pelo que a gente quer.

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A partir dos primeiros estudos elencados na tabela acima entendemos que: “Opressor é a pessoa que faz a opressão, dominando o oprimido e tirando os direitos do oprimido para manter seu poder. Tem opressor que faz a opressão por ruindade, mesmo, mas tem opressor que nem sabe que está oprimindo as pessoas. A questão é a gente conhecer o opressor.”

Esta definição converge com a concepção de Freire (2013), compreendendo que os opressores oprimem, exploram e violentam em razão de seu poder, e reconhece nos opressores a dualidade opressores-oprimidos, pois estes são instrumentos da manutenção e retroalimentação do sistema da hegemonia dominante.

Corroborando com as duas concepções, Boal (2019) afirma que os opressores são conscientes das ações que oprimem os oprimidos, sabem o que fazem e como fazem para manter o seu poder, a ideologia dominante que se instrumentaliza com os próprios opressores. De acordo com o autor, existem dois tipos de opressores: os antagônicos, que têm consciência do mal causado e os benéficos que, disso, tira. E os opressores não antagônicos, aqueles não conscientes de suas ações opositoras. Estes, quando levados a visão teatral de suas opressões, se envergonham, e muitos se transformam. As opressões representadas e discutidas, por meio do teatro, evidenciam suas consequências e seus opressores. Assim, Boal compreende que “O espaço estético é o espelho de aumento que revela comportamentos dissimulados, inconscientes ou ocultos” (BOAL, 2019, p.24). Seria essa a questão de saber conhecer os dois tipos de opressor, alertada no conceito das crianças?! Sim, compreendemos que essa é a questão. O Boal nos traz uma forma de percebermos os opressores que podemos nos dedicar a transformá-lo –

os não antagônicos, e os que trabalhar com eles seria tempo perdido, mas devemos, por meio do teatro, lutar contra eles – os antagonistas.

Conceito de Oprimido

Tabela 3 – Conceitos de oprimido segundo os grupos

01	GRUPO 1	Oprimido é a pessoa que sofre a opressão
		Oprimido é o negro, o índio, é a mulher que apanha do marido, é a criança que trabalha e não pode nem brincar
02	GRUPO 2	Oprimido é a pessoa que sofre a opressão, mas às vezes o oprimido nem vê que está sendo oprimido, é enganado.
04	GRUPO 3	O oprimido também faz opressão com as pessoas, aí têm outros oprimidos
06	GRUPO 4	Oprimido é a pessoa que não tem direito a nada na vida; os opressores tiram os direitos dela.
05	GRUPO 5	Oprimido é quem não tem condição de se divertir, só trabalhar
		Oprimido é a pessoa que trabalha, mas é explorado pelos patrões

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Após discutirmos sobre as primeiras ideias do significado de oprimidos concluímos: “Oprimido é a pessoa que sofre a opressão do opressor, que se sente inferior, incapaz, roubados os seus direitos e dominado pelo opressor, mas tem oprimido que também oprime outras pessoas”.

Esta conclusão converge para a concepção de Boal (2019) quando ele diz que oprimidos são: “...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 a existência plena” (p.24).

Em consonância com o pensamento de Boal (2019) e das crianças Freire (2013) concebe os oprimidos como pessoas violadas de seus direitos e de sua cidadania. Segundo o autor, os oprimidos são “acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem dominadora, e temem a liberdade” não apenas pelas ameaças e repressões de seus opressores, mas aos companheiros oprimidos que se assustam com maiores repressões. Por outro lado, Boal (2019, p.19) nos alerta de que...

[...] Oprimidos e opressores não podem ser candidamente confundidos com anjos e demônios. Quase não existem em estados puros, nem uns nem outros. Desde o início do meu trabalho com o Teatro do Oprimido, fui levado em muitas ocasiões, a trabalhar com opressores no meio dos oprimidos, e com alguns oprimidos que oprimiam.

Nesse sentido, as crianças também observaram essa transitoriedade entre oprimidos e opressores nas pessoas, observação assinalada no complemento do nosso conceito já mencionado acima “[...] mas tem oprimido que também oprime outras pessoas”.

Nessa relação entre oprimidos e opressores Freire (2013, p.43) afirma que quando a Educação não é libertadora o desejo do oprimido é de ser o opressor, e justifica sua compreensão questionando: “...como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação?”, apregoando, com base nesse questionamento, que a Educação só é libertadora quando oprimidos e opressores são libertos da opressão.

Encontro 3 – Estudos introdutórios sobre os contos de fadas e o Teatro do Oprimido por meio de rodas de conversa, exercícios lúdicos e dinâmicas.

“O objetivo de toda árvore é dar frutos, sementes e flores: é o que desejamos para o Teatro do Oprimido, que busca não apenas conhecer a realidade, mas transformá-la ao nosso feitio” (BOAL, 2019, p.17). Assim pensamos construir nossa Árvore, estudando a sistematização do arsenal de princípios, estéticas, exercícios, jogos e técnicas que constituem o Teatro do Oprimido, imprimindo a poética estética do grupo, “do nosso feitio”.

Para introduzirmos o estudo da “Árvore do Teatro do Oprimido” elaborei o exercício “Construção Corporal da Imagem da Árvore” em três fases sequenciais: (i) Construção individual em seu próprio corpo da imagem de uma árvore; (ii) Modelagem da árvore no corpo do outro; e (iii) Construção coletiva em pequenos grupos finalizando com a construção coletiva com todos os integrantes do grupo maior.

No desenvolvimento da fase individual do exercício destacamos o diálogo iniciado com a Estudante X7¹⁴:

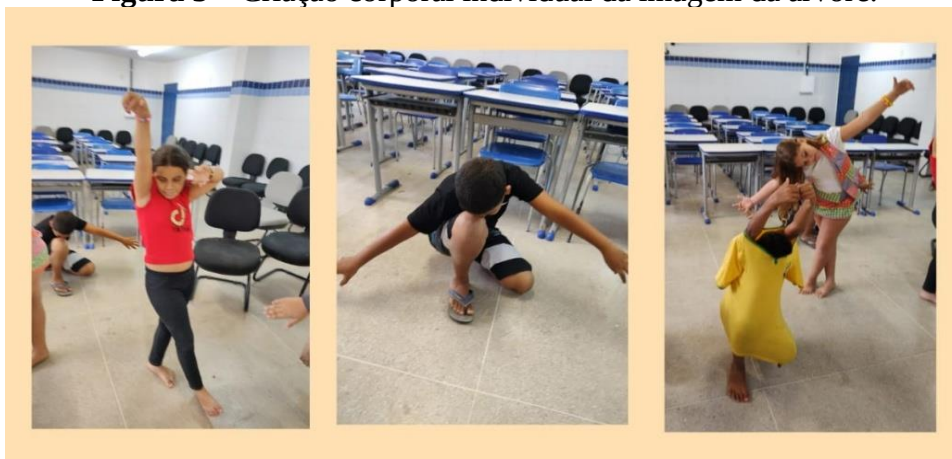
- Prof.^a parece até que a árvore dança.
- Mas ela dança com quem? (Estudante X25).
- Ora, ela pode dançar sozinha, mas acho que o vento dança com ela (Estudante X1, com sorrisinhos marotos).
- Ah...! Ela dança com os galhos e as folhas porque ela não mexe as pernas (Estudante X25).
- Mexe, vê a raiz dela, voltou a participar (Estudante X1...risos).
- É verdade, mas ela dá a batida nos braços e mãos (Estudante X25)

¹⁴ Informação verbal: Roda de conversa com a pesquisadora em 2022.

- Isso dá uma história linda, galerinha (pesquisadora).

As reflexões poéticas sobre o bailar das árvores, expressas nesse singelo diálogo, estão presentes na composição cênica dos corpos das crianças nas Figuras seguintes nas quais é possível observar poética e esteticamente a criação artística corporal das crianças.

Figura 3 – Criação corporal individual da imagem da árvore.



Fonte: Acervo da autora (2022).

Essa atividade introdutória ao tema/conteúdo que iríamos trabalhar foi de fundamental importância para a compreensão simbólica da Árvore do Teatro do Oprimido pelas crianças. Além da composição poética e estética corporal infantil, as crianças trouxeram para a imagem memórias corporais afetivas de árvores em seus quintais, nas ruas, parques e praças, contando histórias sobre brincadeiras, quedas e passeios com a família. “Tia, minha avó morava no sítio em Mogeiro. Quando eu ia pra lá ela contava história debaixo do pé de manga. Chupava manga e contava história de assombração”, comentou o Estudante X17 (2022) entristecido, pois sua avó havia falecido no início da pandemia, em 2020.

Por outro lado, a Estudante X23 (2022) lembrou de uma árvore que existe na frente do ginásio poliesportivo da escola:

Ei, tia, a árvore do ginásio... A gente vem no sol quente e fica debaixo da árvore esperando a escola abrir. Ai a gente fica conversando, conversando sabe?... Será que o homem... isso, Augusto, inventou esse negócio de representar porque a gente conversa debaixo da árvore? Assim... a conversa da vida da gente...

De acordo com a compreensão das Estudantes X7 e X23, podemos ponderar essa associação entre as reflexões e conversas que a árvore proporciona ao indivíduo e as reflexões

e os diálogos promovidos pelos princípios, jogos e técnicas na imagem simbólica da Árvore do Teatro do Oprimido.

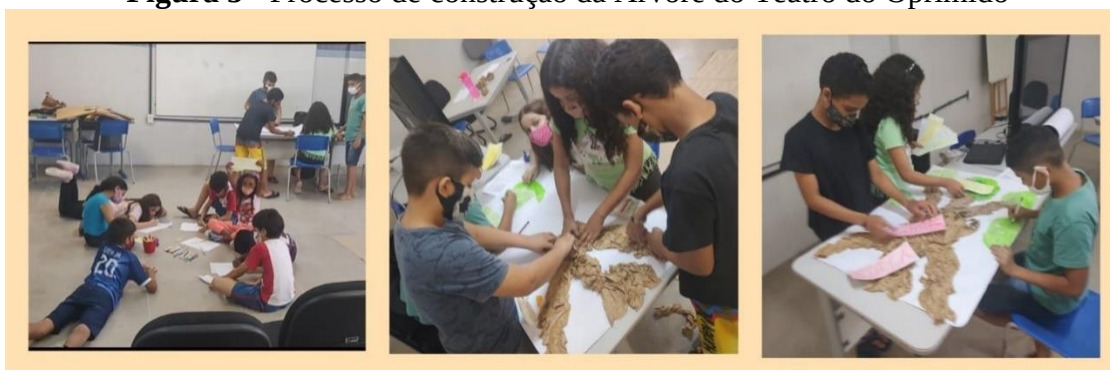
Figura 4 - Criação corporal por grupos da imagem da árvore



Fonte: Acervo da autora (2022).

A cada avanço no desenvolvimento do exercício íamos identificando os sentidos de cada parte correspondente aos princípios, jogos e técnicas impressos na representação da árvore. Após termos experienciado a criação corporal da imagem da árvore passamos para a etapa seguinte: a construção da Árvore do Teatro do Oprimido, explorando a estética das artes visuais, concebida a partir da sinestesia estética da metodologia em questão.

Figura 5 - Processo de construção da Árvore do Teatro do Oprimido



Fonte: Acervo da autora (2022).

Construímos nossa árvore de forma coletiva com materiais reaproveitáveis, como garrafas *pet* grandes e pequenas, sacos de embrulho, cartolinas usadas e folhas de papelão, além de colas, tesouras, lápis de cor, giz cera, canetinha hidrocor, lápis grafite e borracha.

Vale salientar que os materiais reaproveitáveis foram coletados durante a semana e trazidos para a construção da árvore pelas crianças, o que mostra o comprometimento delas em relação à pesquisa. É bem verdade que elas adoram fazer atividades que tratem da construção com materiais reaproveitáveis, que estimulem a criatividade inventiva, porém nas aulas regulares não observei um comprometimento tão enfático como nessa ação.

Figura 6 - Criação corporal da imagem construída pelas crianças



Fonte: Acervo da autora (2022)

Figura 7 - A criação coletiva da Árvore do Teatro do Oprimido



Fonte: Acervo da autora (2022).

Na Roda de Conversa as/os estudantes expressaram o prazer em fazer a atividade principalmente porque a construção da árvore facilitou a compreensão da composição estética e simbólica em se tratando da complexidade da dinâmica do funcionamento da árvore atrelada à constituição do Teatro do Oprimido.

Conversamos sobre as técnicas e os princípios que fundamentam o TO representados na imagem da árvore. Ventilamos a respeito da solidariedade, da ética, da economia, da filosofia, da história, da política e da multiplicação e os sentidos atribuídos a eles de acordo com a localização de cada um na árvore.

“A árvore dá de cumê pra gente, sempre vindo mais, se multiplicando, né prof.?! Então, as fruta é quem multiplica. Prof. a senhora é a fruta” (ESTUDANTE X5, 2022). Foi difícil analisar a concepção do estudante estando eu tão emocionada por dois motivos: a) por ele ter visto em mim uma multiplicadora do arsenal dos exercícios, jogos, técnicas e princípios do Teatro do Oprimido; e b) principalmente pelo alcance cognitivo e pela capacidade de associação dessa criança, visto que ela é estudante do 5º ano e ainda está na fase silábica da alfabetização. Observei nessa criança o saber da história de vida anunciado por Paulo Freire (2013), como também a alfabetização sociopolítica almejada por Boal (2019).

Por se tratar de um conceito tão abstrato e complexo o entendimento sobre a filosofia foi o maior desafio para as crianças, o qual está sendo discutido durante o processo.

Entre as técnicas o Teatro Invisível teve o maior interesse entre as/os estudantes, seguida pelo Teatro Imagem, o Teatro Fórum e o Teatro Jornal. Demonstraram muito entusiasmo e euforia quanto souberam da possibilidade de experienciar as quatro técnicas, principalmente a que elas mais gostaram – o Teatro Invisível – pela possibilidade encantadora do jogo e/ou brincadeira de enganar outras pessoas, inerente à ludicidade infantil, o que será trabalhado na questão ética durante o amadurecimento do aprendizado sobre a referida técnica.

Encontro 4 – Mediação da pesquisa bibliográfica sobre os contos de fadas e releituras realizadas pelas crianças.

Para introduzir nosso momento de leitura crítica dos contos de fadas iniciamos com o exercício “Lendo Jornais”¹⁵, mas com adaptações. Ao invés de páginas de jornais utilizamos

¹⁵ Lendo Jornais – Cada ator lê uma página de um jornal em voz alta; o diretor diz “Já”; todos põem os jornais no chão e pisam nele. O diretor diz quem deve mudar de jornal: “os que tiverem uma camisa branca, ou tenham cabelos pretos, ou estiverem usando óculos etc.”, e todos seguem rapidamente a instrução, trocando de jornais – o diretor retira um dos jornais a cada vez, quando um dos atores ficará de fora.

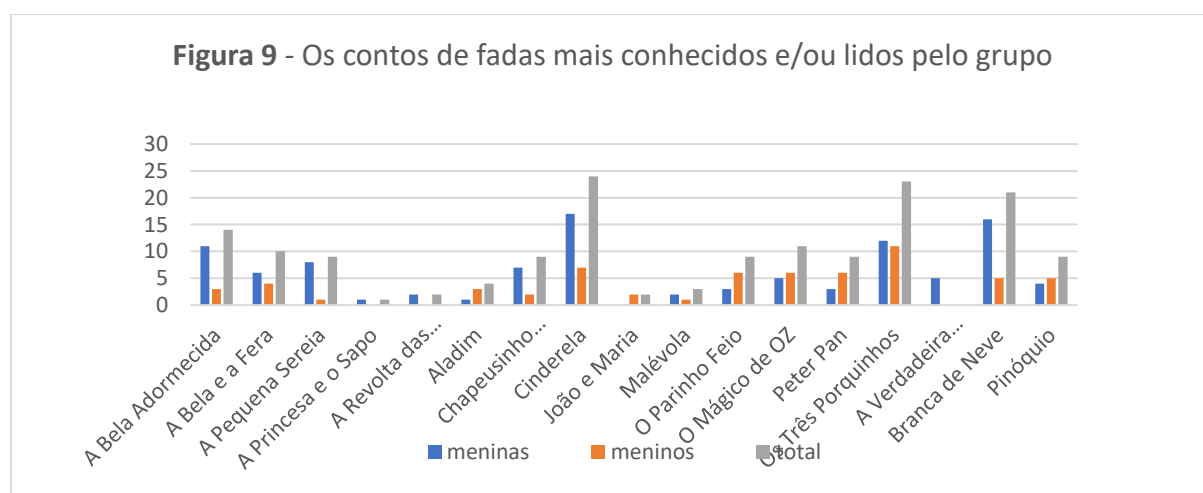
fragmentos dos contos de fadas previamente selecionados a partir da sondagem nos encontros anteriores. De suma importância, esse exercício foi o mote para uma conversa mais aprofundada sobre os contos de fadas conhecidos e/ou lidos pelas crianças (por meio do livro físico literário ou didático, filmes na televisão ou em plataformas de entretenimento).

Figura 8 – Momentos de pesquisa e leituras sobre os contos de fadas durante os intervalos



Fonte: Acervo da autora (2022).

Conforme combinado nos encontros anteriores trouxemos para nossa aula alguns contos pesquisados. Socializamos com o grupo apresentando nossas primeiras impressões sobre as referidas narrativas, apontando as escolhidas de cada criança e mais preferidas pelo grupo. O gráfico abaixo explicita os contos mais conhecidos e/ou lidos após nossa conversa.



Fonte: Registros das crianças em seus diários de campo e rodas de conversas (2022).

Apesar desses contos serem os mais conhecidos e/ou lidos pelas crianças, os mais discutidos por elas foram A Princesa e o Sapo, O Patinho Feio, Branca de Neve, Cinderela, A Revolta das Princesas, Aladim e Peter Pan.

O primeiro ponto levantado se refere à questão de gênero no protagonismo das histórias. Na maioria dos contos as crianças perceberam que as princesas trabalharam, sofreram, foram traídas, enganadas, enfeitiçadas e os príncipes só apareceram no final para resolver todos os problemas com apenas um beijo. “Não é justo! As meninas sempre faz tudo, igual lá em casa, mas só os meninos pode tudo e ainda manda na gente!”, afirmou Estudante X. A Revolta das Princesas traz esse questionamento de forma bem-humorada:

Você pode perceber bem que nas histórias há uma grande desigualdade entre o papel das princesas e o dos príncipes. Por isso, as princesas se reuniram e disseram: Chega! Queremos Igualdade! Os Príncipes também devem passar por maus bocados nos contos de fadas (LAMOUR, 2013, p.22)... Mas, desta vez, acabou! As princesas vão se emancipar! (Ibidem, p.28).

Mas... O que é se emancipar? Essa foi a dúvida das crianças. Elas sabiam que era algo para mudar a situação das princesas, mudar algo que era desconfortável, “mudar uma situação de opressão” (EESTUDANTE X1, 2022). Recorremos ao Dicionário Escolar da Língua Portuguesa para verificar o significado desta palavra para melhor compreender o contexto. Segundo Evanildo C. Bechara (2011), “Emancipar (e.man.ci.par) v. Tornar(-se) independente, libertar(-se): o Novo Código Civil emancipa a mulher brasileira; o Brasil emancipou-se de Portugal em 1822” (p.472). “Ah...! Tá bom de eu me juntar com minhas irmãs lá em casa pra gente resolver se emancipar; pra meus irmãos e primos não mandar mais na gente e também fazer os serviços de casa” (ESTUDANTE X1, 2022).

Essa fala da Estudante X1 trouxe para essa discussão a concepção da educação emancipatória de Paulo Freire (2013), quando ele compreende que a educação é libertadora e que aprender é buscar compreender para além daquilo que é dito e/ou escrito, problematizando o conhecimento por meio de uma leitura crítica, libertando assim os educandos das opressões sofridas.

Foi assinalado também o protagonismo das personagens masculinas em Peter Pan.

Em Peter Pan, as personagens meninas não fazem nada de interessante. Quem faz as coisas são os meninos, tipo o Peter Pan, Capitão Gancho... A Wendy, ela vai para a Terra do Nunca para ser a mãe dos meninos, mas não faz nada de mãe. E a Sininho... ela dá o poder ao Peter de voar, mas ela não tem força, sabe?! É o Peter que faz tudo (ESTUDANTE X2, 2022).

A Estudante X3 (2022), representante dos questionamentos do grupo, questiona a desigualdade de poder e importância entre as personagens femininas e masculinas:

“O Peter só tinha esse poder todo por causa da fadinha, ela que dava o poder a ele, mas ela acabava sendo fraca. E ele que era humano com poder dado pela fadinha, era forte e inteligente. E ainda o autor coloca ela chata, com ciúme da Wendy, com medo do Peter não gostar mais dela por causa de outra menina. Ela não precisa dele. As princesas não precisam dos príncipes”.

A desigualdade de poder entre as figuras femininas e masculinas, apresentada nas narrativas destacadas, em sua maioria escritas há cerca de cinco séculos, ainda reflete na contemporaneidade de forma tão exacerbada que as crianças perceberam rapidamente essa discrepância entre os gêneros, justamente por vivenciarem em seus grupos sociais a superioridade do poder político e social dos homens sobre as mulheres. Mesmo pequenas já sentem os efeitos da desigualdade de gênero perpetuada por uma ideologia do conservadorismo político e social. Ao realizar essas primeiras leituras críticas sobre os contos de fadas as crianças, de forma aguçada, conseguiram fazer a ligação dessa desigualdade encontrada nas narrativas infantis com as desigualdades vivenciadas no seio de sua família, analisando seus papéis femininos dentro do seu grupo social.

Pontuamos aqui a consciência expressa nas reflexões das crianças a partir de uma leitura crítica, para além daquilo que é dito e/ou escrito nas situações narradas nesses contos.

Encontros 5 a 21 – Aplicação dos exercícios, jogos e técnicas do Teatro do Oprimido, tendo como tema gerador os contos de fadas a partir dos contos pesquisados e escolhidos pelas crianças.

E o que seria da Monstra
Se não fosse poeta
Para brincar de medo
De magia, de loucura
E de dedo

Hilda Hilst (2021, p.25)

Nesses dezesseis encontros nos dedicamos a experienciar os jogos e técnicas do Teatro do Oprimido, tendo como tema gerador os contos de fadas, a partir dos contos pesquisados e escolhidos pelas crianças.

O grupo foi dividido em cinco subgrupos variando entre quatro e seis integrantes. A formação dos grupos de estudo ocorreu de forma naturalmente espontânea e pela identificação das crianças por determinado tema em comum, não sendo necessária divisão por sorteio ou forma similar. Mesmo com a divisão os grupos trabalharam de forma colaborativa desde a concepção das ideias à atuação no jogo dos outros grupos,

Como visto no tópico anterior, os temas escolhidos para serem trabalhados foram Exploração do trabalho infantil, Racismo, Violência contra a mulher e Violência doméstica. As crianças cruzaram essas questões com outras temáticas também lembradas no processo, mas com menor interesse por elas.

Grupos formados, temas escolhidos, cadeiras afastadas e espaço livre. Mas e a técnica? Qual técnica do Teatro do Oprimido devemos usar para trabalhar os temas escolhidos? “Prof. a gente vai fazer todas do oprimido. A que a gente gostar mais, a gente faz a peça, né?”, simplificou a Estudante X4 (2022). Eu, aprendiz que sou, mesmo ciente do grande desafio em experienciar várias técnicas e de que a delimitação de uma delas poderia proporcionar certa objetividade e um aprofundamento maior no estudo, escutei a voz da criança que representou todo o grupo de teatro, pois essa pesquisa estava se desenvolvendo com as crianças e escutá-las era um dos princípios fundantes desse estudo. Assim sendo, não foi determinada uma técnica específica para ser aplicada. Experienciamos o Teatro Fórum, o Teatro Imagem, o Teatro Jornal e o Teatro Invisível.

Não nos aprofundamos na técnica do Teatro Jornal, mas utilizamos alguns jogos para iniciar uma discussão sobre os temas escolhidos pelas crianças. Pesquisamos algumas notícias sobre racismo no futebol, violência contra a mulher, violência doméstica e exploração do trabalho infantil, o que facilitou a compreensão dos temas e, consequentemente, o desenvolvimento do processo de estudo sobre as outras técnicas escolhidas.

Nos furtamos apenas do Teatro Legislativo e do Arco-Íris do Desejo devido à complexidade da aplicação para crianças do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Por não termos um grêmio estudantil e nem representantes de turma na escola, além do tempo ser insuficiente para essas formações, dificultaria muito a apreensão do Teatro Legislativo. Quanto ao Arco-Íris do Desejo, a pesquisadora não detém conhecimentos na área de Psicologia para trabalhar de forma segura esse método com as crianças.

Em seguida abordaremos as técnicas com que as crianças mais se identificaram:

O Teatro Invisível

O Teatro Invisível foi a técnica mais empolgante para as crianças. Uma das características do método, a de que os espect-atores e espect-atrizes pensavam que a cena fosse ~~seja~~ real, intervindo na cena, sem consciência de que se tratava de uma apresentação teatral, povoava o imaginário das/dos estudantes, pois tem estreita ligação com o brincar com as pessoas, fazendo de conta uma situação, fazendo uma “pegadinha”¹⁶.

Durante a investigação do método pelos grupos, vários temas foram trabalhados, como, Violência doméstica, Violência contra a mulher, Homofobia, Exploração do trabalho infantil e Racismo. Dois grupos escolheram a técnica do Teatro Invisível, mas trazemos para essa reflexão o grupo que trabalhou o Racismo na escola e no futebol. Esse tema foi a delimitação do último tema escolhido pela equipe para ser desenvolvido como proposta para estudar essa técnica.

O grupo representou uma discussão entre três amigos sobre os resultados dos jogos internos da escola durante o lanche no refeitório. Um quarto amigo, o Iago, se aproxima da mesa tentando tirar um dos amigos da conversa, alegando que João, que estava com raiva por seu time ter perdido para o do Kaik, o chamou de macaco. Para aumentar o conflito e incitar a reflexão e o posicionamento das espect-atrizes e dos espect-atores duas meninas entram na discussão, uma com ações antirracistas e a outra reforçando as ações racistas de João. No clímax da discussão, até com brigas corporais, é chamada a inspetora para levá-los para a diretoria. Esse caso, muito corriqueiro no ambiente escolar, revela o racismo plantado no indivíduo desde a infância em qualquer classe econômica e social, conforme a fala do Estudante X11 (2022), pertencente ao grupo em questão:

Todo dia, tem sempre alguém que chama a gente de tinta de carvão, tição, de macaco... igual aquele jogador de futebol, que jogaram até banana nele. Também me xingam de macaco, mas... eu fico com raiva, com nervoso, mas... eu jogo ainda melhor porque jogo com raiva catimbando todo mundo.

¹⁶ Brincadeira onde uma situação é armada e sem consciência de se tratar de uma representação as pessoas reagem a partir das suas crenças, pensamentos, sentimentos e comportamentos. Muito popular em programas televisivos, como Domingo Legal, do Sistema Brasileiro de Televisão (SBT); e Programa do GuGu, da TVRecord, ambos apresentados por Gugu Liberato.

Com base na reflexão do estudante e da concepção de que a escola é um espaço de mediação de conflitos, compreendemos que tudo que acontece fora da escola reflete internamente em seus processos pedagógicos e educacionais. Portanto, torna-se de suma importância debater sobre o racismo dentro da cultura futebolística no espaço escolar, para que amanhã não vejamos tantos casos como este nos programas jornalísticos esportivos, culturais e científicos divulgados na imprensa falada, escrita e televisiva.

Figura 10 – Esquete criado a partir dos jogos de improvisação sobre racismo na escola e no futebol



Fonte: Acervo da autora (2022).

Durante a nossa roda de conversa sobre a ideia do grupo, outros grupos – posicionados como espect-atores e espect-atrizes – comentaram sobre a encenação, achando-a simples, mas objetiva e eficaz para provocar a reflexão e discussão a partir da apresentação na escola. Durante nossas conversas, o Estudante X18 (2022) se reconhece racista, confessando:

Eu tô pensando... às vezes chamo meus amigos de macaco preto, na brincadeira... Tipo... não é na maldade, não... mas tipo essa apresentação do grupo, o personagem do João diz: “Eu só tava brincando”. Aí a Kelly fala que: “isso é racismo. Só chamou ele de macaco porque ele é preto”. Boy, isso, eu sou racista, mas na inocência, entende? Agora vejo que posso magoar os boy”¹⁷.

Quando falamos em uma proposta metodológica libertadora estamos falando da liberdade da consciência que esse estudante conquistou. Ao se reconhecer como opressor sendo racista ele libertou-se de uma das teias do racismo e libertou seus pares da opressão que

¹⁷ Algumas expressões e gírias como “os boy”, “noiados” (drogaditos/usuários de drogas), “chefão” (chefe do ponto de venda de drogas), entre outras que aparecem nos depoimentos das crianças, fazem parte da linguagem delas, por isso não foram retiradas e nem modificadas no texto dissertativo.

protagonizava sobre eles. É bem verdade que o racismo se manifesta de múltiplas e diversas formas. No entanto, se ele é capaz de se observar nesta manifestação torna-se mais fácil descobrir-se em outras situações ainda ocultas pelo véu da “brincadeirinha”.

Esse depoimento traduz quão racistas somos mesmo quando acreditamos não ter ações racistas e principalmente que devemos trazer para dentro dos muros da escola temas como esse que adoecem a sociedade, infectando nossas meninas e meninos, transformando-os em adultos com o racismo incutido em suas mentes, seus corpos e corações, capacitando suas mentes a ações cruéis, sob o efeito de um vírus que mata muitas vezes mais que um vírus genético, pois os racismos matam sonhos, possibilidades de realização de sonhos. Uma das formas de erradicação é vacinar nossas crianças contra os males produzidos pela sociedade e cultura hegemônica que se alimenta das desigualdades sociais e culturais num processo de retroalimentação. Assim, o Teatro do Oprimido pode ser configurado como a construção de um antídoto contra o vírus racista.

Teatro Fórum

Muito embora o Teatro Fórum seja uma das técnicas mais vivenciadas nos grupos de Teatro do Oprimido inicialmente ele não estava incluso na metodologia como uma possibilidade de investigação, uma vez que se trata de uma técnica complexa para se trabalhar com crianças. Portanto, ela seria apenas mostrada dentro do arsenal de jogos e técnicas do TO. Mas, contrariando essa percepção, ao ser apresentada juntamente com as outras cinco técnicas dessa linguagem teatral, as crianças foram muito receptivas e assimilaram bem a dinâmica do método, demonstrando grande interesse de experimentá-lo.

Assim, nos aventuramos a essa experiência desafiadora, participando de cinco encontros voltados para o estudo prático iniciante do Teatro Fórum. É importante ressaltar que nessa investigação a prática dessa técnica se configurou como oficina-fórum e não como espetáculo-fórum, isto é, o foco foi debruçar-se no processo de aprendizagem e não no resultado/produto final.

A escolha dos temas a serem trabalhados seguiu os do Teatro Imagem e do Invisível: Violência em geral, Violência contra a mulher, Violência doméstica, Exploração do trabalho infantil e Racismo. A partir desses temas as crianças improvisaram pequenas cenas em que expressavam as opressões vividas nessas realidades relacionando-as às situações e personagens dos contos de fadas.

Figura 11 – Um dos primeiros momentos da prática – improvisação do grupo de atores e atrizes e dos espect-atores-espect-atrizes



Fonte: Acervo da Autora (2022).

Enquanto uma equipe improvisava uma ou duas cenas com um determinado tema que se relacionasse às opressões sofridas pelo grupo de teatro, os outros subgrupos assumiam o papel de espect-ator/espect-atriz.

Sendo a troca dos atores/atrizes pelos espect-atores/atrizes durante a cena – identificação da plateia com o problema e busca de solução coletiva – uma das características cruciais dessa técnica, a ação pedagógica foi dividida em três estágios para facilitar a compreensão desse processo pelas crianças.

No primeiro estágio eu conduzi as paradas e a entrada de um espect-ator ou espect-atriz na cena que assumia o papel do oprimido, buscando soluções do problema e libertação daquela situação opressora. No segundo, a criança passou a externar a vontade de entrar na cena me acenando e eu prontamente dei um *stop* como comando e a cena congelou para a troca das crianças, o ator/atriz oprimido pelo espect-ator/atriz para pensar uma solução. No terceiro estágio as crianças, um pouco mais amadurecidas, não mais me consultavam, levantavam a mão e em seguida a cena congelava para a troca.

Figura 12 – Troca do oprimido pela espect-atriz – 2º e 3º estágios



Fonte: Acervo da autora (2022).

No início as crianças manifestavam a sua troca por qualquer personagem, até mesmo pelo opressor, mudando a postura desse personagem. Mas, de acordo com Boal (2008), “...devemos evitar o fórum selvagem, em que cada um faz o que quer e substitui quem bem entende” (p.28). Sendo o fórum um jogo, ele tem regras que mesmo que sejam modificadas de acordo com o grupo praticante devem sempre garantir a participação de todos e promover uma discussão profunda e fecunda sobre a situação opressora. Dessa forma, conversamos sobre a necessidade de manter a regra de substituição do(os) personagem(ns) oprimido(os).

Em se tratando do grande interesse das crianças pelos jogos e, conseqüentemente, pela compreensão das regras, elas assimilaram bem a importância dessa regra, entendimento expresso nas novas práticas e nas palavras da Estudante X13: “Ah! Pera... quem tem que resolver o problema... a opressão é o oprimido por causa de que o opressor não está preocupado com o oprimido, ele quer que o oprimido se dê mal, né...?! Complementando o pensamento da criança, os/as espect-atores/espect-atrizes quando entram na cena devem pensar estratégias e ações que quebrem as situações opressoras. Mas “...ninguém deve imaginar soluções miraculosas: as estratégias propostas e o conhecimento adquirido nesse processo são as estratégias propostas pelo grupo que pratica a sessão de teatro fórum, e o conhecimento de que este grupo é capaz” (BOAL, 2008, p.33). Esse é um princípio significativo presente nas encenações dos grupos, tendo em vista que, mesmo que elas tenham sido provocadas pela leitura dos contos de fadas, na prática, as soluções, os elementos mágicos dos contos eram substituídos por ações reais pensadas pelas crianças. Como podemos observar na figura a seguir:

Figura 13 – Troca do oprimido pela espect-atriz – 2º e 3º estágios (2)



Fonte: Acervo da autora (2022).

Em uma das oficinas esse grupo improvisou um esquete denunciando a violência contra a mulher. O marido, humilhado no trabalho, chega em casa bêbado, reclamando que a comida não estava pronta e pedindo dinheiro à mulher para voltar a beber. A sua esposa nega, alegando não ter dinheiro; o marido bate na esposa, a filha tenta defender a mãe e é espancada. A filha ao ser espancada golpeia o pai com a garrafa com água e o mata. Nesse momento entra uma espect-atriz e dá outra solução: o elemento mágico passa a ser o celular que a protagonista usa para chamar a polícia. O policial leva o pai preso. Uma terceira solução é proposta: o pai é preso, mas é convencido a entrar para os Alcoólicos Anônimos (AA). Quando a protagonista falha matando o pai pela agressão sofrida, outras espect-atrizes entram em cena buscando soluções éticas, reais e libertadoras tanto para as oprimidas (mãe e filha) quanto para o opressor (esposo/pai alcoólatra, explorado no trabalho), resgatando a heroína na protagonista.

Interessante pontuar que a violência está tão incutida na vida das crianças que mesmo para sair do ciclo da violência sofrida, a protagonista comete outra violência num primeiro momento, matando o pai. Por outro lado, o grupo conseguiu ter uma visão humana na resolução da situação opressora: a proposta de tratamento para o homem violento e doente e a polícia, que muitas vezes é vista pelas crianças como opressora das famílias dos moradores do bairro, nesse

jogo foi ética, respeitosa no cumprimento do seu dever (defesa das vítimas e segurança da sociedade).

Outro aspecto relevante nesse estudo se refere à questão do Curinga. Como foi dito anteriormente, quem assumiu esse papel no esquete foi a professora/pesquisadora, porém a partir da evolução das práticas naturalmente cinco crianças foram compreendendo e se reconhecendo com algumas habilidades dessa técnica fundamental do Teatro Fórum. Na figura seguinte a Estudante X9 encoraja a colega a apresentar a sua estratégia para romper com a opressão apresentada na cena. Durante o jogo, ela instigou o posicionamento da plateia (seus colegas do grupo de teatro) e assumiu as paradas das cenas para a tomada de decisão pelas espect-atrizes e espect-atores.

Figura 14 – Estudante encorajando a colega a tomar o lugar do oprimido durante a cena



Fonte: Acervo da autora (2022).

Foi perceptível nessas crianças, com destaque para a menina de blusa rosa na foto, a expressão de algumas habilidades comuns a um Curinga. De forma muito clara a estudante demonstrou aptidões de liderança, sensibilidade e perspicácia para instigar a plateia (integrantes do grupo de teatro assumindo a posição de espect-ator/atriz durante o jogo), provocar seus/suas colegas a expressarem suas ideias e emoções, e a buscarem soluções. É bem verdade que ainda são crianças em formação, não podendo classificá-las como Curingas nem ainda como praticantes do Teatro do Oprimido, sendo esta a sua primeira experiência. Porém, diante da desenvoltura durante as atividades demonstraram grande potencial de possíveis Curingas no

futuro, caso elas venham a se decidir por continuar praticando, pesquisando e desenvolvendo as múltiplas habilidades para “curingar”¹⁸ no fazer do Teatro do Oprimido.

De acordo com Boal (2008), o debate é parte fundamental de uma sessão do Teatro Fórum, tendo em vista que é nele que se conduz de forma mais aprofundada a autoativação dos espect-atores/atrizes. Pois “...mesmo que se chegue a uma solução, pode ser que ela seja boa para quem a propôs, ou para as condições em que o debate se desenrolou, mas não necessariamente útil ou aplicável para todos os participantes do fórum” (p.326). Já no debate, espect-atores/atrizes, instigados pelos curingas, discutem, analisam o problema, ampliando visões distintas sobre os conflitos, ativando seu pensar estratégico para ações concretas na vida.

Concepção observada durante nossa roda de conversa (configurada aqui como nosso debate pós-sessão do Teatro Fórum) após as apresentações das cenas vivenciadas com a intervenção da plateia. No exemplo analisado anteriormente a sessão apresentou três soluções: a primeira, a protagonista mata o pai para resolver a violência doméstica sofrida por ela e pela mãe; na segunda, a menina chama a polícia e o pai é levado preso; e na terceira, além de preso, o pai é convencido na prisão a participar dos encontros dos Alcoólicos Anônimos para tratamento do alcoolismo. Três soluções que poderiam resolver aquele problema. Mas qual seria a melhor solução? De acordo com as condições exploradas nessa sessão a última foi a mais aceitável. Mas na vida real esse pai poderia não aceitar ser tratado ou a história poderia ter outro desfecho. O mais importante é que ao se discutir sobre o problema a autoativação foi instigada e conduzida pelas crianças que reconheceram que a opressão não estava apenas no pai que era agressor, mas naquela situação opressora. Ele também era vítima das agressões sofridas no trabalho que contribuía para a evolução do alcoolismo, como mostra a Estudante X20 (2022):

Se matar o pai, você vira bandido, só aumenta o problema, tá ligado? É teu pai, boy... E se sua mãe arranjar outro homem, e se ele bater em você? Não é só ele... O pai é alcoólatra, vive humilhado no trabalho, então vai beber, tá ligado? A mãe e a filha fica de boa se o pai é preso, mas ele pode se tratar também lá na prisão e ser um pai melhor... Tá ligado?.

Elas entenderam não com essas palavras, mas com sentidos que a situação opressora é estrutural e não conjuntural como o sistema nos faz acreditar. Não basta apenas matar o pai,

¹⁸ Expressão utilizada pelos facilitadores/Curingas do Centro do Teatro do Oprimido para representar o ato de realizar as atividades atribuídas ao Curinga.

como nos contos de fadas que a heroína ou o herói matam o vilão, é preciso libertar-se e dar condições de libertar o opressor, nesse caso, o pai.

Teatro Imagem

O Teatro Imagem se preocupa em transformar em imagens cênicas as questões que oprimem o grupo, tais como conflitos socioculturais advindos de desigualdades sociais, preconceitos, sentimentos que passando do abstrato para o concreto, pela visualização da apresentação, torna-se real e, portanto, mais assimilável sua compreensão, debate, questionamento. Entretanto, para crianças que atravessaram uma pandemia de dois anos, isoladas física e socialmente, sem recursos para acompanhar as aulas online de forma satisfatória, inicialmente tornou-se difícil trabalhar com uma técnica de formulações e transformações de conceitos. Esse período para uma criança do 2º e 3º anos sem a socialização que a escola promove, sofrendo violência doméstica, reforçou o que já era incutido na mente delas: o decorar sem reflexão. Por outro lado, ao compreender a reflexão de Boal (2008, p.8) quando ele diz:

Especialmente no trabalho com adolescentes ou crianças, muitas vezes é difícil entender o que querem eles 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.

Nesse sentido, o processo investigativo sobre a técnica do Teatro Imagem foi extremamente rico e plural em sentidos. As crianças construíram imagens muito significativas. Elas conseguiram pensar de forma abstrata seus pensamentos, suas opressões e seus sentimentos, e transformá-los em imagens concretas muito significativas.

Dentre as diversas imagens criadas sobre vários temas aqui destacamos a que mais chamou atenção pelo tema escolhido e a forma como foram criadas as imagens. Durante os jogos de improvisação voltados para o teatro imagem diversas imagens foram construídas a partir de diversos temas. O processo que aqui vamos apresentar trata-se de um resultado muito expressivo, relevante pelo tema escolhido e a forma que foram criadas as imagens.

Foi pedido no encontro anterior que trouxessem uma reportagem sobre o tema que eles/elas gostariam de discutir e que tivesse alguma relação com as imagens opressivas que elas

vivenciaram direta (acontecido com familiares ou amigos) ou indiretamente (com pessoas da comunidade com quem elas não conviviam).

O grupo que queria trabalhar Violência contra mulher trouxe manuscrito no seu diário de bordo uma reportagem sobre um caso de feminicídio¹⁹ em que um homem assassinou a esposa com vários golpes de faca por não aceitar o fim do relacionamento. A vítima era Bernardete e o crime aconteceu nas redondezas da comunidade, na orla do bairro de Manaíra, vizinho ao bairro São José. Quando questionados sobre encenar uma história tão triste, uma tragédia real, a estudante respondeu: “Tia, isso acontece direto no São José. Os noiado mata a mulher deles, quando elas não quer viver com eles, quando elas não quer mais fazer nada pra eles” (Estudante X2). Uma estudante de outro grupo completou: “A prima da minha mãe tava ficando com um boy, aí era o maior amor. Quando ela saiu de casa e foi morar com ele, ele começou a bater nela porque ela não sabia fazer nada direito. Só não matou ela porque o pai dela é chefão, lá (Estudante X7). Perguntei: “Mas por que não denunciaram na delegacia?”. “Oxe, tia, ninguém quer polícia lá dentro, não” (Estudante X3). Apenas balancei a cabeça demonstrando que tinha entendido.

No desenvolvimento dos jogos do Teatro Imagem a narrativa foi composta, inicialmente, por três imagens que representaram três conceitos/ações que fazem parte do círculo da violência contra a mulher e que estavam presentes na história pesquisada: agressão verbal, agressão física e feminicídio/assassinato.

Figura 15 – Fragmento da representação do tema Violência Contra a Mulher



Fonte: Acervo da autora (2022).

¹⁹<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2022/08/07/mulher-e-vitima-de-feminicidio-ao-sair-do-trabalho-em-joao-pessoa.ghtml>

Nas reformulações das imagens o grupo criou, entre outras que serão tratadas no tópico seguinte, a imagem Impunidade com o intuito de representar a impunidade dos crimes contra a mulher. Em conformidade com a Estudante X2: “...eles dizem que matam porque amam a mulher, mas eles matam a mulher, finge que está arrependido, nem vai preso e depois arranjam outra mulher”. Fala traduzida na figura seguinte, criada com forte teor simbólico sobre o tema para essa encenação.

Figura 16 – Imagem que representa a impunidade do feminicídio

Impunidade – Assassino no túmulo da vítima



Fonte: Acervo da autora (2022).

Ao observarmos verificamos um menino em posição de cruz, um pedaço de tecido roxo estendido no chão e um outro menino ajoelhado diante de uma das extremidades do pano. Podemos ver claramente um homem ajoelhado com uma mão na cabeça e a outra segurando uma faca diante de um túmulo. Se esse homem (que representa o assassino arrependido, sofrido) está no túmulo de sua vítima significa que ele está livre, apesar do crime cometido em nome do “amor”.

Assim, as crianças expressaram um drama que já faz parte do cotidiano da comunidade em que elas vivem. Mesmo quando não há morte, meninos e meninas convivem com as agressões verbais, simbólicas e físicas sofridas por suas mães, avós, tias, irmãs, primas, amigas, sofridas por elas mesmas e por tantas outras meninas e mulheres, agredidas diariamente pelos meninos e homens de seus grupos sociais.

Encontros 22 a 26 – Produção de roteiros e preparação de experimentos criativos e processos cênicos do Teatro do Oprimido

Entre a criança e o verso
Borda o poeta
O seu universo

Juca Pontes (2020, p.134)

E as crianças bordaram seu universo com seu corpo poético e sua poesia pueril. Brincando de faz de conta elas desvelaram fios de teias poéticas com seus dedos mágicos, escreveram imagens e pintaram o invisível, expressaram o mundo que habita em seu ser, esculpindo versos pintados de fantasias reais e realidades imaginadas.

E assim desenharam palavras. Compuseram histórias coloridas em suas memórias. Expandiram o Eu criador descortinando a magia do falar, do contar, do escrever a poesia do dia a dia. “Escrever é dominar a palavra, ao invés de ser por ela dominado. Quanto mais palavras dominarmos, mais ricos será nosso pensamento e ampla nossa visão do mundo” (BOAL, 2007, p.21). As crianças escreveram palavras escritas e corporais, palavras no sentido de voz, escreveram sua voz e na medida que escreviam expandiam sua percepção sobre si, sobre o outro e sobre a relação de ambos no mundo, no seu universo.

Nosso maior desafio esteve na dificuldade de leitura e escrita que as crianças em sua maioria apresentaram, pois muitas delas não liam e nem escreviam com fluidez. Essas crianças passaram dois anos distantes da escola devido ao isolamento social e físico durante o período crítico da pandemia da Covid-19. Mesmo a escola oferecendo aula online, aula remota, videoaula, entrega de material físico sobre os conteúdos, as crianças não conseguiram acompanhar as aulas, tendo em vista que elas não tinham acesso a uma internet de qualidade e nem um dispositivo com configurações que suportassem os arquivos, por mais simples que eles fossem. Na maioria dos casos as famílias dispunham de um único aparelho celular, o qual ficava com a mãe ou o pai que trabalhava durante o dia, chegando em casa à noite, enquanto as aulas ocorriam durante o turno da manhã.

Em 2020 essas crianças estavam no 2º e 3º anos, em sua maioria com déficit no processo de alfabetização. Após dois anos de pandemia, sem conseguir acompanhar as aulas, essa realidade foi crucialmente ampliada, o que se tornou um relevante desafio para o processo de escrita dos roteiros. Por outro lado, as crianças demonstravam grande vontade de escrever suas

histórias. O trabalho em grupo de forma colaborativa foi um meio que facilitou o desenvolvimento desse processo.

É importante pontuar que nesse processo de escrita dos esquetes os grupos se ajudaram mutuamente. Cada um escolheu uma técnica e um tema específico, porém os integrantes transitaram entre os grupos e técnicas, contribuindo com ideias, concepções, escrita de diálogos e dicas de estrutura do texto teatral. De forma colaborativa os grupos escreveram os roteiros teatrais para as sessões do Teatro do Oprimido, superando as dificuldades apresentadas durante o processo de aprendizagem da escrita teatral e da escrita em si.

Taís Ferreira, Luciana Hartmann e Marina Marcondes Machado (2017), em seus estudos voltados para dramaturgias corporais e culturas da infância, sob o título “Entre Escola e Universidade: dinossauros e caderninhos por uma dramaturgia encarnada”, trazem como proposta uma dramaturgia focada na escrita dramatúrgica a partir da corporeidade da criança, ou seja, “...o modo de escrita e de uso do texto dramatúrgico no qual a corporeidade é central” (p.45).

É bem verdade que a Dramaturgia Encarnada se diferencia esteticamente e metodologicamente da dramaturgia construída no Teatro do Oprimido e do processo de criação nesta pesquisa. No entanto, elas dialogam no sentido de que as duas dramaturgias têm como ponto de partida a corporeidade nessa construção dramatúrgica. Na dramaturgia encarnada o foco da construção passa pela corporeidade e na dramaturgia construída a partir das vivências das técnicas do Teatro do Oprimido as improvisações corporais são eixos centrais para a criação da escrita textual e da encenação.

Com base nas vivências cênicas relatadas na sessão anterior, as crianças criaram roteiros sobre os temas, sentimentos e emoções provocados pelas leituras críticas dos personagens e situações dos contos de fadas, nos quais exploraram a expressão corporal e verbal dessas experiências.

Ao experienciar os jogos e técnicas do Teatro do Oprimido cada grupo foi se identificando com uma das técnicas, escolhendo a que mais o encantava e a partir dessa escolha se debruçaram na produção dos roteiros teatrais.

É relevante destacar que o processo de escrita dos textos dramatúrgicos dividiu-se em quatro etapas:

a) transcrição dos esquetes cênicos: as crianças transcreveram a composição cênica improvisada com que mais se identificaram (tema e técnica);

- b) criação de diálogos: introduziram os diálogos de forma mais consciente dos impactos cênicos que eles poderiam proporcionar no enredo;
- c) estruturação do texto teatral: formatação do texto colocando rubricas, divisões de cenas e sugestões para a encenação; e
- d) revisão geral das produções e finalização dos textos.

Para ajudá-los no processo foram apresentados aos grupos três textos dramáticos do Teatro do Oprimido incluídos na revista *Metaxis / Teatro do Oprimido nas Escolas* (2007, p.58-66), presentes nos anexos e nas referências dessa pesquisa:

- 1) “Por Que Sim? Por Que Não?”, pelos Multiplicadores do CTO Gilvânia e Diego, na Escola Municipal Roberto Weguerllin, em Ibariê/Duque de Caxias/RJ;²⁰
- 2) “Correndo Atrás do Sonho”, desenvolvida pela multiplicadora Bianca²¹, do Centro do Teatro do Oprimido – CTO, na Escola Municipal Visconde de Sepetiba, em São Gonçalo/RJ;²² e
- 3) “Preconceito Escolar”, pelos Multiplicadores do CTO Kátia, Ieda Rossi e Kaldi Veloso, na Escola Municipal Paulo Freire, em Niterói/RJ.²³

Esses textos foram escritos pelos Multiplicadores/Curingas e encenados pelos grupos de adolescentes e adultos formados nas referidas escolas. Os textos dramáticos construídos nesta pesquisa têm como autoras e autores estudantes do 4º e 5º anos de uma escola municipal localizada na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Os cinco grupos se mantiveram na formação da experiência anterior, bem como os temas por eles escolhidos. Nessa etapa as crianças sentiram a necessidade de escolher um nome para cada grupo. Assim, durante a descrição desse processo, apresentaremos cada grupo.

Teatro Invisível

Dois grupos desenvolveram um texto teatral para encenar a técnica do Teatro Invisível: “Bola na Trave”, com características bem realistas; e “Diz Que Sim, Diz Que Não... Contos de Fadas”, uma mescla de realidades e fantasias.

²⁰ O texto consta como anexo de número 07, p. 185.

²¹ Os nomes dos Multiplicadores do Centro do Teatro do Oprimido que no corpo do texto se encontram sem sobrenome, como a Bianca, Kátia, Gilvânia e o Diego, assim estão registrados no artigo e publicação do texto da revista *Metaxis*, com o tema *Teatro do Oprimido nas Escolas* (2007, p.58-66), incluída nas referências e nos anexos deste estudo.

²² O texto consta como anexo de número 08, p.187.

²³ O texto consta como anexo de número 09, p.192.

Grupo Bola na Trave

Esse grupo foi composto por seis integrantes, duas meninas e quatro meninos. Essa experiência, intitulada “Bola na Trave”, teve como tema o Racismo na escola e no futebol.

Na figura seguinte três crianças que não eram integrantes desse grupo estavam fazendo a leitura, ajudando-os na estruturação do texto: a menina de blusa rosa, a menina de trança de frente para a imagem e o menino sentado na frente da cadeira. O grupo demonstrou grande habilidade em improvisação cênica, mas apresentou certa dificuldade na escrita textual. Espontaneamente as três crianças se aproximaram do grupo e o ajudou a estruturar o texto e revisar a produção.

Figura 17 – Grupo lendo a terceira versão do texto dramatúrgico



Fonte: Acervo da autora (2022).

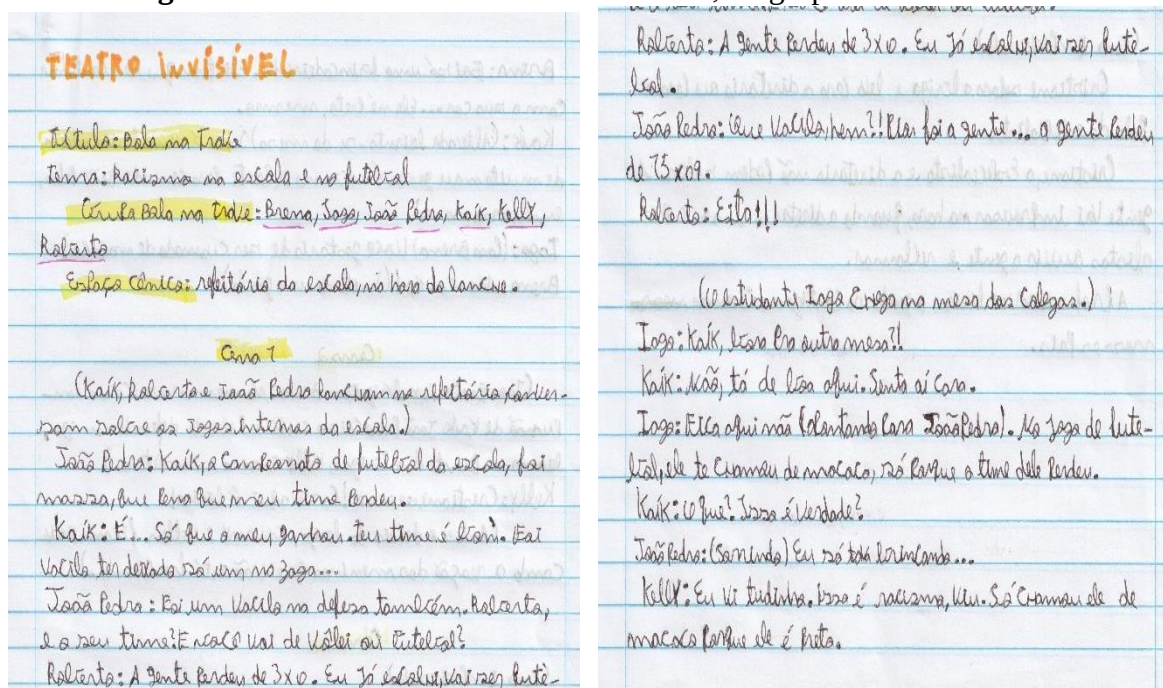
A história foi inspirada nos frequentes ataques racistas a jogadores de futebol brasileiros e estrangeiros que atuavam em times europeus, noticiados nas impressas digitais e televisivas desde 2021, agravando-se em 2022²⁴.

O enredo começa com três amigos no refeitório durante o intervalo conversando sobre os jogos internos da escola quando um quarto amigo (Iago) se aproxima da mesa convidando o Kaik a sentar-se com ele em outra mesa. Com a recusa do amigo, Iago revela que Pedro, com

²⁴ Liga espanhola aciona Justiça após ataques racistas contra Vinícius Júnior | VISÃO CNN. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q0IYKhzGGkU>

raiva por seu time ter perdido, chamou Kaik de “macaco”. Com a revelação Kaik e Pedro começam a discutir sobre a ação racista, chegando a brigar fisicamente. Nesse momento, Brena se aproxima e defende Pedro, alegando que Kaik é preto e que deve aceitar as “brincadeiras”, chamando de forma enfática Iago de “macaco”, entrando na briga. Nesse momento, Kelly grita pela inspetora, que leva todos os amigos para a diretoria. Antes da briga física ocorrer Kelly e Brena instigam a plateia a se posicionar sobre a discussão do tema.

Figura 18 – Trecho do texto “Bola na Trave”, do grupo Bola na Trave²⁵



Fonte: Acervo da autora (2022).

Como podemos observar nos trechos do texto apresentados na figura anterior essa composição traz um aspecto significativo: a criação cênica e textual dissociada dos contos de fadas. Ao falar sobre o racismo presente em sua comunidade, na escola e até nos jogos internos da escola as crianças fazem referência ao racismo no futebol, quando jogadores sofrem com racismo e injúria racial. Trazem para a discussão o tema racismo – puramente, sem fantasias, só a realidade vivenciada, observada e imaginada. Nesse sentido, as leituras críticas e discussões

²⁵ O texto completo com as versões consta no anexo 2 – Texto dramaturgico “Bola na Trave” – Teatro Invisível, nas páginas 147-150,

dos/sobre os contos de fadas transfiguram-se em provocações para identificar os tipos de racismos e o que mais afeta esse grupo.

Grupo Contos de Fadas

A composição intitulada “Diz Que Sim, Diz Que Não... Contos de Fadas” discute os temas Racismo, Desigualdade de Gênero e Preconceito, entrelaçando esses temas com os contos de fadas, seus personagens e situações narradas.

Cinco integrantes narram essa história dividida em três cenas e um desfecho improvisado, de acordo com o posicionamento do público que participa da sessão/apresentação sem saber que se trata de um trabalho teatral.

Na figura seguinte o menino de casaco azul pertence ao grupo Bola na Trave e está nesse grupo para colaborar com o desenvolvimento da descrição da cena improvisada escolhida (primeira fase da escrita), ajudando na superação da dificuldade apresentada pelo grupo Contos de Fadas.

Figura 19 – Grupo Faz de Conta transcrevendo a ideia da cena improvisada (1ª fase da escrita)

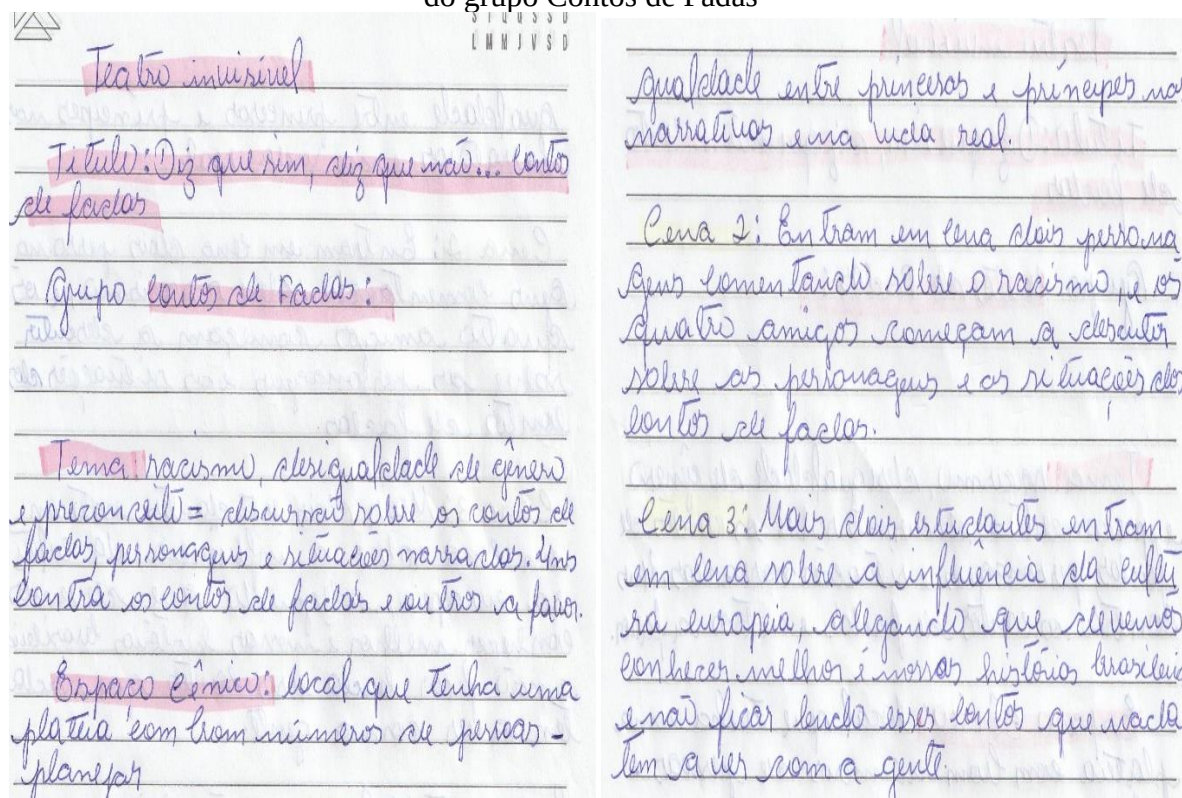


Fonte: Acervo da autora (2022).

O enredo se inicia com dois estudantes conversando sobre o papel das princesas e dos príncipes dos contos de fadas, comparando as desigualdades entre esses personagens com as

desigualdades vivenciadas por mulheres da vida real. No meio dessa discussão entram dois personagens conversando sobre o racismo e os quatro amigos começam a discutir sobre os personagens e as situações racistas dos contos de fadas. No ápice da discussão mais dois estudantes trazem para a cena a influência da cultura europeia, alegando que devemos conhecer melhor as nossas histórias brasileiras e banir os contos de fadas da nossa cultura. Porém, durante a discussão, percebe-se que eles também fazem parte da nossa cultura, pois ela é formada pelos indígenas, africanos e europeus. A discussão fica mais calorosa e agressiva, esperando-se que o público intervenha na cena. Durante essas discussões dois estudantes assumem o papel de Curinga, instigando a reflexão e posicionamento do público na sessão do Teatro Invisível.

Figura 20 – Trecho do texto “Diz Que Sim, Diz Que Não... Contos de Fadas”, do grupo Contos de Fadas²⁶



Fonte: Acervo da autora (2022).

²⁶ O texto completo com as versões consta no anexo 3 – Texto dramático “Diz que Sim, Diz que não... Contos de Fadas” – Teatro Invisível, nas páginas 151-161.

Um aspecto relevante nesse texto se refere à discussão que é provocada em torno da inserção do conto de fadas na nossa cultura. Toda a discussão sobre outros temas tratados no enredo como questões de gênero, racismo etc., atravessa o questionamento dos valores culturais europeus e brasileiros, cuja discussão está presente no escopo desta pesquisa.

Teatro Fórum

Dois grupos desenvolveram texto teatral para encenarem a partir da técnica do Teatro Fórum: o grupo Sonhos de Diana com o texto “A Opressão da Diana”, e o grupo Bruxinha com o texto “Minha Bruxa Favorita”, criações que estão na encruzilhada entre os personagens e situações dos contos de fadas com o Racismo, as Desigualdades Sociais e a Exploração do Trabalho Infantil.

Grupo Sonhos de Diana

O grupo Sonhos de Diana foi formado por seis participantes – quatro meninas e dois meninos – que construíram o texto teatral intitulado “A Opressão da Diana”, a partir do qual trabalharam o Preconceito Racial e Social. O enredo se desenrola em um ambiente que representa um restaurante, com duas mesas e cadeiras, e adereços de cena.

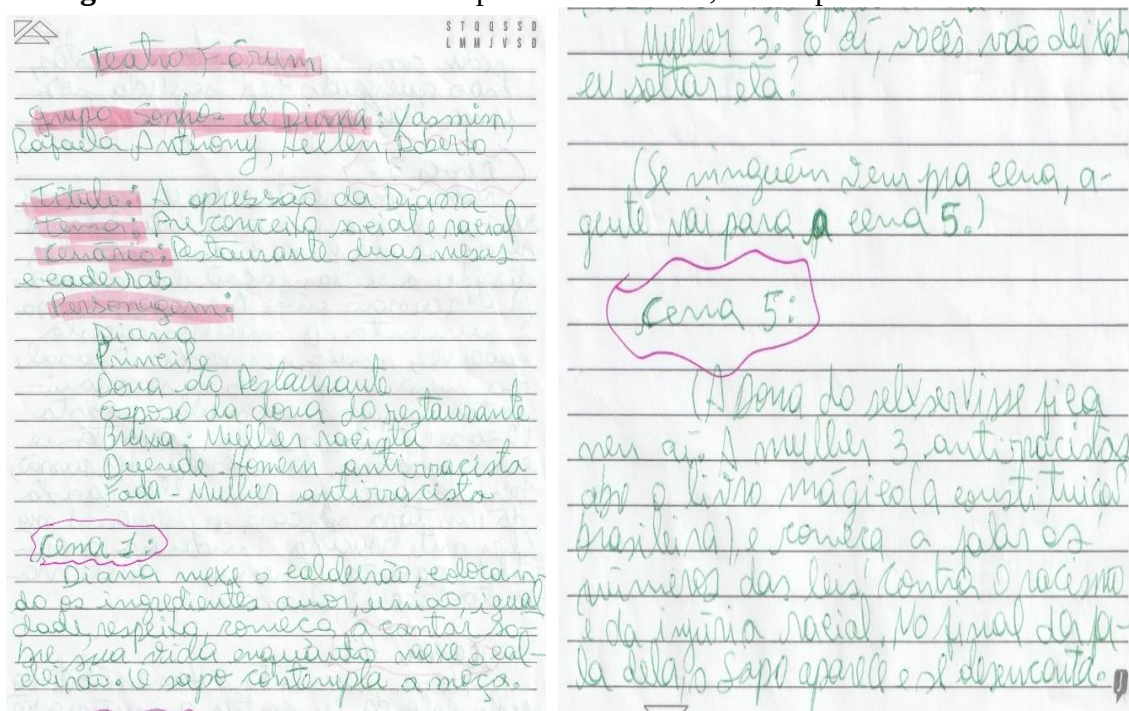
A história conta com sete personagens: a) Diana – fazendo referência a Tiana do conto “A princesa e o Sapo”²⁷ – uma garçonete preta que sonha em abrir seu próprio restaurante; b) Sapo Príncipe que assume o papel de Curinga; c) Dona do Restaurante que permanece neutra na situação; d) Bruxa, a cliente racista; e) Bruxo (o esposo da Bruxa, também racista); f) Fada, a cliente antirracista que defende Diana; e g) Duende, esposo da Fada, também antirracista que defende a protagonista.

Inspirada no conto em suporte cinematográfico “A Princesa e o Sapo”, “A Opressão da Diana” se passa em um restaurante onde Diana é garçonete e sofre racismo por parte de um casal que não aceita ser atendido por ela por causa da sua cor preta. O conflito aumenta quando um segundo casal (Fada e Duende) chega ao restaurante e defende a moça, se valendo da

²⁷ A Princesa e o Sapo (*The Princess and the Frog*) é um filme animado pela Walt Disney Animation Studios baseado no conto “O Príncipe Sapo” dos Irmãos Grimm. Com roteiro de Ron Clements, John Musker e Rob Edwards, e Dirigido por Ron Clements e John Musker. O filme estreou nos cinemas em 11 de dezembro de 2009.

Constituição Brasileira. Durante o desenvolvimento das cenas o Sapo instiga a plateia nas reflexões e posicionamentos, estimulando à participação na cena. A sessão termina com o debate sobre o tema apresentado, independente da participação da plateia ou não, caso ela não tenha coragem de entrar na cena.

Figura 21 – Trechos do texto “Opressão da Diana”, do Grupo Sonhos de Diana²⁸



Fonte: Acervo da autora (2022).

Como retratado na figura anterior, os trechos textuais da criação “A Opressão da Diana” evidenciam a mescla dos personagens, adereços cênicos e parte da atmosfera cênica com o universo dos contos de fadas. A Constituição Brasileira, um livro real, a lei maior que rege uma nação do mundo real, uma arma contra todas as injustiças e discriminações, toda forma de opressão, transfigura-se em um livro mágico, um elemento do universo fantasioso que guarda todos os segredos de magias e feitiçarias tanto a favor do mal quanto do bem. Outro elemento que entrelaça os dois universos é o caldeirão/panela. O texto começa com Diana mexendo o caldeirão (que no mundo real é uma panela), cozinhando com ingredientes morais e afetivos do

²⁸ O texto completo com as versões consta no anexo 4 – Texto dramaturgico “A Opressão da Diana” - Teatro Fórum, nas páginas 162-171.

mundo real. O caldeirão é um forte elemento do mundo dos contos de fadas, onde se cozinha e se faz poções mágicas para enfeitiçar e usurpar as heroínas e os heróis.

Grupo Bruxinha

O grupo Bruxinha, composto por cinco componentes, 02 meninas e 03 meninos, criaram o texto teatral “Minha Bruxa Favorita”, tendo como temas a Exploração do Trabalho Infantil e Violência Doméstica, dando ênfase maior nesse último.

Na figura seguinte a menina de blusa preta, localizada no meio das colegas, é integrante de outro grupo, colaborando com a construção dos diálogos (segunda fase), a maior dificuldade apresentada por esse grupo. Com a colaboração da colega conseguiram construir um bom texto dramático com diálogos fortes retratando bem o vocabulário e expressões características das realidades vivenciadas pelos integrantes do grupo de teatro. Nesta imagem a ausência da sexta criança decorre devido à falta na escola.

Figura 22 – Grupo escrevendo a 2ª versão-introdução aos diálogos

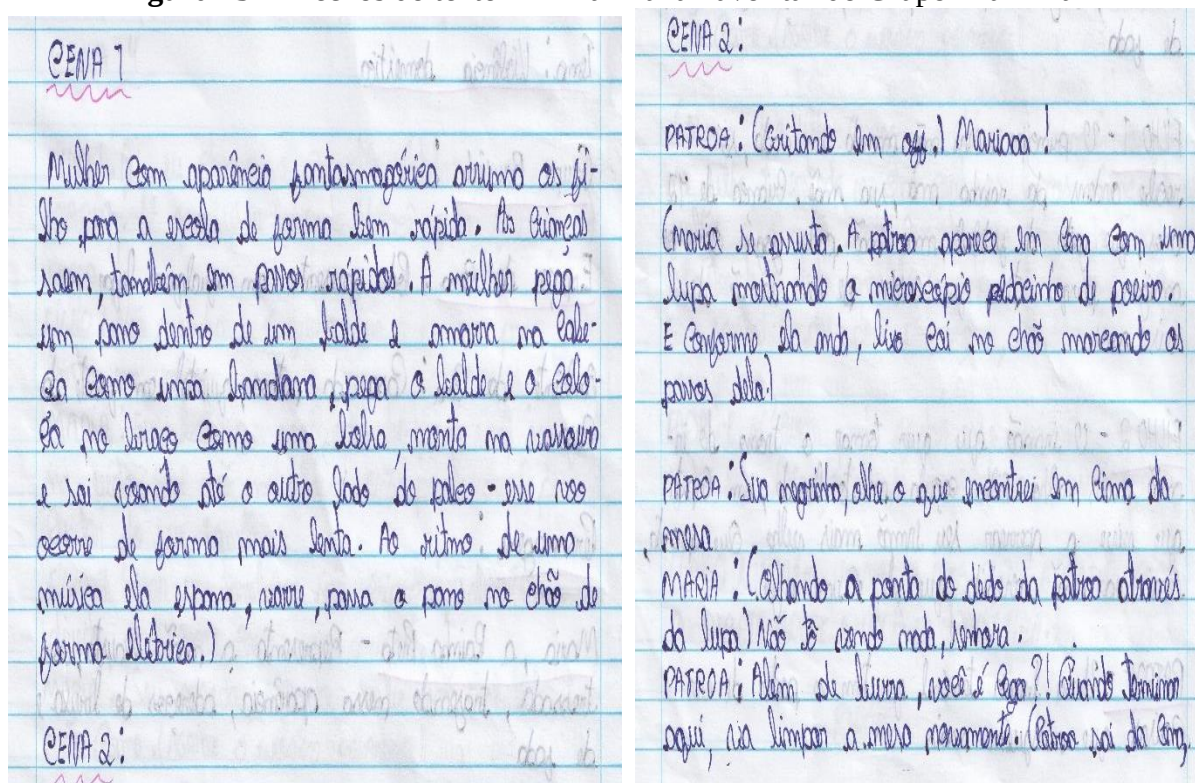


Fonte: Acervo da autora (2022).

O texto escrito em quatro cenas conta a história de um menino de 12 anos que sofre com a violência doméstica. A Maria, mulher preta e mãe solo, que vive exausta por tanto trabalho e

humilhação causada por sua patroa, cobra desse menino responsabilidades que não cabem a uma criança, como, por exemplo, cuidar de seu irmão de seis anos enquanto ela trabalha de doméstica na casa da Patroa Bruxa. Como esse menino tem apenas 12 anos sua essência infantil o faz distrair-se em busca de brincadeiras, como jogar bola com os colegas. Quando isso acontece seu irmão muito traquino se envolve em um acidente doméstico. A mãe tenta corrigir o filho mais velho com agressão física para que ele assuma essa responsabilidade que não é dele. O enredo se desenvolve em duas atmosferas: a casa da Patroa e o quintal da casa da família da Mãe Maria.

Figura 23 – Trechos do texto “Minha Bruxa Favorita” do Grupo Bruxinha²⁹



Fonte: Acervo da autora (2022).

Importa pontuar que os cinco personagens dessa história estão relacionados com os personagens dos contos de fadas, bem como a transfiguração dos adereços de cena, como podemos ver nos trechos textuais apresentados na figura anterior e nos apêndices da pesquisa.

²⁹ O texto completo com as versões consta no anexo 5 – Texto dramaturgico “Minha Bruxa Favorita” – Teatro Fórum, nas páginas 172-178.

A patroa é representada pela bruxa malvada; Maria é a rainha oprimida pela Patroa Bruxa que representa todo um sistema preconceituoso e perverso para com mulheres periféricas e pretas; o Filho 1, primogênito; o Príncipe, que tem a trajetória de se livrar da opressão sofrida e encontrar a sua essência infantil; o Filho 2 que sofrendo com a ausência da mãe usa de sua traquinagem para chamar a sua atenção, a exemplo do vilão dos contos de fadas que sempre tenta roubar o trono do irmão mais velho com ações desonestas e perversas; e a Fada, que mesmo sem a varinha mágica usa as poções mágicas do diálogo provocante da consciência crítica com a plateia para encontrar possíveis soluções para tirar o Filho 1 de uma situação opressora.

Teatro Imagem

O último grupo se aventurou no desafio da escrita de um roteiro teatral direcionado para a técnica do Teatro Imagem. Uma técnica que aparentemente se torna mais simples no desenvolvimento do processo de escrita e encenação teve um resultado profundo e muito significativo. O grupo Príncipes e Sapos contou uma história comum no cotidiano dele, associando a violência que algumas princesas sofrem nas narrativas infantis e que muitas vezes não percebemos, assim como os príncipes da vida real se transformam em sapos na vida das meninas.

Grupo Príncipes e Sapos

Este grupo foi composto por quatro integrantes – duas meninas e dois meninos – que criaram o roteiro teatral intitulado “Princesas, Cuidado Com os Sapos!”³⁰, abordando o tema da Violência Contra a Mulher.

O enredo trata de uma tragédia comum na comunidade onde as crianças vivem, uma história que começa com a fase da conquista, apresentando o homem como um príncipe, passando pelos primeiros sinais de um relacionamento abusivo e nas várias formas de violência

³⁰ O texto completo com as versões consta no anexo 6 – Texto dramaturgico “Princesas, Cuidado com os Sapos” – Teatro Imagem, nas páginas 179-183.

(quando o príncipe começa a se transformar em sapo), chegando ao feminicídio O roteiro foi dividido em seis imagens sequenciais que expressam, respectivamente: a conquista do homem, a agressão verbal, a agressão simbólica/psicológica, a agressão física, o assassinato da mulher e a impunidade do assassino. Essas imagens estão descritas a seguir:

Imagem 1 – A conquista

A imagem 1 retratada a seguir representa a fase da conquista em que o homem se apresenta como um príncipe, “porque no início do namoro, os boy chama as meninas de princesa, promete um mói de coisa, mas depois, é pau...” (Estudante X).

Figura 24 – Imagem 1 – a conquista/sedução



Fonte: Acervo da autora (2022).

Imagem 2 – Agressão verbal

A imagem 2 representa a agressão verbal, os primeiros sinais de que um relacionamento está se tornando abusivo. De acordo com o roteiro do grupo (em anexo), o homem expressa o grito com a “boca aberta e um monte de pregos saindo da boca dele em direção a mulher oprimida”.

Na roda de conversa, quando o grupo foi questionado sobre os pregos na boca do homem, a Estudante X24 alegou que “...as palavras dói mais do que um tapa. Os grito também

dói. A gente pensou nos prego, porque os pregos fura, aí a gente pensou colocar no roteiro representando os furo das palavra e dos grito no coração”.

Observando a representação na imagem 2 e os sentidos atribuídos a essa interpretação é notória a consciência do grupo quanto às dores e arranhões que as palavras podem causar nas pessoas, pois de acordo com a fala da Estudante X24 um grito e o que é dito nele dói mais do que um tapa, ou seja, uma agressão verbal muitas vezes dói mais do que uma agressão física.

Imagem 3 - Agressão simbólica/psicológica

Já na imagem seguinte o grupo encena a violência simbólica. Foi muito interessante a criação dessa imagem, haja vista a complexidade do termo para ser trabalhado com as crianças. Nos primeiros exemplos práticos discutidos na nossa roda de conversa elas se apropriaram do conceito trazendo situações que demonstraram compreender bem o que seria agressão simbólica, compreensão manifestada na fala de um integrante do grupo: “Ah... agressão simbólica é quando a pessoa quebra as coisa em casa pra botar medo na mulher” (ESTUDANTE X19, 2022); “...quando ameaça disfarçado, se fingindo de bonzinho” (ESTUDANTE X2 2022); e “...dizendo que a mulher depende do homem, né?” (ESTUDANTE X22, 2022).

Figura 25 – Imagem 3 – agressão simbólica/psicológica



Fonte: Acervo da autora (2022).

No roteiro o grupo descreve o homem gritando com pregos saindo da boca, esmurrando um banco, e a mulher assustada em posição de defesa com o corpo para trás, tentando se defender com as mãos simbolicamente pedindo para parar. Interessante destacar que tanto no texto escrito quanto no visual (imagem), as agressões simbólicas e verbais sempre andam muito próximas, podem ocorrer simultaneamente no ato da agressão.

Imagem 4 - Agressão física

Na imagem seguinte o grupo encenou a agressão física. Em nossa roda de conversa foram relatadas diversas formas de agressão física contra as mulheres, como empurrões, chutes, puxões de cabelo, socos na barriga, na cabeça, no olho, entre tantas outras agressões por parte do seu parceiro afetivo. Segundo o grupo, a escolha pelo soco no rosto da mulher deveu-se ao fato de que, além de ser uma agressão comum do marido contra a mulher, os integrantes acharam que cenicamente ficaria mais impactante. Essa observação evidencia certo amadurecimento dramatúrgico e cênico. Na figura é perceptível a expressão corporal do agressor e o impacto da imagem encenada pelo grupo.

Imagem 5 – Assassinato/feminicídio

A imagem seguinte denuncia que quando nada é feito para conter as agressões na fase inicial o homem se acostuma com essas atitudes violentas e se acha no direito de tirar a vida da mulher que diz “amar”. Um corpo feminino estendido no chão, um corpo masculino curvado por sobre o corpo feminino com uma faca apunhalada na barriga, demonstrando todo o poder deste homem sobre a mulher. No roteiro em anexo o grupo descreve que a roupa da mulher, a faca e o chão estão ensanguentados.

Interessa ressaltar que no bairro onde as crianças moram a arma mais popular é a de fogo, mas o grupo se decidiu pela faca. Em nossa roda de conversa, quando questionados pela escolha da arma, o Estudante X19 (2022) respondeu que “...a maioria das pessoa quando briga usa a faca pra se defender ou matar. A arma ... [se referindo à arma de fogo]... só quem tem é o noiado, os bandido”.

Essa fala e a concordância do grupo de teatro em seu total indica que o uso de armas e os assassinatos cometidos na comunidade onde moram, é algo familiar, assim como a violência

e, principalmente, a violência contra a mulher, além do fato de não apresentaram dificuldades em criar a imagem que encena o feminicídio.

Imagem 6 – Impunidade do assassino

A última imagem chama a atenção para a impunidade dos assassinos de mulheres. Nessa encenação a imagem torna-se dinâmica, dividindo-se em três fases: a) na primeira, o homem sozinho ajoelhado no túmulo da mulher que ele assassinou entregando flores para a sua vítima (as flores estão inclusas no roteiro em anexo), demonstrando que ele não foi preso, não está pagando pelo crime que cometeu; b) na segunda, as duas integrantes se incluem na imagem cantando o refrão da música “Rosas” da banda Atitude Feminina, composta por mulheres: “Hoje, o meu amor veio me visitar, e trouxe rosas pra me alegrar, e com lágrimas me pede pra eu voltar. Hoje, o perfume eu não sinto mais, meu amor já não me bate mais, infelizmente eu descanso em paz.”³¹; e c) após o canto uma das integrantes do grupo convida a plateia (a outra parte do grupo de teatro que assume o papel de plateia) a discutir sobre a encenação e o tema abordado.

Figura 26 – Imagem 6 – Impunidade do assassino



Fonte: Acervo da autora (2022).

Importante pontuar a relação que as crianças fizeram com a violência sofrida pelas princesas dos contos de fadas e as princesas da vida real. Em nossa roda de conversa elas

³¹ Rap “Rosas” do álbum Rosas do grupo feminino Atitude Feminina, lançado no ano de 2006, retrata a realidade da violência doméstica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F05D12ckxb8> Acesso em 29 nov. 2022.

levaram para a discussão essas violências, destacando a violência nos contos de fadas contra a mulher no diálogo abaixo (Informação verbal)³²:

- Prof., a princesa Bela ficou presa no castelo da Fera só pra salvar ele do feitiço. Ele a obrigou. Não a deixou sair porque ele queria que ela o salvasse do feitiço porque antes ele era muito mau. É violência contra a mulher, né? (Estudante X19).
- A Bela ficou presa em cárcere privado. Ela era obrigada a gostar da Fera para salvar ele? O que vocês acham? Esse caso da Bela se refere a violência contra a mulher? (Pesquisadora).
- Eu acho que sim (Estudante X19).
- A Chapeuzinho Vermelho também sofreu violência... Porque o Lobo a enganou e ainda comeu ela (Estudante X3).
- A Tiana, também (Estudante X8).
- A Tiana, não... Ela trabalha no restaurante. (Estudante X9).
- A Tiana, também. Tem duas histórias, tá ligado? Tem uma de muito tempo... ela não tá no restaurante, não. Ela é uma princesa que o pai obriga ela viver com o sapo que é um príncipe enfeitiçado. O sapo faz o pai dela obrigar ela, dizendo que ela prometeu. Mas, se ela não quer mais... Não pode obrigar (Estudante X23).
- Verdade. No conto A Princesa e o do Sapo, versão recontada pelos irmãos Grimm, conta essa história da Tiana. No filme, produzido pelo Walt Disney, é feito uma adaptação desse conto, que é a história que vocês conhecem. (Pesquisadora).

Como vimos, as crianças desse grupo observaram que a violência contra a mulher está presente nos contos de fadas e que vem se perpetuando até os dias atuais.

Outro ponto interessante nessa observação se refere à escolha dos figurinos e adereços para os personagens. O grupo sugere no roteiro que a mulher oprimida, interpretada pelas duas meninas, usem o figurino de uma princesa, mais precisamente da Bela ou de Tiana, e que o homem/assassino deve usar um figurino de príncipe.

Por meio das imagens as crianças desse grupo alertaram sobre o cuidado que as mulheres devem ter quando conhecem um “sapo” disfarçado de “príncipe”. Esse alerta também foi direcionado as meninas do grupo de teatro, tendo em vista que elas se sentem agredidas pelos meninos, de acordo com a fala da Estudante X2 (2022) quando ela reclama que “...os meninos também faz violência contra a mulher. Eles vivem puxando o cabelo da gente, dizendo que gosta da gente. Tem menino que passa a mão na bunda da gente no paredão na hora do intervalo”.

A partir da reclamação da estudante conversamos longamente sobre essas ações agressoras dos meninos, somadas a outras reveladas na conversa, como beijo sem permissão, colocar o pé na frente para a menina cair, xingar as meninas com nomes que as discriminem ou

³² Informação verbal: Roda de conversa com a pesquisadora em 2022.

diminuíam seu valor, desrespeitando-as. Todos compreendemos que essas ações também são agressões e, portanto, opressões. Agora que temos a consciência crítica do mal que essas opressões fazem em nossas vidas combinamos que nem os meninos terão mais essas atitudes desrespeitosas e nem as meninas aceitarão mais esse comportamento opressor/agressor, pois acreditamos que se os meninos apreenderem a ser gentis com as meninas, praticando essa gentileza desde a fase infantil, poderão tornar-se homens respeitosos com as mulheres, diminuindo tantas mortes por feminicídio.

Encontro 27 – Apresentação dos esquetes do Teatro do Oprimido montados pelas crianças

E quando o que planejamos não acontece exatamente como esperávamos? “Mais importante que a gente viveu, a gente fez teatro que fala da gente!” (ESTUDANTE X5, 2022). É isso! Buscamos outro olhar por sobre o ocorrido, por sobre todo o processo.

A dinâmica da escola muitas vezes atropela o planejamento cuidadosamente elaborado pelas(os) professoras(es) e estudantes. Nos organizamos (a docente-pesquisadora e as crianças-pesquisadoras), mas as atividades e os infindáveis projetos da escola e questões climáticas da natureza, como terríveis monstros da traiçoeira floresta, engoliram o momento de mostrar nosso estudo e criação artística. Marcamos e remarcamos três datas para a apresentação dos esquetes na escola, mas essas crianças e a professora precisávamos dar conta das exaustivas demandas curriculares vinculadas a inúmeros projetos pedagógicos orientados e demandados pela Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, pelas parcerias firmadas com as empresas industriais do setor privado e com os órgãos públicos da esfera federal, ações que sugaram o tempo, o foco e a energia do grupo de teatro. Assim sendo, não conseguimos apresentar nossas criações teatrais na escola.

A primeira data marcada estava entre os dias da última semana de julho do ano de 2022, semana em que choveu muito em João Pessoa, e como acontece todos os anos muitas crianças não conseguiram ir à escola nesse período de chuva. A Instituição fica na divisa entre os bairros Manaíra e São José, separados pelo Rio Jaguaribe. Quando chove o rio enche e não consegue seguir seu curso devido ao lixo depositado e acumulado nele. Móveis velhos, eletrodomésticos, plásticos, garrafas etc. poluem o rio, impedindo o escoamento das águas do curso normal de desembocadura no mar. O nível das águas sobe e muitas vezes ultrapassa a altura das duas estreitas pontes em precário estado de conservação. Quando chove, mesmo que seja uma chuva fraca, a maior parte das famílias não deixa suas crianças irem à escola, pois na volta pode ser

que elas não consigam atravessar as pontes, além da insegurança oferecida pelas mesmas. As chuvas continuaram nas duas semanas seguintes.

Para a segunda data agendada pensamos na terceira semana de agosto, logo após os eventos em alusão ao Dia do Folclore. Mais uma vez nossa apresentação foi atropelada pelas atividades dos projetos referentes ao Dia do Folclore e Independência do Brasil. As/os estudantes do grupo de teatro estavam envolvidos nas atividades desses projetos e as professoras polivalentes de Educação Física, Ensino Religioso e Arte (a pesquisadora) organizávamos os eventos cobrados pela Secretaria de Educação.

Tentamos ainda uma terceira data dentro da terceira semana de setembro. No entanto, a escola estava vivenciando os projetos em parceria e financiados pela Alpargatas S/A, os quais tinha como foco a cultura dos povos originários. Essa indústria de calçados, localizada aqui na Paraíba, idealizou um projeto de valorização e manutenção da cultura dos povos originários nas escolas. Cada escola contemplada recebeu um determinado valor em dinheiro investido em estratégias pedagógicas que vislumbrou o tema citado.

Infelizmente os projetos brotavam e pulavam como bolhas de sabão, como na caixa de pandora. Projeto Vida, Projeto ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente etc., a infindável demanda de aplicação de projetos da Secretaria de Educação e de órgãos e instituições externas inundaram nossas aulas e nossa pesquisa. Assim, nos rendemos a essas dinâmicas e a frustração de não apresentarmos para a escola.

A não apresentação dos esquetes não fragilizou as experiências que essas crianças vivenciaram. Elas estudaram e praticaram o Teatro do Oprimido com excelência, uma vez que experienciaram as técnicas, passaram por todo processo criativo e reflexivo da linguagem teatral a que nos propomos: estudaram, praticaram, compuseram estética e poeticamente dramaturgias corporais e textuais, externando suas opiniões, reflexões, sentimentos, emoções e pensamentos sobre as opressões sofridas pelo grupo de pesquisa.

Vale lembrar que nos encontros anteriores os grupos em seus ensaios apresentaram uns para os outros, e assumiram o papel de plateia.

Figura 27 – Ensaios abertos entre os grupos



Fonte: Acervo da autora (2022).

Essa experiência foi muito significativa, pois mesmo quem fazia parte do mesmo grupo de teatro trabalhou em seu subgrupo. Dessa forma, os grupos não conheciam detalhadamente a estética e a poética de cada um, podendo se comportar como plateia com problemas e opressões em comum com as atrizes e os atores.

Figura 28 – Ensaios abertos entre os grupos (2)



Fonte: Acervo da autora (2022).

Na verdade, essas apresentações/ensaios abertos entre as crianças serviam de treinamento para futura apresentação na escola. Além disso, esses ensaios abertos foram de fundamental importância não só para a vivência de cada grupo, mas para o processo de aprendizagem das técnicas do Teatro do Oprimido e elevação da autoestima de cada criança, pois elas apresentavam para as/os colegas do curso, as/os quais analisavam as apresentações, elogiando e sugerindo ações cênicas, além da participação das/dos colegas intervindo nas cenas.

Encontro 28 – Autoavaliação do grupo sobre o processo de pesquisa

Esse último encontro foi recheado de um misto de alegria, frustração, saudade e um gostinho de quero mais, um gosto de pirulito de morango. Pirulito chupado até virar chiclete que a gente fica mastigando, tentando prolongar o gosto, mascando com a ilusão de que estamos ainda saboreando o gosto doce do morango. Assim foi a nossa conversa sobre a experiência vivenciada.

Iniciamos nossa avaliação com o exercício do Teatro Imagem. As crianças foram conduzidas a pensar em todo processo e em seguida escolheram uma ação, sentimento ou emoção mais significativa, a qual foi expressa corporalmente por meio da sua imagem individual.

Figura 29 – Exercícios do Teatro Imagem na autoavaliação



Fonte: Acervo da autora (2022).

Após o exercício provocativo das memórias afetivas e reflexivas das experiências com o Teatro do Oprimido as crianças externaram verbalmente sobre as corporeidades das ações, sentimentos ou emoções vivenciadas e escolhidas para a reflexão inicial do encontro.

Uma das questões levantadas pelas(os) estudantes disse respeito a não apresentação dos esquetes escritos e encenados por elas/eles demonstrando certa frustração em não apresentar suas produções para as/os colegas da escola. Por outro lado, elas/eles destacaram o poder de fala, a liberdade de poder falar sobre assuntos e sentimentos que não conseguem nas aulas e nem com a família.

Sobre essa questão trazemos a voz do Estudante X17 (2022): “Prof., a gente não apresentou, mas eu gostei muito de participar do teatro porque aqui no teatro eu posso falar das coisas que eu sinto, que acho, entende? E que não posso falar na minha casa, nem na aula...”. O depoimento do estudante evidencia que para as crianças mais importante que a apresentação foi o lugar de fala que elas construíram. Esta relevância foi encontrada na fala da Estudante X14 (2022) quando ela coloca o teatro como um meio/aparelho de fala para as/os seus integrantes: “Aqui, todo mundo é igual, tem opressão parecida, a gente não tem vergonha de falar das coisa que acontece com a gente. É bom fazer esse teatro... é bom falar sobre as coisa que machuca a gente”.

Ela se referia ao teatro do Oprimido, essa linguagem teatral que lhes possibilitou externar seus pensamentos, sentimentos, emoções, dores, suas opressões. Além disso, foi possível observar que o TO provoca a consciência de si, de acordo com a fala da Estudante X2 (2022) quando ela disse: “No Teatro eu posso ser eu... Não, pera... no teatro a gente faz de conta que a gente é... pessoa que a gente não é, eu sei... Mas, eu de verdade, falo o que quero falar, o que eu acho das coisas, da vida... sem ter vergonha, entendeu?”

Outro aspecto importante na nossa avaliação se referiu às opressões encontradas nos contos de fadas. As crianças conseguiram identificar nos personagens e nas situações dos contos de fadas as opressões vivenciadas na vida real:

Prof. eu achava linda a história da Bela e da Fera, mas, o que a Fera fez é violência contra mulher. Ele prende ela, e faz ela gostar dele a força. Igual na vida real que os boy quer que as meninas namore eles a força, elas não gosta deles, mas tem que namorar, se não eles bate nelas, prende elas na casa, mata elas. Tudo igual... nas histórias e na real... (ESTUDANTE X10, 2022).

Este exemplo sintetiza as várias discussões em torno das opressões sofridas ou observadas pelas crianças contemporâneas em relação às situações opressivas presentes nos contos de fadas, escritas acerca de quatro séculos atrás.

A característica da intervenção da plateia foi enfatizada na avaliação. As crianças gostaram muito dessa atividade teatral mais interativa, na qual a plateia podia entrar na cena e decidir o final da história, resolver o problema de acordo com a compreensão dela.

Quanto às técnicas do Teatro do Oprimido experienciadas as crianças compreenderam bem a estética e poética, distinguindo-as de acordo com as dramaturgias escritas e corporais. Foi possível observar a capacidade de análise das crianças ao analisar as composições cênicas dos grupos, bem como as interpretações das atrizes e atores no tocante à expressão corporal e verbal. Com a autoestima elevada falavam com orgulho da própria produção e das produções das(os) colegas.

Durante nossos diálogos sobre as questões mais relevantes sobre o processo da pesquisa e vivências do Teatro do Oprimido uma indagação surpreendeu a conversa (informação verbal)³³:

- Tia, a senhora dá aula de Artes à tarde, né? (Estudante X12)
- Não, Estudante X... Por quê? (Pesquisadora)
- Como a gente vai fazer teatro? A gente do 5º ano vai passar pro 6º ano e o 6º ano é a tarde, tia. (Estudante X12)
- Mas a gente pode vim fazer teatro de manhã, né, Prof.?! (Estudante X15)
- A diretora não deixa. (Estudante X2)
- Calma, galerinha! A gente vê isso depois... Ainda é o ano que vem. (Pesquisadora)
- Tia, ninguém falava comigo... Quero continuar falar, quero continuar fazer teatro! (Estudante X22)

Até esse momento esse fato de que parte das(os) estudantes do grupo de teatro não estaria estudando pela manhã no ano seguinte (2023) não tinha destaque nas reflexões sobre a pesquisa no sentido de continuidade e unicidade do grupo de teatro. A partir de um questionamento vindo do grupo a situação tornou-se preocupante, pois essas crianças foram incentivadas a ler criticamente o mundo através do teatro. Mas como elas se sairão sem esse amadurecimento? Estariam sementes prontas para germinar em outro lugar/espço/contexto/grupos? Ou necessitariam de um amadurecimento maior no fazer teatral, mais precisamente no Teatro do Oprimido? A experiência vivenciada encarnaria em seus corpos a ponto de suas memórias afetivas e reflexivas as ajudarem na manutenção das suas leituras críticas sobre si, sobre o outro e sobre ambos no mundo frente às estratégias pedagógicas hegemônicas que tolgem e mecanizam o pensar, o ser, o agir, o falar criticamente das(os) estudantes? Não há uma resposta concreta nesse primeiro momento de avaliação. O intuito

³³ Informação verbal: Roda de conversa com a pesquisadora em 2022.

dessa etapa foi instigar perguntas provocativas e não certezas redondinhas que isolam possibilidades de visões diversas.

Diante do exposto essa autoavaliação do grupo indica que a vivência das crianças ne oportunizou a reflexão sobre suas identidades culturais, acepções estéticas e poéticas de composição teatral e sentimentos relacionados à experiência da criança no processo de aprendizagem do Teatro do Oprimido.

4.1.1 Clímax I – O Estranhamento das personagens seria uma identificação de si?

Ao escutar os(as) estudantes falarem sobre si, escutei histórias de vida que tocaram fortemente a criança que existe em mim. Eu ouvi, vi, toquei nas tristezas e alegrias, nas emoções e sentimentos expressados durante os exercícios e jogos, nos desenhos, nas rodas de conversas, mas também observei na voz que se calava, no silêncio que gritava o não reconhecimento de si, o não entendimento das dores vistas, sentidas no espelho mágico.

Por outro lado, senti a vibração do voo do encontro, da alegria que destoava o espelho, o ver-se em seu próprio reflexo, reconhecer-se nas raízes de seu ninho. Nesse labirinto de reflexos caminhamos rumo ao encontro do Eu e nesse voar as crianças escolheram pousar em alguns temas, como Racismo, Desigualdades de Gênero, Violência Doméstica, Violência contra a Mulher, Violência Policial (as violências racistas), Sentimento de Inferioridade, Discriminação e *Bullying* para construir suas paisagens. Esses foram os temas mais frequentes nas inquietações das crianças durante a aplicação dos exercícios e jogos relacionados à imagem.

Durante o desenvolvimento dos exercícios e jogos relacionados à técnica do Teatro Imagem, cuja exploração das imagens opressoras se desenvolveram a partir das opressões reveladas e/ou reconhecidas durante a leitura crítica dos contos de fadas, foram expressas corporalmente pelas crianças. Na figura seguinte podemos observar algumas criações individuais de imagens que traduziram as opressões que perturbavam e oprimiam nossas(os) estudantes.

Figura 30 – Criação da imagem individual das opressões



Fonte: Acervo da autora (2022).

É transparente a voz opressora sendo representada pela imagem do estudante de blusa verde quando o menino tampa os ouvidos para nada escutar. Já o estudante que está em cima da mesa com a mão parecendo esmagar algo expressa a força esmagadora do opressor, que segundo o Estudante X16: “É opressão dizer que a gente não serve pra nada, que a gente não aprende, que a gente é burro, só dá trabalho... Todo mundo diz que eu faço tudo errado e que sou ruim mesmo... aí ninguém acredita na gente”. Se prestarmos bem atenção nessa imagem perceberemos um duplo sentido nela: a) que as palavras opressoras são enormes, bem maiores que o próprio estudante que ela esmaga; b) por outro lado, que essa criança ao subir na mesa para criar uma imagem está transgredindo a regra de todos sentados e encaixados nas cadeiras. O Estudante X8 de blusa vermelha expressa uma ideia de resistência, porém, segundo ele, “...quis falar que quando alguém xinga a gente, a gente só quer ficar trancado, sem falar com ninguém, ou então dá murro”, palavras escritas pelas mãos fechadas.

A imagem em que a estudante está em uma posição quase fetal, juntamente com as outras imagens com a mesma intenção de pedido de colo, de ajuda, de esconder o rosto, demonstra quão fragilizadas(os) por opressões diferentes essas crianças estão. Os sentimentos de abandono, de solidão, de inferioridade gritam no silêncio dessas imagens expressas em seus corpos.

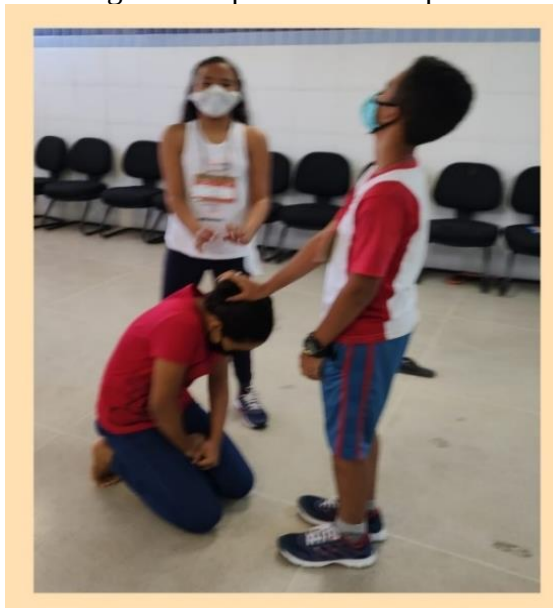
Nessa primeira fase do exercício exploramos as imagens individuais e as primeiras impressões do processo de criação corporal, para aprofundarmos as reflexões associando as opressões reconhecidas nas personagens e situações narradas nos contos de fadas.

Ainda em fase de construção, nesse momento, apresentamos uma parte singular da análise sobre o estranhamento das personagens pelas crianças enquanto identificação de si a partir do cruzamento entre os temas Racismo, *Bullying* e Complexo de Inferioridade.

Sentimento de Inferioridade

No que tange ao complexo de inferioridade, durante a roda de conversa observamos que esse sentimento estava presente nas imagens individuais ou coletivas (grupos), mesmo que por razões distintas. Na figura seguinte percebemos que a mão do Estudante X6 prende a cabeça da Estudante X23, enterrando-a nos sofrimentos que afligem a própria vida.

Figura 31 – Imagem da Opressão do Grupo do Estudante X6



Fonte: Acervo da autora (2022).

Na socialização da Imagem Opressora do grupo, fazendo referência ao Mágico de Oz, o Estudante X6 expressou os sofrimentos que o oprimem, como sentir-se preso, solitário, lixo e como ele se sintetizou: um nada, explanado nas palavras,

Bom... é... Por que eu fico preso e solitário? Porque ultimamente eu fico muito preso e... tipo preso, muito preso que eu não posso sair, não posso brincar, não posso ter

amigos, às vezes nem posso brincar com meu irmãozinho. Aí eu vou quando eu, quando minha mãe bate em mim eu me sinto um lixo, um merda, saco de pancada... aí eu fico muito triste e preso... Eu acho que eu mim sinto como o Espantalho e o Homem de Lata. Por que o Homem de Lata? Ele não tem coração e não tem muitos sentimentos, e ele vive preso dentro dele mesmo. E o espantalho ele vivia preso e não tinha mente, cérebro pra pensar, pra brincar nem nada, não servia de nada... Quando eu fiz a expressão em Estudante X23 eu me senti dentro da expressão porque é o que eu sinto direto, e... eu mim sinto um lixo um merda. Eu me sinto preso, muito preso, muito preso... Eu não posso fazer nada que eu tô errado, minha mãe sempre fala isso. Então essa é minha Opressão, é o que eu sinto.

Sentir-se preso é um sentimento muito forte na fala do Estudante X6 e ao mesmo tempo tão presente nesses dois anos de pandemia do novo coronavírus. Compreendemos a intensidade de seu sentimento na associação de estar preso pelo isolamento físico e social, e esconder as dores emocionais e físicas que sentia. A identificação com o Homem de Lata na verdade seria o desejo de não sentir as angústias por sentir-se o estorvo da família. Com baixíssima autoestima ele se identificou com o Espantalho sem cérebro, sem inteligência, e, portanto, sem valor para os grupos sociais que integra.

Como já mencionado, esse sentimento de inferioridade está presente em quase todas as criações imagéticas das opressões reveladas, ainda que parcialmente, durante as vivências dos exercícios e jogos do Teatro do Oprimido. Mas as razões pelas quais essa opressão se originam são cruéis e diversas, principalmente em se tratando do cruzamento entre Racismo e *Bullying*, com prejuízos incalculáveis para a aprendizagem dessas crianças.

Racismo e sentimento de inferioridade

Um dos debates mais envolventes referiu-se aos temas cruzados racismo-*bullying*. Nas várias falas foi possível perceber que as princesas eram em sua maioria ricas, brancas de olhos azuis e que, apesar de gostarem das histórias das princesas, as/os estudantes achavam estranho não ter princesas e príncipes negros, e que as loiras eram as boazinhas das histórias, enquanto as brancas com cabelos pretos eram as bruxas e as vilãs das histórias. Fiquei extremamente emocionada com a fala da Estudante X21 sobre a negação da sua cor, o que Frantz Fanon (2008) em sua tese “Pele Negra, Máscaras Brancas” compreende como complexo de inferioridade:

A primeira coisa que eu quero falar de mim é a opressão. Eu me sinto presa, sem... sem sentir quem eu quero ser. E... que assim me deixa muito magoada com isso, que me deixa muito triste, me deixa muito só, me deixa... sem... reconhecer as coisas que eu sinto. A segunda coisa que eu quero falar agora é sobre o conto, a história da Branca de Neve. Foi quando a mãe dela furou o dedo na agulha, aí deixou cair uma gota de

sangue na neve. Quando ela tava grávida, ela queria ter uma filha branca e chamada Branca de Neve. E, também, a minha mãe é bem branquinha igual a Branca de Neve. E... isso... é... eu sou... tenho a pele escura, eu queria ser igual a minha mãe. Mas, às vezes eu me sinto oprimida, dizendo que... minha mãe, às vezes, fala que eu fui trocada na maternidade. Mas não, porque ela quis... ela quis me ter, né?!... Porque meu pai que quis me ter, aliás. Meu pai é da minha cor, da minha merma cor, morena, né?! Por isso. É... Então, eu queria ser da cor da minha mãe. O que eu sinto muito é que eu queria ser da cor da minha mãe. Se eu fosse igual a ela eu me sentia muito feliz, sem... me sentia solta, feliz, felicidade enorme (Estudante X21).

A mãe e o pai da estudante são separados. Como vimos a mãe é branca, bem magra; e o pai é negro e bem grande, forte. A estudante tem 11 anos, puxou à genética do pai, a cor e o biotipo. Ela mora com a mãe, que trabalha fora o dia todo, chegando em casa à noite. Uma menina de apenas 11 anos escuta a mãe dizer diariamente que ela foi trocada na maternidade por não ter a cor dela. A estudante é levada à valorização da branquitude, sentindo-se inferior por ser de cor. De acordo com Neusa Santos Souza (1983), em seus estudos sobre a experiência de ser negro em uma sociedade branca – “Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social” – a inferioridade da cor passa pela inferioridade do corpo.

Observando a Imagem da Opressão criada pela estudante durante um jogo do Teatro Imagem (figura 32), que expressa a cor negra como opressão em detrimento da mãe com sua superioridade da cor branca, percebemos a vontade da criança de tirar a própria pele negra que lhe causa dor, sofrimento, raiva. A posição em que a Estudante X21 se senta na cadeira, em posição invertida, denota a vontade de inverter a sua pele, o seu corpo, com as proporções e característica da sua mãe.

Figura 32 – Imagem Individual da Opressão da Estudante X21



Fonte: Acervo da autora (2022).

Um corpo (o da estudante) odiado e culpado por ser rejeitado pela figura amada da mãe. “Um corpo que não consegue ser absorvido do sofrimento que infringe ao sujeito torna-se um corpo perseguidor, odiado, visto como foco permanente de ameaça e de dor” (SOUZA, 1983, p.06).

A mãe é uma figura de afetividade, mas também de autoridade. A mãe representa o branco, que segundo Fanon (2008, p.94), “...obedece a uma autoridade, a um complexo de chefe, enquanto o malgaxe [nesse caso a estudante] obedece a um complexo de dependência”. Na verdade, a mãe branca dessa criança representa uma sociedade que afirma a superioridade branca alimentando o complexo de inferioridade negra nas estruturas sociais. Essa mãe faz parte da tessitura das estruturas sociais que tecem o racismo, que faz com que um sujeito negro tenha o desejo de ser branco. Se referindo ao paciente e sujeito de sua pesquisa, Fanon (2008, p.95) diz:

Se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco é que vive em uma sociedade que torna possível complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em uma situação neurótica.

Ao contrário desse embranquecimento alucinatório (FANON, 2008) temos o relato da Estudante X23, demonstrando a consciência do seu inconsciente, ou seja, de agir no sentido de mudança das estruturas sociais. Em sua fala sobre as opressões que sofre e sua relação com o conto de fadas “A Princesa e o Sapo” a estudante, de forma consciente e empoderada, relata:

Minha opressão é as pessoas que botam a gente pra baixo, a polícia que sempre fez mal pra minha família e a minha família porque trabalho muito em casa e não me divirto. Naquela Imagem, eu quis expressar um pouco da minha vida. Tipo eu jogo no time de futebol e tem gente quem não leva a sério da gente e bota a gente sempre pra baixo. Também tem a questão de uma polícia que sempre fez mal pra a minha família e outros que é... também tem minha família, né, que eu tenho que cuidar do meu irmão, tenho que fazer as coisas de casa e mal me divirto. E eu sei que eu tenho que ajudar minha mãe por que minha mãe trabalha de segunda a sábado e trabalha dia e noite. Aí, minha irmã não tem como por que minha irmã trabalha e a única que fica com o meu irmão sou eu, e tem vez quando eu vou pra a escola estudar, minha prima fica com meu irmão. Um conto que eu me identifico muito é a Diana (A Princesa e o Sapo) tem tudo a ver com minha mãe e minha família. Ela sempre lutou pra ter as coisas dela e ela gosta muito de trabalhar no restaurante, é igual a minha mãe. Minha mãe trabalha muito. E ela sai de um trabalho e vai pra outro. Sai do fixo dela e vai pro restaurante, aí passa a noite toda. E a questão é... tem... tem as princesas que são de pele branquinha, olhos azuis, que vem de família muito rica, e a Diana não. A Diana já veio de uma família muito mais simples e ela sempre lutou pelas conquistas delas, e a cor da pele dela que é negrinha (ESTUDANTE X23, 2023).

É possível perceber que a consciência dessa criança a defende do branqueamento e da superioridade branca. Sua identidade negra não desaparece com a opressão da sociedade, ao contrário, cria possibilidades de existir, de construir sua identidade de menina negra e pobre que gosta de jogar futebol. Ela é capaz de discernir sobre as causas das opressões tecidas pelas estruturas sociais dominantes. A respeito dessa consciência e construção de novas possibilidades de existir, Fanon (2008, p.95-96) afirma que:

O negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”, ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de *escolher* a ação. (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais.

Mas, enquanto professora de Arte, o que fazer para criar condições para que, a estudante X21 saia desse embranquecimento e comece a agir de forma empoderada, encontrando novas possibilidades de existir? Como aumentar a sua autoestima, eliminando esse complexo de inferioridade?

Não conseguimos construir uma receita para esse desafio. Porém, durante todo o processo de experienciar o Teatro do Oprimido, a Estudante X21, assim como todas as crianças, puderam se reconhecer, reconhecer suas opressões e discutir sobre elas. A vivência dos exercícios, jogos e técnicas do Teatro do Oprimido provocou nessas/nesses estudantes a consciência crítica quanto às situações estruturais onde ocorrem as suas opressões.

4.1.2 Clímax II – Leitura Crítica das Crianças

“As relações espaciais de poder estão presentes em toda parte e são pensadas para determinar espaços sociais. É exatamente na quebra desses paradigmas, que trabalha a Estética do Oprimido” (SANTOS, 2018, p.94). A escola, onde transitam diversas culturas (inclusive a hegemônica), é um espaço fértil para essa quebra das estruturas do poder opressor. A vivência do Teatro do Oprimido nos mostra essa quebra ao observar que as crianças foram provocadas a desenvolver uma consciência social e política necessária para uma leitura crítica dos contos de fadas, dissociando do imaginário as crenças e valores da cultura europeia impressos nessas

narrativas, e, assim, se autorreconheram em sua autoimagem corporal e artística no processo de criação poético e estético.

A partir das relações que as crianças fizeram entre os valores socioculturais e éticos da sua vida cotidiana e os encontrados nos diversos contos de fadas, em especial “A Princesa e o Sapo”, “Branca de Neve”, “Cinderela” ou “A Gata Borralheira”, “Chapeuzinho Vermelho” e “A Bela e a Fera”, tanto nas versões originais como nas releituras contemporâneas, demonstraram compreensão de que muitas situações opressoras (maus tratos, racismo, violência doméstica, exploração do trabalho infantil e abuso sexual) que vivem com seus pares e seus grupos sociais tem uma origem muito antiga, de outras culturas, em sua maioria europeia, e que essa questão não é só brasileira, pois elas assistem diariamente nos programas jornalísticos notícias de diversos países sobre as questões assinaladas.

As crianças observaram no conto A Bela e a Fera, por exemplo, que não devemos julgar pela aparência. Por outro lado, criticaram a Fera por forçar o amor de Bela, fazendo-a prisioneira; que Bela ficou em cárcere privado, obrigada a ficar no castelo da Fera, um dos valores invertidos sobre o “amor”. As crianças captaram no conto o valor intrínseco do não julgamento pela aparência, mas acrescentaram em sua interpretação a opressão/crime da violência contra a mulher nessa história fictícia e nas histórias reais vivenciadas ou observadas por elas.

As crianças compreenderam que nem todas as princesas são brancas de olhos azuis, pois há várias princesas e príncipes de outras etnias e raças com características de suas culturas. O mais significativo se refere à questão de elas perceberem que pelo fato desses contos em sua maioria ser de origem europeia e das pessoas desses países terem esse biotipo, a maioria de princesas e príncipes são brancos, o que as fazem acreditar que todas as princesas só podem ser brancas. Porém, ao chegarem a essa interpretação sobre as narrativas, se reconheceram na imagem de princesas, príncipes e outros personagens não europeizados, mas com características abasileiradas, mais próximos de sua cultura.

Outro ponto importante diz respeito à compreensão de que muitos dos problemas vivenciados na época em que os contos foram escritos permanecem atualmente. Que todos podemos ser bruxas e fadas, vilões e príncipes, depende da história de vida de cada pessoa, uma vez que...

[...] Dentro de cada um de nós existem histórias maravilhosas que podem melhorar as nossas vidas e as vidas dos que vivem em nosso redor; histórias que evocam

recordações que nos alegram e fazem sorrir ou que nos entristecem; histórias fabulosas que podem desafiar o intelecto; histórias magníficas à espera de sair de cá para fora, se deixarmos (GOLD, 2006 apud REIS, 2014, p.134).

E as crianças se deixaram... As histórias pularam de seus corpos como milhos que explodem em pipocas deliciosas, temperadas com a poesia pueril de Ser criança. Escreveram, contaram e recontaram histórias suas ou alheias, reais e imaginadas, mas com criticidade nas suas leituras, releituras e criações poéticas e estéticas do Teatro do Oprimido, conscientizando-se, discutindo-se e, de certa forma, expurgando-se das amarras causadas pelas suas opressões.

4.1.3 Clímax III – Processo criativo Infantil: o corpo

Mesmo com toda evolução da educação, da pedagogia e das ciências que estudam as culturas das infâncias, ainda é muito comum nós adultos vermos as crianças de forma prospectiva, como futuros adultos, ignorando o que elas são: crianças com características, necessidades, interesses e desejos próprios, com vida em andamento, assim como os adultos. “[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN apud FERREIRA; HARTMANN; MACHADO, 2017, p.57), e, de acordo com as autoras, elas necessitam apenas que lhes seja propiciado espaço e tempo para que essas outras coisas emergjam, acrescido do fato de que as crianças, além de apreciadoras, reprodutoras, fruidoras, são criadoras e, neste estudo, criadoras artísticas e culturais.

As crianças/co-pesquisadoras apreciaram, pesquisaram, fruíram e criaram, compuseram poética e esteticamente dramaturgias texto-corporais, desconsiderando a dicotomia textualidade e corporalidade. Observou-se que o Teatro do Oprimido se configurou em atividades meio e fim no processo de criação, a partir do qual cada criança experienciando a sua corporeidade cênica, expressou seus pensamentos, emoções e suas opressões, sem com isso perder a ludicidade poética e estética do Ser criança.

Durante o desenvolvimento da etapa da aplicação e vivência dos exercícios, jogos e técnicas do Teatro do Oprimido, corpo e mente ou corpo e alma não se dissociaram, ao contrário, todos os pensamentos, questionamentos, sentimentos, sensações e emoções foram traduzidos por roteiros/partituras corporais improvisadas: o corpo sentia, pensava e agia, construindo histórias e poesias, corroborando com Boal (2008, p.88) quando ele entende que “[...] Um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também exprime

corporalmente”, tendo em vista, que não possuímos um corpo, somos um corpo (FERREIRA; HARTMANN; MACHADO, 2017, p.47).

Assim, vinte e seis corpos investigaram, a partir da vivência estética e dramatúrgica do Teatro do Oprimido, as suas relações consigo, com o outro e com o mundo. Nesse cruzamento entrelaçado com a leitura crítica dos contos de fadas se identificaram, estranharam, construíram uma poética do conhecer-se, do desconhecer-se e do reconhecer-se na interação com os seus pares, com seu grupo.

Esses corpos, ao experienciarem os exercícios, os jogos e as técnicas da linguagem teatral em questão, provocados pelos personagens e situações dos contos de fadas, demonstraram criticidade em suas leituras e releituras, discernindo sobre as crenças e valores europeus e opressões implícitas impressas nesses contos, sobre as opressões vivenciadas por elas, alimentadas e/ou ampliadas por esse gênero literário infantil, identificando semelhanças e estranhamentos nos enredos dessas narrativas.

Isto nos mostra que o Teatro do Oprimido enquanto perspectiva metodológica contribui para a construção e/ou fortalecimento das identidades culturais da criança, tendo em vista a leitura crítica dos contos de fadas expressa na corporeidade poética e estética, observadas nas suas criações dramatúrgicas.

5 DESFECHO – FECHANDO AS CORTINAS POR HOJE!

Tal como a heroína dos contos de fadas me lancei na aventura da minha jornada acadêmica perseguindo perguntas que me guiaram nas trilhas construídas ao longo da caminhada. Muitas vezes me perdi nas encruzilhadas das florestas, nas tocas dos coelhos, nos chás e poções mágicas, corri o mundo, corri riscos, me extraviei para depois me encontrar em cada pegada camuflada de migalha de pão caída no caminho.

Encontrando-me, fui encontrada pelos seres encantados desse enredo: as crianças. Com elas aprendi a me deixar ser sujeita no estudo em que fui pesquisadora, dividindo medos, inseguranças, superações, sorrisos e alegrias e todas as borboletas no estômago que brincavam de construir conhecimentos.

Com elas fui desvelando os diversos véus que envolviam temas muito delicados, complexos e, até certo ponto, contrastantes, como identidades culturais, contos de fadas e o Teatro do Oprimido, tendo a criança como protagonista desse entrelaçamento de ideias.

Momentos de devaneios e incertezas que assombraram alguns trechos movediços do caminho são aqui considerados como pontes seguras que interligam mundos práticos e teóricos no processo de construção de conhecimento.

Após interpretação e análise da prática fundamentada por um aporte teórico acerca do Teatro do Oprimido, como perspectiva metodológica na construção e/ou fortalecimento das identidades culturais da criança, enquanto leitora dos contos de fadas tecemos aqui algumas considerações que apontam para novos devaneios dos vários enredos do conhecimento.

Esta investigação pretendeu compreender como o Teatro do Oprimido se configura em uma perspectiva metodológica na reflexão da criança quanto ao processo de construção e/ou fortalecimento da sua identidade cultural enquanto leitora dos contos de fadas. Tendo em vista que de acordo com as interpretações e análises deste estudo os personagens e situações impressas nessas narrativas influenciam sobremaneira a formação da criança.

Compreendendo o teatro como componente curricular em Arte e ao mesmo tempo como perspectiva metodológica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o estudo transitou no processo de ensino e aprendizagem do teatro, e no fazer teatral que se constituiu como metodologia para trabalhar a leitura crítica dos contos de fadas a partir da qual a criança se identificou e/ou estranhou os personagens e situações desse gênero literário.

Para se atingir a compreensão do Teatro do Oprimido pelo ponto de vista metodológico na construção e/ou afirmação da identidade cultural da criança, a partir da reflexão crítica dos contos de fadas, observando a identificação ou estranhamento da criança aos personagens dessa narrativa infantil, definiu-se quatro objetivos específicos que se complementaram entre si.

O primeiro objetivo específico foi compreender como a criança concebe os valores socioculturais e éticos dos adultos impressos nos contos de fadas. Verificou-se que essa concepção necessitava de uma mediação provocadora que a fizesse ler criticamente os contos, pois nas primeiras leituras as crianças apenas se encantavam com as histórias, mesmo quando, apesar de não compreenderem o motivo, não se identificavam com os personagens. Porém quando essa leitura foi provocada pela vivência do Teatro do Oprimido elas começaram a identificar alguns valores.

Um dos pontos destacados nessa compreensão se refere à condição das princesas. De acordo com as crianças as princesas fazem tudo, sofrem com alimentos envenenados, perseguições e feitiços, e os príncipes só aparecem no final para resolver tudo com um simples beijo. Associando a situação das referidas personagens com o papel das mulheres na vida real perceberam que o machismo é um valor negativo daquela sociedade, mas que ainda existe na contemporaneidade.

Outro ponto relevante tratou da questão étnico-racial. As crianças perceberam que nesses contos todas as princesas, príncipes, fadas etc. têm um biotipo específico. Geralmente são brancos, de olhos claros, esguios, diferentemente dos biotipos dos grupos de que elas participam. Verificaram também que os vilões em sua maioria são feios, corcundas como as bruxas, os bruxos e os monstros. Ao identificarem essas questões as crianças conceberam que, apesar dos problemas que se assemelham, alguns valores têm objetivos distintos, isto é, quando se imprime no conto um padrão de beleza baseado em uma determinada raça está se colocando aquela raça como superior e que todo mundo deve seguir esse padrão. Mesmo se assemelhando na questão da desigualdade de gênero e toda violência contra a mulher, as crianças acreditaram que os contos propagam essa cultura de superioridade étnico-racial, alimentando dessa forma o racismo.

O segundo objetivo foi investigar o processo de construção da relação da identificação e/ou estranhamento da criança com os personagens dos contos de fadas por meio do Teatro do Oprimido, considerando a universalidade dos arquétipos intrínsecos nessas narrativas e a diversidade cultural infantil. Apesar desses arquétipos impressos nos contos, as crianças conseguiram discernir entre esses arquétipos e os elementos específicos da cultura local, das

culturas dos grupos dos quais elas fazem parte, da vida cotidiana. Durante o processo de vivência dos exercícios, jogos e técnicas do Teatro do Oprimido elas reconheceram situações da sua vida real nas narrativas, o que as levou a se identificar ou a estranhar, não se reconhecendo com algumas situações e personagens. Isto nos mostra que se a criança for provocada a pensar de forma crítica, por mais complexo que seja o tema a ser estudado, ela consegue ter um pensamento crítico sobre determinada temática e/ou fato, como ocorreu neste estudo.

O terceiro objetivo foi o de montar esquetes do Teatro do Oprimido com/pelas crianças do grupo de teatro formado por estudantes do 4º e 5º anos da Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, a partir da leitura crítica dos contos de fadas. Apesar de não apresentarmos os esquetes para toda a escola, cada grupo escreveu os textos a partir das vivências nos exercícios, jogos e técnicas, com base na leitura crítica dos contos de fadas, montando os esquetes/sessões do Teatro do Oprimido. Durante o processo de montagem dos esquetes cada grupo apresentou para suas/seus colegas do grupo de teatro, o que foi muito significativo para todas as crianças, pois observaram as reações das/dos colegas e, principalmente, puderam debater sobre as situações opressoras expressas nos esquetes. Percebemos também que essa vivência os despertou para futuros trabalhos com o Teatro do Oprimido, abrindo possibilidades de continuidade e aprofundamentos desse estudo com o grupo.

Por outro lado, percebemos também que precisaríamos de um tempo maior para a prática da pesquisa com essas crianças, tendo em vista a complexidade da investigação, os prejuízos cognitivos e emocionais causados por dois anos de pandemia da Covid-19, a dinâmica da rotina escolar (diversos projetos pedagógicos interno e externo, eventos pedagógicos e culturais) e os problemas climáticos que dificultaram a presença assídua das crianças na escola, fatores que interferiram diretamente no desenvolvimento das ações planejadas da pesquisa, ocasionando quebra e atrasos no processo.

Ressaltamos futuras possibilidades de nos aprofundarmos em uma determinada técnica, pois ~~neste~~ neste primeiro estudo, com o interesse e euforia das crianças em experienciar todas as técnicas possíveis do Teatro do Oprimido, nos trouxe duas questões: a) de um lado percebemos que se escolhêssemos apenas uma técnica poderíamos ter aprofundado mais o estudo e ao mesmo tempo teríamos menos caminhos movediços a trilhar, facilitando a concretização do estudo, mas reduziríamos nosso olhar investigativo e a liberdade das crianças na escolha das técnicas; b) por outro lado, experienciarmos as quatro técnicas, apesar de aumentar a complexidade do estudo por não ter delimitado apenas uma, nos proporcionou um olhar com

maior alcance sobre as respostas das crianças ao experienciarem o Teatro do Oprimido de uma forma mais completa, além de proporcionar maior liberdade criativa para elas.

Como não havíamos encontrado estudos sistematizados e/ou publicados sobre a vivência das técnicas com crianças, foi desafiadora a nossa jornada artística e científica. Além disso, foi lindamente prazeroso e emocionante apreciar a vontade e maturidade com que as crianças se entregaram a todas as atividades da pesquisa, mas principalmente vivenciar com elas a composição poética e estética da dramaturgia cênica, maturada nos exercícios corporais durante a aplicação dos exercícios, jogos e técnicas do Teatro do Oprimido.

Outra questão destacada em relação às técnicas se refere ao Teatro Fórum, uma vez que pensávamos ser o desafio maior, tendo em vista a complexidade da técnica para crianças. Contrariamente, elas compreenderam bem, criaram esquetes e textos dramatúrgicos com base nesse método.

O quarto e último objetivo foi de contribuir para o estudo teórico-metodológico de pesquisas com crianças nos anos iniciais da Educação Básica e do campo das Artes Cênicas na Educação. Observando todo caminho percorrido, pontuamos que nosso estudo se configura em um relevante conhecimento que poderá corroborar com outros estudos que venham a trabalhar o Teatro do Oprimido com crianças, não se limitando apenas aos exercícios, mas aplicação das técnicas, uma vez que durante o processo não encontramos um estudo sistematizado das mesmas aplicadas a crianças, apesar de já encontrarmos algumas práticas ligadas aos exercícios e jogos. Portanto, esta pesquisa tornou-se de grande relevância para o estudo teórico-metodológico de pesquisas com crianças nos anos iniciais da Educação Básica e do campo das Artes Cênicas na Educação.

Vale salientar que é possível que alguns estudiosos das áreas em questão cobrem uma postura “contra” ou “a favor” de trabalhar os clássicos Contos de Fadas com crianças. Entretanto, este estudo não reforça esta polarização, mas sim no entrelugar dessa questão. Isto é, não se exime do olhar de que essas narrativas trazem uma carga forte dos valores e crenças da cultura colonizadora europeia, e nem das atrocidades que com o tempo foram suavizadas nos enredos. É fato o fascínio que as crianças têm sobre essa atmosfera mágica e sobre os personagens dessas histórias, além de que o próprio sistema hegemônico, por meio da indústria cultural, investe na publicação desses contos, propagando de forma exacerbada características de sua cultura. O que podemos fazer, então? Proibir a leitura desses contos? Seria interessante se pudessemos realmente ter esse controle, mas os contos de fadas constam de forma abundante

nos livros didáticos, nos filmes, nos programas de TV, nas plataformas virtuais, nos livros literários e paradidáticos nas livrarias e até em supermercados.

Isto posto, e diante da análise e tratamentos de dados dessa pesquisa, acreditamos que não precisamos negar os clássicos contos de fadas, mas apresentar releituras dessas narrativas, bem como contos que valorizem a cultura local, e principalmente pensarmos em metodologias que agucem nas crianças a leitura crítica desse gênero literário, para que assim a influência desses contos na formação da criança não seja tão alienante. Pelo contrário, com base na reflexão crítica que as crianças percebam as identificações e principalmente os estranhamentos, que elas consigam construir e/ou fortalecer as identidades culturais pautadas na consciência cidadã, reconhecendo-se como Ser histórico, social e político.

Por fim, 26 corpos abriram trilhas nas florestas do conhecimento. Viajaram em tapetes e carruagens mágicas por sobre seus devaneios artísticos. Algumas vezes caíram em armadilhas do Sr. Tempo e da Sra. Observação, mas beberam poções mágicas de importantes Magos e assim compuseram suas próprias varinhas, lâmpadas e poções mágicas. Construíram conhecimento e criaram arte completando a jornada dessa aventura científica. No entanto, nas pegadas outros oráculos foram abertos nos portais das árvores frutíferas que espalharam novas sementes nos devaneios artísticos: o livro literário intitulado “Teatro do Oprimido: textos de crianças para crianças... até para crianças adultas” com cinco textos dramatúrgicos criados pelas crianças coletiva e colaborativamente a partir das vivências dos exercícios, jogos e técnicas do Teatro do Oprimido.

Figura 33 – Publicação do livro com textos das crianças



Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 34 – Entrega dos livros – parte da turma se organizando para a fotografia



Fonte: Acervo da autora (2023)

Os livros foram entregues às autoras e aos autores no dia 10 de agosto de 2023, no evento Chá Literário, uma das ações alusivas ao Dia do Estudante (11/08), na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, pouso desta pesquisa.

Esses novos devaneios artísticos trazem como propostas futuras novas jornadas acadêmicas. Observações referentes a gênese da ideia, o processo de criação e publicação do livro, a recepção da Escola e das famílias e a repercussão para as crianças, são sugestões para uma futura publicação ou continuidade da pesquisa.

A poesia mágica dos cinco textos dramatúrgicos brinca no cruzamento do Teatro do Oprimido, Contos de Fadas e Identidades Culturais. As magias desses corpos cênicos, dessas crianças vêm do seu viver entre o mundo real e o mundo mágico nesse encontro, brincando de teatro, construindo histórias, revelando que, o Teatro do Oprimido é também coisa de criança!

Fechando as cortinas, mas só por hoje, pois as páginas de nossos devaneios continuam a brincar com nossos olhares e as cortinas dançam como véus a desvelar novas possibilidades de nos aprofundarmos no estudo de cada técnica e/ou montar e apresentar os textos dramatúrgicos construídos pelas crianças.

Porquanto, parafraseando Simone de Campos Reis (2014, p.131), quando abrimos um livro, abrimos as cortinas ou contamos uma história a magia acontece!

REFERÊNCIAS

ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍNOLA, Ana Lúcia; MASSUIA, Caroline Sanchez. Oralidade, Fantasia e Infância; há lugar para os Contos de Fadas na Escola? In: **Leitura Literária na Escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Souza; Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011, p.97-121.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. Org. Raissa Castro Oliveira. Campinas/SP: Versus Editora, 2003.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Infância e da Família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BACHELARD, Gaston. Os Devaneios Voltados para Infância. In: **A Poética do Devaneio**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2018, p.93-138.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras**: língua portuguesa. (Org.) Evanildo Bechara. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. 2 ed. Duas Cidades: Editora 34, 2009.

BOAL, Augusto. **Stop: c'est magique**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Teatro Legislativo**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Jogos para atores e não atores**. 11 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond. 2009.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2019.

_____. **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: 25 jan. 2022.

BORGES, Paula Alice Baptista. (2014) **Isso é Infantil? Perspectivas, Expectativas e Tabus Transmidiáticos a partir de Miúda e o Guarda-Chuva**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Salvador, BA: UFBA, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Pesquisa Participante e a Participação da Pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. (Org.) Carlos Rodrigues Brandão e Danilo Romeu Streck. Aparecida, SP: Ideia & Letras, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação, 2013. 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 julho. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 20 dez. 2022.

CANANÉA, Fernando A. Abath L. C. **O Mar e a Jangada**: política cultural e extensão universitária. João Pessoa: UFPB, 2011.

_____. (2015) **Educação Popular e Identidade**: navegando com a Associação Artístico-Cultural de Cabedelo. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-graduação em Educação. João Pessoa, PB: UFPB, 2015.

_____. **Educação Popular e Identidade Cultural**. João Pessoa, PB: Imprell, 2016.

CANTON, Katia. **Os Contos de Fadas e a Arte**. São Paulo: Prumo, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. 4 ed. São Paulo, SP: Ática, 1991.

_____. **Literatura Infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **O Conto de Fadas**: símbolos, mitos e arquétipos. São Paulo, SP: DCL. 2003.

CORSARO, William A. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças**. Educação, Sociedade & Culturas, n. 17, p.113-134, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocações e dialogismo. São Paulo, SP: HUCITEC, 2006.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: ADUFBA, 2008.

FERREIRA, Taís; HARTMANN, Luciana; MACHADO, Marina Marcondes. **Entre Escola e Universidade**: dinossauros e caderninhos por uma dramaturgia encarnada. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p.45-70, jan/abril 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/dLhkn6wWZqxtWvWwtSj7ghs/?lang=pt> Acesso em: 30 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.

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.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

GUÉNOUN, Denis. **O Teatro é necessário?** São Paulo, SP: Perspectiva, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Cultura e Representação**. Trad. Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

_____. **A Identidade Cultural e na Pós-Modernidade**. 12 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

_____. **Identidade Cultural e Diáspora**. Comunicação & Cultura, n.º 1, 2006, p.21-35. Disponível em: <file:///C:/Users/solra/Downloads/10360-article-18251-1-10-20211108-3.pdf> Acesso em: 20 Dez. 2022.

HILST, Hilda. **Eu sou a Monstra**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

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.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. (Org.) Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.hp/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf Acesso em: 20 fev. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MONTES, Graciela. **O Cercado da Infância: sobre os adultos, as crianças e as palavras**. São Paulo: Livros dos Tatu, 1991.

MUNDIM, Liliane. As Técnicas do Teatro do Oprimido e as Práticas da Sala de Aula. In: **Teatro do Oprimido nas Escolas**. Metaxis: informático do Centro do Teatro do Oprimido-CTO/Rio. Rio de Janeiro: J. Sholna, N. 1 (Abr 2006), p 55. 2006/2007.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0102-46982010000100002>. Acesso em: 16 mar. 2020.

OMAR, Amanda Caline da Silva. **Comunidade e Identidade Quilombola: o Teatro do Oprimido como abordagem metodológica na Escola Antônia Socorro da Silva Machado** (2018). Dissertação de Mestrado. PROFARTES/UFPB.

PONTES, Juca. **As Flores do Meu Jardim e outros poemas sobre a infância e o tempo**. João Pessoa: MVC/Forma/Gráfica Santa Marta, 2020.

RADINO, Glória. **Contos de Fadas e Realidade Psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

REIS, Simone de Campos. **O que São Contos de Fadas?** Recife: UFPE, 2014.

SANCTUM, Flavio. Os Curingas de Boal. In: **Centro do Teatro do Oprimido, 30 Anos: Teatro do Oprimido na Maré**. Metaxis: informático do Centro do Teatro do Oprimido-CTO/Rio. n. 8 Rio de Janeiro: Centro de Teatro do Oprimido, p.124-127, 2016.

SANTOS, Bárbara. Criança, uma questão de Ética! In: **Fábrica de Teatro Popular Nordeste**. Metaxis: informático do Centro do Teatro do Oprimido-CTO/Rio. Rio de Janeiro: J. Sholna. n. 5 (Abr 2006), p.60-61, 2006/2008.

_____. O Curinga e a Arte de Curingar. In: **Fábrica de Teatro Popular Nordeste**. Metaxis: informático do Centro do Teatro do Oprimido-CTO/Rio. Rio de Janeiro: J. Sholna. n. 5 (Abr 2006), p.74-77, 2006/2008.

_____. **O Teatro do Oprimido e a Educação** – Entrevista com Bárbara Santos, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HKAAy33tYP4> Acesso em: 25 abr. 2022.

_____. **Percursos Estéticos: imagem, som, ritmo, palavra** – abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido. São Paulo: Padê Editorial, 2018.

SARAPECK, Helen. Elas. In: **Fábrica de Teatro Popular Nordeste**. Metaxis: informático do Centro do Teatro do Oprimido-CTO/Rio. Rio de Janeiro: J. Sholna. n. 5 (Abr 2006), p.53-57, 2006/2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Greal, 1983.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. (2007). **Dimensões Socioeducativas do Teatro do Oprimido**: Paulo Freire e Augusto Boal. Tese de Doutorado. Departamento de Pedagogia Sistemática e Social. Universidade Autônoma de Barcelona.

ZIBERMAN, Regina. O Estatuto da Literatura Infantil. In: MAGALHÃES, Ligia Cademartori e ZIBERMAN, Regina. **Literatura Infantil:** autoritarismo e emancipação. 3 ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a) _____

A pesquisa “Para Além dos Contos de Fadas: o Teatro do Oprimido como perspectiva metodológica na Construção da identidade cultural da criança”, está sendo desenvolvida por Soraya de Souza de Oliveira, mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Artes em rede nacional – Prof-Artes/PB, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dr^a. Líria de Araújo Moraes. Os objetivos do estudo são: montar esquetes do Teatro do Oprimido com/pelas crianças do grupo de teatro formado por estudantes do 4º e 5º anos da Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca a partir da leitura crítica dos contos de fadas; compreender como a criança concebe os valores socioculturais e éticos dos adultos impressos nos contos de fadas; investigar o processo de construção da relação da identificação e/ou estranhamento da criança com os personagens dos contos de fadas por meio do Teatro do Oprimido, considerando a universalidade dos arquétipos intrínsecos nessas narrativas e a diversidade cultural infantil; contribuir para o estudo teórico-metodológico de pesquisas com crianças nos anos iniciais da educação básica e do campo das Artes Cênicas na Educação.

A finalidade deste trabalho é aplicar a metodologia do Teatro do Oprimido no ensino de arte na escola, como instrumento de reflexão da criança quanto a sua identidade cultural enquanto leitora dos contos de fadas, bem como na sua identificação ou estranhamento aos personagens dessa narrativa infantil. O Teatro do Oprimido contribui para que os(as) estudantes desenvolvam uma leitura crítica de si, do outro e dessa relação de si com o outro no mundo,

provocando a consciência cidadã e identitária, instigando o ser questionador e a compreensão de si na sociedade.

Solicitamos a sua colaboração para participar de oficinas de teatro a serem realizadas na referida escola, e na apresentação final, assim como da participação em entrevistas, fotos, 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.

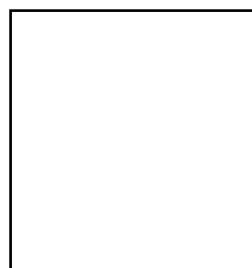
Os exercícios e jogos e os estudos são considerados seguros, mas é possível ocorrer riscos simples como cansaço, conflitos de opiniões entre os(as) participantes, entre outros. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo nosso contato que tem no final do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer como o estímulo a leitura crítica, o autoconhecimento enquanto sujeito(a) cidadão(ã) cultural, a ampliação das possibilidades de expressão, fortalecimento das relações e interação social, a percepção de si e seu papel na sociedade, entre tantos outros benefícios.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) estudante não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Por qualquer motivo e em qualquer fase da pesquisa, decida por não mais 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 sua Orientadora 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.

João Pessoa/PB, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante da pesquisa ou



responsável legal pelo(a) menor

Espaço para impressão
dactiloscópica

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora:

Soraya de Souza de Oliveira

Av. Monteiro da Franca, 186 – Manaíra – João Pessoa/PB

Contato: (83) 99627-9811 E-mail: solraya48@gmail.com

Endereço (Setor de trabalho):

Rua: Francisco Brandão, 829. Manaíra - João Pessoa-PB. 58038-520.

E-mail: nazinhabarbosasedec@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. 58051-900 – João Pessoa/PB. (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

ou

Professora Orientadora:

Profa. Drª Líria de Araújo Moraes

Prof-Artes/UFPB-CCTA-Campus Universitário

Contatos: (83)9 9621-5012

E-mail: liriamorays@gmail.com

Atenciosamente,

Assinatura da pesquisadora responsável
Soraya de Souza de Oliveira

Assinatura da Orientadora
Profa. Drª Líria de Araújo Moraes

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 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado a participar dos “Para Além dos Contos de Fadas: o Teatro do Oprimido como uma perspectiva metodológica na construção da identidade cultural da criança”, desenvolvida por Soraya de Souza de Oliveira, contato: (83) 99627-9811, mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Artes em rede nacional – Prof-Artes/PB, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professora Dra. Líria de Araújo Moraes. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiram a sua participação.

Nesta pesquisa pretendemos realizar oficinas teatrais, por meio do Teatro do Oprimido, buscando investigar e analisar as contribuições e desafios dessa prática no ambiente escolar.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Outras crianças participantes desta pesquisa têm de 08 a 12 anos de idade.

A pesquisa será feita na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, localizada na rua Francisco Brandão, nº 829 Manaíra – João Pessoa/PB – nossa escola – onde os participantes (crianças integrantes do grupo de teatro da nossa escola), utilizarão o método do Teatro do Oprimido, a partir dos exercícios, jogos e técnicas ajudará para uma leitura crítica dos contos de fadas, refletindo a identificação ou estranhamentos da criança aos personagens dessa narrativa infantil. Para tanto, serão utilizados exercícios, jogos teatrais, rodas de conversas, registro no diário, fotos, vídeos e construção de cenas teatrais.

Os exercícios e jogos e os estudos são considerados seguros, mas é possível ocorrer riscos simples como cansaço, conflitos de opiniões entre os(as) participantes, entre outros. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo nosso contato que tem no final do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer como o estímulo a leitura crítica, o autoconhecimento enquanto sujeito(a) cidadão(ã) cultural, a ampliação das possibilidades de expressão, fortalecimento das relações e interação social, a percepção de si e seu papel na sociedade, entre tantos outros benefícios.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em eventos da área de educação, artes e cultura, publicação em revistas científicas nacional e/ou estrangeira e meios acadêmicos, mas sem identificar as crianças que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa sobre “Para Além dos Contos de Fadas: o Teatro do Oprimido como uma perspectiva metodológica na construção da identidade cultural da criança”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus/minhas responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

João Pessoa, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora responsável

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, consultar:

Soraya de Souza de Oliveira
Av. Monteiro da Franca, 186 – Manaíra – João Pessoa/PB – Cep: 58038-320
Celular: 83.99627-9811 E-mail: solraya33@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Campus I- Cidade Universitária – 1º andar – CEP. 58051-900 – João Pessoa/PB.
(83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

OBS: O participante da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TALE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de Anuência



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL NAZINHA BARBOSA DA FRANCA
Rua: Francisco Brandão, 829. Manaira - João Pessoa-PB. 58038-520
E-mail:nazinhabarbosasedec@gmail.com

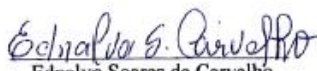
TERMO DE ANUÊNCIA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Nazinha Barbosa da Franca está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado “PARA ALÉM DOS CONTOS DE FADAS: o Teatro do Oprimido como perspectiva metodológica na construção da identidade cultural da criança”, coordenado pela pesquisadora professora Soraya de Souza de Oliveira, estudante do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação da Profª. Drª Líria de Araújo Moraes.

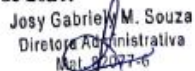
A Escola Municipal de Ensino Fundamental Nazinha Barbosa da Franca, assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa, que será realizada no período de outubro de 2021 a dezembro de 2022, e autoriza que conste o nome desta Instituição no relatório final, bem como em publicações futuras, sob forma de texto científico, assegurados que os dados coletados nesta Instituição serão utilizados tão somente para realização deste estudo e suas relações ao mesmo.

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(as) sujeitos(as) de pesquisa nela recrutados(as), assim como de prestar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa.

João Pessoa, 04 de outubro de 2021.


Ednalva Soares de Carvalho
Gestora Pedagógica

Ednalva S. Carvalho
DIRETORA PEDAGÓGICA
MAT.30949-4


Josy Gabriely M. Souza
Diretora Administrativa
MAT.30977-0

Josy Gabriely Medeiros de Souza
Gestora Administrativa

ANEXO 2 – Texto dramaturgico “Bola na Trave” – Teatro Invisível

- 1ª versão

TEATRO invisível

Título: Bola na Trave

Tema: Racismo na escola e no futebol

Cenário Bola na Trave: Breno, Jogo, João Pedro, Kaik, Kelly, Roberto

Eslopa cômico: refetório da escola, no lado do lance.

Cena 1

(Kaik, Roberto e João Pedro lançam na refetório, parram sobre os jogos internos da escola.)

João Pedro: Kaik, a Camde nota de futebol da escola, foi mazza, bui lena bui meu time perdeu.

Kaik: É... Só que o meu garhou. teu time é loão. Foi vacila ter deixado só um no jogo...

João Pedro: Foi um vacila na defesa também. Roberto, e o seu time? E não vai de válei ou futebol?

Roberto: A gente perdeu de 3x0. Eu já escolhi, vai ser futebol.

João Pedro: Que vacila, hem?! Klar foi a gente... a gente perdeu de 75x09.

Roberto: Eita!!!

(O estudante Jogo chega na mesa das colegas.)

Jogo: Kaik, leza na outra mesa?!

Kaik: Não, tá de leza aqui. Senta aí cara.

Jogo: Eica aqui não (olhando para João Pedro). No jogo de futebol, ele te chamou de macaca, só porque o time dele perdeu.

Kaik: O que? Isso é verdade?

João Pedro: (sorrindo) Eu só tô brincando...

Kelly: Eu vi tudinho. Isso é racismo, klui. Só chamou ele de macaca porque ele é preto.

Brena: Foi só uma brincadeira. Ele tem que se acostumar com a sua cor... Ele né preto, mesmo.

Kaík: (Alterada levanta-se da mesa) Isso é uma brincadeira de muita mau gosto. É racismo. (Parte para cima de João Pedro, enfiando-a).

Togo: (Para Brena) Você gostaria de ser chamada de macaca?

Brena: Ma-ca-ca! (Imitando um gorila)

Cena 2

(Togo parte para briga com Brena. Na mesma hora, com a intervenção de Kaík, João Pedro cai no chão e Roberto defende o amigo, sabendo-o. Diante dos briga, Kelly chama a diretora.)

Kelly: Cristianeeeeeee! Corre aqui é briga!

(Antes e depois da briga, Kauany e Hellen ficam rindo com a reação das meninas que não estão envolvidas.)

Cena 3

(Com Imbricada)

Cristiane relata a briga e leva para a diretoria ou para a Sala do Especialista.

Cristiane, a Especialista e a diretoria não podem saltar. A gente vai improvisar na hora, quando a diretoria ou as Especialistas ouvir a gente e reabrir.

A Professora vai levar a gente da Castiga ou Chamar ~~nessas~~ nessas Pais.

- 2ª Versão

Bola na Trave

Espaço cênico: refeitório da escola, na hora do lanche.

Personagens:

Brena

Iago

João Pedro

Kaik

Kelly

Roberto

Cena 1

(Kaík, Roberto e João Pedro lancham no refeitório, conversam sobre os jogos internos da escola.)

JOÃO PEDRO: Kaík, o campeonato de futebol da escola foi massa, que pena que meu time perdeu.

KAÍK: É... só que o meu ganhou. Teu time é bom. Foi vacilo ter deixado só um na zaga...

JOÃO PEDRO: Foi um vacilo na defesa também. Roberto, e o seu time? E você vai de vôlei ou futebol?

ROBERTO: A gente perdeu de 3x0. Eu já escolhi, vai ser futebol.

JOÃO PEDRO: Que vacilo, hem?! Pior foi a gente... a gente perdeu de 15x09.

ROBERTO: Eita!!!

(O Estudante Iago chega na mesa dos colegas.)

IAGO: Kaík, bora pra outra mesa?!

KAÍK: Não, tá de boa aqui. Senta aí cara.

IAGO: Fica aqui não. **(apontando para João Pedro)** No jogo de futebol, ele te chamou de macaco, só porque o time dele perdeu pro seu time.

KAÍK: O que? Isso é verdade?

JOÃO PEDRO: (sorrindo) Eu só tava brincando...

KELLY: Eu vi tudinho. Isso é racismo, viu. Só chamou ele de macaco porque ele é preto.

BRENA: Foi só uma brincadeirinha. Ele tem que se acostumar com a sua cor... Ele né preto, mesmo.

KAÍK: (alterado, levanta-se da mesa) Isso é uma brincadeira de muito mau gosto. É racismo. **(parte para cima de João Pedro, empurrando-o).**

IAGO: (para Brena) Você gostaria de ser chamado de macaco?

BRENA: Ma-ca-co! **(imitando um gorila)**

Cena 2

(Iago parte para briga com Brena. Na mesma hora, com o empurrão de Kaík, João Pedro cai no chão e, Roberto defende o amigo, levando-o. Diante das brigas, Kelly chama a inspetora.)

KELLY: CristianeEEEEEEE! Corre aqui, é briga!

(Antes e depois da briga, Kawany e Hellen ficam provocando a reação dos meninos e das meninas que estarão lanchando.)

Cena 3

(Cena improvisada)

Cristiane separa a briga e leva para a diretoria ou para a sala da especialista.

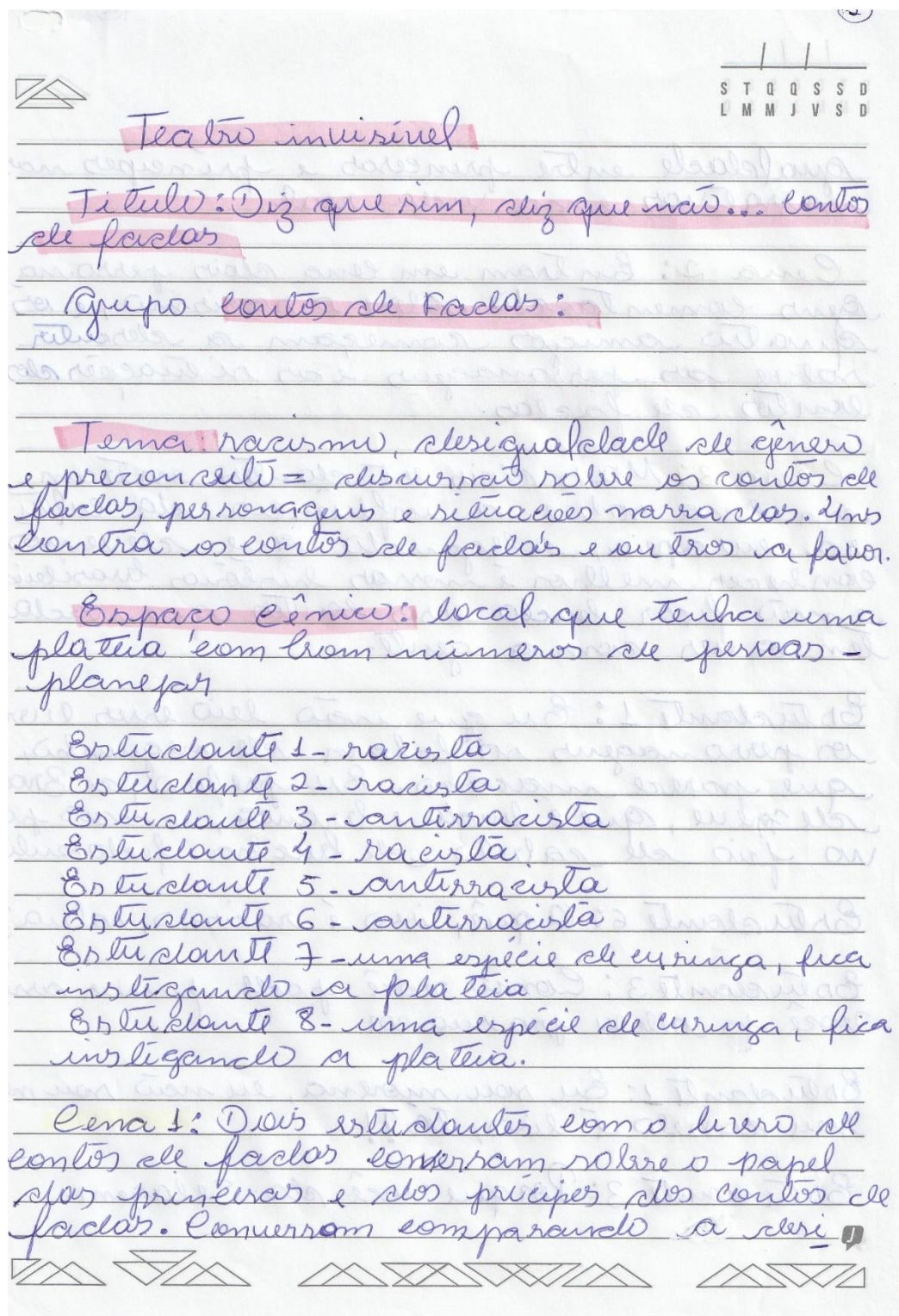
Cristiane, a Especialista e a diretora não podem saber. A gente improvisa na hora, quando a diretora ou as especialistas ouvirem a gente e reclamar.

A professora vai livrar a gente do castigo ou se chamar nossos pais.

Fim

ANEXO 3 – Texto dramático “Diz que Sim, Diz que não... Contos de Fadas” –
Teatro Invisível

- 1ª Versão





qualidade entre princesas e príncipes nas narrativas e na vida real.

Cena 2: Entram em cena dois personagens comentando sobre o racismo, e os quatro amigos começam a discutir sobre as personagens e as situações dos contos de fadas.

Cena 3: Mais dois estudantes entram em cena sobre a influência da cultura europeia, alegando que devemos conhecer melhor e ler as histórias brasileiras e não ficar lendo esses contos que nada tem a ver com a gente.

Estudante 1: Eu que não lió esses livros personagens só falam de neguinho, que parece macaco. Eu prefiro a Branca de Neve, que é branca e branca, e não ficou feio de cabelo de lula feio de lula.

Estudante 6: O quê, isso é racismo, sabia?

Estudante 3: Como você pode pensar assim você já olhou pra sua cor?

Estudante 1: Eu sou morena, eu não sou nem meu cabelo é liso, tá?!

Estudante 3: Porque você tá Selagem.





Estudante 6: Garota, você tem que se valorizar, aceitar suas origens. Nós brasileiros somos um pouco mestiço, nossas ancestralidades está misturada com o pouco negro, indígena e branco. São nossas raízes.

Estudante 5: Os preto e índios são lindos tanto quanto o pouco branco... Cada um com sua beleza.

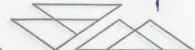
Estudante 4: Ah, mas não é nada!!! O índio tem a cara de bolacha, gordão, é moreno. Só o cabelo mesmo que é bonito. Vivem com aquelas cicatrizes no nariz. Que horrível!

Estudante 2: E as pessoas negras, então? Parecem o cão dos infernos!

Estudante 3: Gente pelo amor de Deus! O que é isso? A gente tem que se livrar nos dessa prisão na mente da gente. Os brancos não é melhor a gente. Mesmo diferentes, somos iguais...

Estudante 4: Eu que não sou igual a você. Minha mãe é branquinha, os olhos azul, igual as princesas. Eu vou botar até uma lente azul.

Estudante 2: Vamos embora. Deixa esses macacos fedorentos pra lá.



| |
 S T Q Q S S D
 L M M J V S D

④

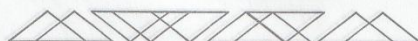


Estudante 5: A que? Repete, se tiver
bragagem!

Estudante 2: Ma-ea-co !!! (imitando
macaco)

(As duas meninas a partir de brigar em
física, Estudante 6 e 2 tentam afor-
tar as meninas)

¶



| | |
S T Q Q S S D
L M M J V S D

 Tema: racismo, desigualdade de gênero e pre-conceito = discussão sobre os contos de fadas, personagens e situações narradas. Luta con-tra os contos de fadas e outros a favor.

Espaço Cênico: local que tenha uma plateia com bom número de pessoas - pla-nejar

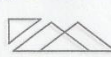
Estudante 1 - racista
Estudante 2 - racista
Estudante 3 - antirracista
Estudante 4 - racista
Estudante 5 - antirracista
Estudante 6 - antirracista
Estudante 7 - uma espécie de euringa, fica instigando a plateia
Estudante 8 - uma espécie de euringa, fica instigando a plateia

Cena 1:

(Dois estudantes com o livro de contos de fadas conversam sobre o papel das princesas e dos príncipes dos contos de fadas. Conversam comparando a desigualdade entre princesas e príncipes nas narrativas e na vida real)

Estudante 1: Oi mana, você leu as história que a professora mandou?

Estudante 2: Eu li, mas olhando, essas his-tórias é uma coisa, você viu que negras

STQSSD
LMMJVSD



Histórias só as mulheres trabalham, sofrem, elas são envenenadas, feitiço, e o príncipe só aparece no final, quando tudo está resolvido, aí ele aparece e resolve tudo com um beijo e casa com a princesa.

Estudante 1: É injusto, pô. As meninas trabalham, sofrem a história toda... Elas não precisam do príncipe, nenhum, não.

Estudante 2: É igual lá em casa, eu faço tudo, arrumo a casa, tenho que estudar, meu irmão não faz nada e ainda quer mandar em mim, e meu pai diz eu ele tá certo.

Cena 2:

(Entram em cena dois personagens comentando sobre o racismo, e os quatro amigos começam a discutir sobre os personagens e as situações dos contos de fadas.)

Estudante 3: Hei, meninas, mas vocês viram que as princesas, os príncipes são tudo brancos, bonitos e ricos, não vi nenhuma história com gente preta, não.

Estudante 4: Só vi uma história da Princesa e o Sapo, a Diana é pobre, negra, um pouco pendente, trabalha no restaurante e não depende de nenhum Príncipe.





Cena 3:

| | |
S T Q Q S S D
L M M J V S D

(Mais dois estudantes entram em cena sobre a influência da cultura europeia, o gancho que eles nos ensinar melhor é nossas histórias brasileiras, e não esses seres contos que nada tem a ver com a gente.)

Estudante 1: Eu que não liu esses li-
vros, os personagens só falam de neguinho,
que parece macaco. Eu prefiro a Branca
de Neve, que é branca e branca, e não po-
rão feio de cabelo de bucha feio rento.

Estudante 5: O quê, isso é racismo, sabia?

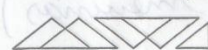
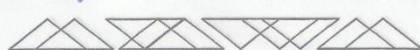
Estudante 2: Como você pode pensar assim?
Você já olhou para sua cor

Estudante 1: Eu sou morena, eu não sou
negro. Meu cabelo é liso, tá?!

Estudante 2: Por que você dá a lagema.

Estudante 6: Garota, você tem que se
valorizar, aceitar suas origens. Nós brasileiros
somos um pouco mestiços, nossas ancestrali-
dade: está misturada com o pouco negro, in-
dígena e branco. São nossas raízes.

Estudante 5: Os preto e índios não lindos
tanto quanto o pouco branco... Cada um,





com sua beleza.

Estudante 1: Ah, mas não é nada!!! O
início tem a cara de bolacha, gorro, é mais
no só o cabelo mesmo que é bonito. Vi
vem com aquelas loiras enfiadas no nariz
(que horrível!)

Estudante 3: E os perrecoz negros, então?
Parecem o cão dos infernos!

Estudante 4: Gente pelo amor de Deus.
O que é isso? A gente tem que se levar nos
deusa pra não na mente da gente. Os bran-
cos não é melhor a gente. Mesmo diferente
somos iguais...

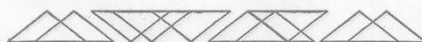
Estudante 1: Eu que não sou igual a você.
Minha mãe é branquinha, de olhos azul,
igual as princesas. Eu vou botar ali uma
lente azul.

Estudante 3: Vamos embora. Deixa esses
macacos fedorentos pra lá.

Estudante 6: O que? Repete, se tiver coragem.

Estudante 2: Ma-ea-co!!! (imitando
macaco).

(As duas meninas a ponto de brigarem furiosamente, Estudante 6 e 3 tentam afastar as
meninas)



- 3ª Versão

Diz Que Sim, Diz Que Não... Contos de Fadas

Espaço Cênico: Qualquer local que tenha uma plateia com bom número de pessoas

Personagens:

Estudante 1 – menina racista
Estudante 2 – menina antirracista
Estudante 3 – menina racista
Estudante 4 – menino antirracista
Estudante 5 – menino antirracista
Estudante 6 – menina antirracista
Estudante 7 – Curinga, fica instigando a plateia
Estudante 8 – Curinga, fica instigando a plateia

Cena 1

(Dois estudantes com o livro de contos de fadas conversam sobre o papel das princesas e dos príncipes dos contos de fadas. Conversam comparando a desigualdade entre princesas e príncipes nas narrativas e na vida real.)

ESTUDANTE 1: E aí mana, você leu as histórias que a professora mandou?

ESTUDANTE 2: Eu li, mas doido, essas histórias é uma onda, você viu que nessas histórias só as mulheres trabalham, sofrem, elas são envenenadas, feitiço, e o príncipe só aparece no final, quando tudo está resolvido, aí ele aparece e resolve tudo com um beijo e casa com a princesa.

ESTUDANTE 1: É injusto, pô. As meninas trabalham, sofrem a história toda... Elas não precisam de Príncipe, nenhum, não.

ESTUDANTE 2: É igual, lá em casa, eu faço tudo, arrumo a casa, tenho que estudar, meu irmão não faz nada e ainda quer mandar em mim, e meu pai diz que ele tá certo. Sei não...

Cena 2

(Entram em cena dois personagens comentando sobre o racismo, e os quatro amigos começam a discutir sobre as personagens e as situações dos contos de fadas.)

ESTUDANTE 3: Hei, meninas, mas vocês viram que as princesas, os príncipes são todos brancos, bonitos e ricos, não vi nenhuma história com gente preta, não.

ESTUDANTE 4: Só vi uma história da Princesa e o Sapo. A princesa Diana é pobre, negra, independente, trabalha no restaurante e não depende de nenhum Príncipe.

Cena 3

(Mais dois estudantes entram em cena, discutindo sobre a influência da cultura europeia, alegando que devemos conhecer melhor a nossas histórias brasileiras, e não ficar lendo os contos que nada tem a ver com a nossa cultura.)

ESTUDANTE 5: Olha galera, encontrei esses três livros legais que falam sobre a nossa cultura. Olha só: Comadre Florzinha, Saci, A Iara, O Curupira...

ESTUDANTE 1: Eu que não leio esses livros, os personagens só falam de neguinho, que parece macaco. Eu prefiro, a Branca de Neve, que é linda e branca, e não povo feio de cabelo de bucha, vermelho e fedorento.

ESTUDANTE 5: O quê, isso é racismo, sabia?

ESTUDANTE 2: Como você pode pensar assim? Você já olhou para sua cor

ESTUDANTE 1: Eu sou morena, eu não sou nega. Meu cabelo é liso, tá?!

ESTUDANTE 2: Porque você dá selagem.

ESTUDANTE 6: Garota, você tem que se valorizar, aceitar suas origens. Nós brasileiros somos um povo mestiço, nossas ancestralidades estão misturadas com o povo negro, indígena e branco. São nossas raízes.

ESTUDANTE 5: Os pretos e os indígenas são lindos tanto quanto o povo branco... Cada um com sua beleza.

ESTUDANTE 1: Ah, mas não é nada!!! O índio tem a cara de bolacha, gordo, é moreno. Só o cabelo mesmo que é bonito. vivem com aquelas coisas enfiados no nariz. Que horrível!

ESTUDANTE 3: E as pessoas negras, então? Parecem o cão dos infernos!

ESTUDANTE 4: Gente pelo amor de Deus. O que é isso? A gente tem que se livrar dessa prisão na mente da gente. Os brancos não são melhores que a gente. Mesmo diferentes, somos iguais...

ESTUDANTE 1: Eu que não sou igual a você. Minha mãe é branquinha, de olho azul, igual as princesas. Eu vou botar até uma lente azul.

ESTUDANTE 3: Vamos embora. Deixa esses macacos fedorentos pra lá.

ESTUDANTE 6: O que? Repete, se tiver coragem!

ESTUDANTE 2: Ma-ca-co!!!! **(imitando macaco)**

(As duas meninas a ponto de brigarem fisicamente, Estudante 6 e 3 tentam afastar as meninas. A plateia será provocada a se posicionarem desde o início pelos Curingas, Estudantes 7 e 8. Se for possível, desenvolve o debate, mas sem o público saber que é uma encenação.)

Fim

- 1ª Versão

162

STQ QSSD
LMMJVSD

peça com xingamentos racistas,
não querendo ser servida por
uma negra.

Cena 3:

Nesse momento, chega um tereci-
ro casal (que é o anti-racista) e
sentam-se na mesa 3, sem entender
direito a reclamação da mesa 2.
A discussão entre Diana e a mesa
2 aumenta. A mulher racista
cada vez mais agressiva. O casal
da mesa 1 começa a se mani-
festar a favor da mulher racista.
O casal anti-racista levanta-se
e se aproxima da mesa da discussão,
bem na hora que a mulher racista
dá um tapa na cara de Diana. A mu-
lher anti-racista imobiliza a mu-
lher racista. O homem anti-raci-
sta acolhe Diana.

Cena 4:

Nesse momento, o homem anti-ra-
cista fala da lei contra a injúria ra-
cial e contra o racismo. A mulher
anti-racista explica o quanto os ne-
gros sofrem com a discriminação des-
de a escravidão.

Cena 5:

Dona do restaurante pica em
cima do muro. A mulher anti-ra-
cista abre o livro mágico (a





STQQSSD
LMMJVSD

constituição brasileira), e começa a falar os números das leis. Nesse momento, o Sapo aparece e se desenhacanta e o Homem Antivacista foge para a plateia.

(Durante a apresentação, o Sapo instiga a plateia a se posicionarem na questão).



| | |
S T Q Q S S D
L M M J V S D

Tema: preconceito social e racial

Cenário: restaurante - duas mesas e cadeiras

Personagens:

- Diana
- Sapo Príncipe
- Bruixa - Mulher racista
- Bona do Restaurante
- Bruxo - Esposo da Bruixa
- Picudo - Homem antirracista
- Fada - Mulher antirracista

Cena 1:

(Diana mexe o caldeirão, enquanto os ingredientes amor, união, igualdade, respeito, começa a contar sobre sua vida enquanto mexe o caldeirão. O sapo contempla a moça).

Cena 2:

(No restaurante - Diana serve uma das mesas, os clientes da segunda mesa se incomodam com Diana, sendo linda, mas nada falam, só interpretam. Diana pega o pedido da mesa 2, aproximando-se para servir. Porém ao começar servir é interrompida com insultos racistas, não querendo ser servida por uma negra).

STQSSD
LMMJVS

Mulher 1: Tem outra pessoa pra servir a gente?

Dona do self-service: Algum problema, senhores?

Homem 1: Hei não quero ser servido por essa negrinha aqui.

Dona do self-service: Ela trata mal vocês?

Diana: Senhores, sou uma pessoa honesta e respeito todos os clientes. Quero ser respeitada também.

Mulher 1: Não fale comigo sua macaquinha.

Cena 3:

(Aí nessa hora chega o casal 3 (que é o antirracista), e fica em pé olhando a briga. A briga entre Diana e a mulher 2 aumenta. A mulher racista fica mais agressiva. O casal da mesa 1 começa a punir pela mulher racista. O casal antirracista se levanta e se aproxima da mesa da briga).

Mulher 1: Essas negrinhas com esse cabelo preto e fedorento.

Mulher 2: Pensam que são gente

Diana: vocês que não são gente

Mulher 2: Stevida (dá um tapa no rosto da Diana).

(Nessa hora, a gente espera que a Plateia entre na cena. O enredo vai ficar falando nas pessoas presentes).



| | |
S T Q Q S S D
L M M J V S D

a cena. Se a plateia não tem
a mulher antirracista inabi-
liza a mulher racista.
(O homem antirracista acode
Diana.)

Cena 4:

(Se ninguém tem, o Homem 3
fala sobre a escravidão e discrimi-
nação pra provocar o público)

Mulher 3: Racismo é crime!

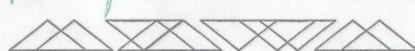
Homem 3: Já não tá bem quin-
hentos anos de escravidão?! Chega!!!
Quinhentos anos que os negros são
tratados como animais, sendo dis-
criminados. Agora chega!!! E aí,
você não vai fazer nada?

Mulher 3: E aí, você não vai deixar
eu soltar ela?

(Se ninguém tem pra cena, a-
gente vai para a cena 5.)

Cena 5:

(A Dona do selx servisse fica
nem aí. A mulher 3, antirracista
abre o livro mágico (a constituição
brasileira), e começa a falar os
números das leis contra o racismo
e da injúria racial. No final da pa-
la dela, o Sapo aparece e se desencanta.)



STQSSD
LMMJVSD



E joga para a plateia.)

Sapo/Príncipe: E aí vamos
conversar sobre antirracismo?
(o debate)

(Durante toda a apresenta-
ção, o Sapo provoca a plateia
a se posicionarem na questão)

FÓRUM

Exercício



- 3ª Versão

A Opressão da Diana

Cenário – restaurante – duas mesas, cadeiras e adereços cênicos.

Personagens:

Diana – uma garçonete preta que sonha em abrir seu próprio restaurante

Sapo Príncipe – assume o papel de Curinga

Dona do Restaurante – mulher que permanece neutra na situação

Bruxa – cliente racista

Bruxo – cliente e esposo da Bruxa, também racista

Fada – cliente antirracista que defende a Diana

Duende – esposo da Fada, também antirracista que defende a protagonista.

Cena 1

(Diana mexe o caldeirão, colocando os ingredientes amor, união, igualdade e respeito.

Em seguida ela começa a contar sobre sua vida enquanto mexe o caldeirão. O sapo contempla a moça.)

DIANA: Lembro de mainha fazendo comida pra gente... Eu era pequenininha, mainha no fogão, a fumaça da comida subia até o telhado... Mainha olhava a fumaça e dizia: ainda vou ter meu restaurante. (triste) Mas ela não conseguiu... Mas, eu prometo, mainha, eu vou ter meu restaurante...

Cena 2

(Um casal de Bruxos espera pelo pedido no restaurante. Impaciente, a Bruxa chama reclama da demora do atendimento, acordando Diana de seus sonhos acordados.)

BRUXA: Hei Dona, cadê meu pedido? Estou esperando por horas pelo meu sapo grelhado. **(O Sapo assustado, segurando a sua garganta, olha para a plateia.**

Diana vai até a mesa dos clientes,

Diana pega o pedido, aproximando-se da mesa para servir os bruxos. Porém, ao começar servir é interrompida com xingamentos racistas, não querendo ser servida por uma negra.)

BRUXA: Tem outra pessoa pra servir a gente?

DONA DO SELF-SERVICE: Algum problema, senhores?

BRUXO: Hei Não quero ser servido por essa negrinha suja.

DONA DO SELF-SERVICE: Ela tratou mau vocês?

DIANA: Senhores sou uma pessoa honesta e respeito todos os clientes. Quero ser respeitada também.

BRUXA: Não fale comigo sua macaquinha

Cena 3

(Nessa hora chega o segundo casal no restaurante (Fada e Duende), e fica em pé olhando a briga. O conflito entre Diana e a mesa dos bruxos aumenta. A Bruxa racista fica mais agressiva. A Fada e o Duende se levantam e se aproximam da mesa da briga)

BRUXA: Essas negrinhas com esse cabelo sujo e fedorento...

BRUXO: Pensam que são gente

DIANA: Vocês que não são gente

BRUXA: Atrevida **(dá um tapa no rosto da Diana).**

(Os atores e atrizes esperam que a plateia entre na cena. O Curinga vai ficar falando com as pessoas, fazendo com que elas sugiram soluções para a cena, para libertar a Diana da sua opressão. Se a plateia não vier, a Fada imobiliza a Bruxa. O Duende acolhe Diana.)

Cena 4

(Se, ainda ninguém vier, o Duende fala sobre a escravidão e discriminação pra provocar o público.)

FADA: Racismo é crime!

DUENDE: Já não tá bom quinhentos anos de escravidão?! Chega!!! Quinhentos anos que os negros são tratados como animais, sendo discriminados. Agora chega!!! E aí, vocês não vão fazer nada?

FADA: E aí, vocês vão deixar eu soltar a Bruxa?

(Se, mesmo assim, ninguém entrar na cena, vamos para a cena 5.)

Cena 5

(A Dona do *self service* fica neutra, apenas observa sem nenhuma ação. A Fada abre o livro mágico (a constituição brasileira), e começa a falar sobre as leis contra a injúria racial e o racismo.)

DONA DO RESTAURANTE: A Injúria Racial é um crime previsto no artigo 140 do parágrafo 3º, do código penal, e estabelece a pena de prisão de um a três anos. Já os crimes de racismo estão previstos na Lei nº 9.459/13, que prevê três a cinco anos de prisão para as pessoas que discriminem raça, sexo, cor, idade, enfim, qualquer outra forma de discriminatória.

(Durante toda a apresentação, o Sapo provoca a plateia a se posicionar na questão. Ao final da fala da Dona do Restaurante, o Sapo se desencanta e joga o debate com a plateia.)

SAPO/PRÍNCIPE: E aí, vamos conversar sobre antirracismo? **(o debate)**

FÓRUM

ANEXO 5 – Texto dramaturgico “Minha Bruxa Favorita” – Teatro Fórum

- 1ª versão

Teatro Fórum

Título: Minha Bruxa Favorita

Tema: Violência doméstica

Grupo Bruxinho:

Espaco da Cena: Pode apresentar em qualquer lugar.

Ambiente da Cena: Casa da patroa, quintal em frente da casa.

Personagens:

Maria, a Rainha Beto - Representa a mãe exausta, estressada, trazendo nessa aparência, adereços de luxo de cada

FILHO 1 - O príncipe. Mas mãe manda em tudo, só recebe ordens da rainha mãe, sua mãe. Biomeia de 12 anos, que gosta de futebol, mas mãe pode jogar com os amigos, porque tem que cuidar de seu irmão de seis anos.

FILHO 2 - O irmão que quer tomar o trono do irmão mais velho. Filho exulta muito levado, um capeta que vive a apertar seu irmão mais velho. Que aponta, mas sua mãe acredita que ele é um anjo.

PATROA - Uma bruxa torvel que tem o poder de ver coisas que ninguém mais vê.

PAOA - Buscamos Geringa que fica procurando a plateia a pensar sobre o assunto e apresentar soluções para ajudar a criança apimida

CENA 1

Mulher com aparência fantasmagórica arruma os filhos para a escola de forma bem rápida. As crianças saem, também em passos rápidos. A mulher pega um pote dentro de um balde e amarra na lateral como uma bandana, pega o balde e o cabelo no laço como uma toalha, monta na varanda e sai correndo até o outro lado do palco - esse movimento de forma mais lenta. Ao ritmo de uma música ela espoma, corre, para e para no chão de forma elétrica.)

CENA 2:

PATROA: (Gritando em off.) Mariaaa!

(Maria se assusta. A patroa aparece em cima com uma lupa mostrando a microscopia pedreiro de poeira. E conforme ela anda, lizo cai no chão mostrando as pedras dela.)

PATROA: Sua megrinha, olha o que encontrei em cima da mesa.

MARIA: (Olhando a ponta do dedo da patroa através da lupa) Não tá com nada, senhora.

PATROA: Além de suja, isso é ego?! Quando terminar aqui, vai limpar a mesa novamente. (Patroa sai da cena.)

empurrando Maria ao passar por ela, sujando o paletó por onde passa.)

MARIA: (Se apavorando no chão, grita de dor) Ahhhhh!
(Pega alguns livros do chão e esconde dentro do balde, levanta, rasga a saia, saindo do paletó.)

CENA 3

(Mulher chega em casa, encontra filho 2 chorando com o dedo cortado e sangrando.)

MARIA: Meu Deus, o que aconteceu, meu filho querido?

FILHO 2: Ai, ai, está doendo, mamãe!

MARIA: Quantas vezes eu já falei pra você não jogar um jogo?!
~~MARIA~~ FILHO 2: Mas, eu tô com fome, queria comer o

pão

MARIA: E onde seu irmão que não veio vivo?

FILHO 2: Ele saiu, foi jogar bola.

MARIA: O quê?! (Vira-se para o filho 1, que entra sem nada) Onde você estava seu irresponsável? Selha o que você fez com seu irmão!

FILHO 1: (Chorando) mamãe, eu dei café com leite e ovos a ele. Deixei ele jogando no celular e fui jogar futebol na praça aqui na frente.

FILHO 2: Mentira, mamãe, ele não me deu comida, não. Viu jogando futebol.

FILHO 1: É mentira, seu filho de rapariga. Eu vou te pagar!

MARIA: Você deixou o menino sozinho, seu maldito! Se você fosse no seu irmão, eu quero você no Pau.

(Essa é a hora de do plateia tomar o lugar do oprimido que é o filho 1. Mas se ninguém subir no palco, o filho 1 entra com o assunto do Conselho Tutelar para processar a a plateia)

CENA 4

FILHO 1: Ai, eu chamo o Conselho Tutelar para a senhora.
MARIA: O que, seu merda? Você quer que eu vá presa!!

FILHO 1: Não mamãe, só quero que a senhora pare de bratar com mim.

MARIA: Eu brato pra você aprender, pra você ser gente na vida. Você não me obedece. Não presta nem pra cuidar do seu irmão.

FILHO 1: Mas eu também sou criança, né? Tenho direito de brincar com meus amigos.

MARIA: Seu merda, entenda, se tu não trabalhar, tu não come. (AGRIDE O MENINO NOVAMENTE)

(Maria e o filho começam a chorar. A imagem congela no filho 1 sentado no chão com as pernas abracando as pernas da mãe meio curvado por cima do menino, apontando o dedo pra ele. A cada sentença em uma com os gestos dos dois personagens, processando a plateia.)

FADA: E aí? Quem pode ajudar esse menino? Como podemos ajudar essa criança a se livrar desse aperto?

(PÁSO NINGUÉM VEMHA, A FADA CHAMA A PLATEIA PARA O DEBATE SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA.)

FORUM

- 2ª Versão

Minha Bruxa Favorita

Ambiente da cena: O enredo se desenvolve em duas atmosferas: a casa da Patroa e o quintal da casa da família da Mãe Maria.

Personagens:

Maria, a Rainha Preta – Representa a mãe exausta, estressada, trazendo nessa aparência, adereços de bruxa e de fada.

Filho 1 – O príncipe. Mas não manda em nada, só recebe ordens da rainha má, sua mãe. Criança de 12 anos, que gosta de futebol, mas não pode jogar com os amigos porque tem que cuidar de seu irmão de seis anos.

Filho 2 – O irmão que quer tomar o trono do irmão mais velho. Filho caçula muito levado, um capeta que vive a aperrear seu irmão mais velho. Que apronta, mais sua mãe acredita que ele é um anjo.

Patroa – Uma bruxa terrível que tem o poder de ver coisas que ninguém mais ver.

Fada – Personagem curinga que fica provocando a plateia a pensar sobre o assunto e encontrar soluções para ajudar a criança oprimida.

Cena 1

(Maria, uma mulher com aparência fantasmagórica arruma os filhos para a escola de forma bem rápida. As crianças saem, também em passos rápidos. A mulher pega um pano dentro de um balde e amarra na cabeça como uma bandana, pega o balde e o coloca no braço como uma bolsa, monta na vassoura e sai voando até o outro lado do palco – esse voo ocorre de forma mais lenta. Ao ritmo de uma música ela espana, varre, passa o pano no chão de forma elétrica.)

Cena 2

PATROA: (gritando em off.) Mariaaaaa!

(Maria se assusta. A Patroa aparece em cena com uma lupa mostrando o microscópico pedacinho de poeira. E, conforme ela anda, o lixo cai no chão marcando os passos dela.)

PATROA: Sua negrinha, olhe o que encontrei em cima da mesa!

MARIA: (olhando a ponta do dedo da Patroa através da lupa) Não tô vendo nada, senhora.

PATROA: Além de burra, você é cega?! Quando terminar aqui, vá limpar a mesa novamente. (Patroa sai de cena, empurrando Maria ao passar por ela, sujando o palco por onde passa.)

MARIA: (Se ajoelhando no chão, grita de raiva) Ahhhhhhhhhhhhhhhhh! (Pega alguns lixos do chão e coloca dentro do balde. Levanta-se, varre a sujeita, saindo do palco.)

Cena 3

(Mulher chega em casa, encontra Filho 2 chorando com o dedo cortado e sangrando.)

MARIA: Meu Deus, o que aconteceu, meu filho querido?

FILHO 2: Ai, ai, está doendo, mainha!

MARIA: Quantas vezes eu já falei pra você não pegar em faca?!

FILHO 2: Mas, eu tô com fome, queria cortar o pão.

MARIA: E cadê o seu irmão que não viu isso?! Filho 1!

FILHO 2: Ele saiu, foi jogar bola.

MARIA: O quê?! (vira-se para o Filho 1, que entra em cena) Onde você estava seu irresponsável? Olha o que você fez com seu irmão!

FILHO 1: Eu não fiz nada, mainha! (a mãe dá uns tapas no Filho 1) Ai, ai, ai... para mainha, eu não fiz nada!

MARIA: Seu misera!!! (parte para cima do filho, batendo mais ainda) Você não tem jeito, não presta pra nada.

FILHO 1: (chorando) Mainha, eu dei café com cuscuz e ovo a ele. Deixei ele jogando no celular e fui jogar futebol na praça aqui na frente.

FILHO 2: Mentira, mainha, ele não me deu comida, não. Vive jogando futebol.

FILHO 1: É mentira, seu filho de rapariga. Eu vou te pegar!

MARIA: Você deixou o menino sozinho, seu misera! Se você tocar no seu irmão, eu quebro você no pau.

(Essa é a hora de a plateia tomar o lugar do oprimido que é o Filho 1. Mas se ninguém subir no palco, o Filho 1 entra com o assunto do Conselho Tutelar para provocar a plateia.)

Cena 4

FILHO 1: Aíiiiiii, vou chamar o Conselho Tutelar para a senhora.

MARIA: O que, seu merda?! Você quer que eu vá presa?!

FILHO 1: Não, mainha, só quero que a senhora pare de bater em mim.

MARIA: Eu bato pra você aprender, pra você ser gente na vida. E não precisar sofrer tanto na vida como eu... Mas, você não me obedece. Não presta nem pra cuidar do seu irmão.

FILHO 1: Mas, eu também sou criança, sabia? Tenho direito de brincar com meus amigos.

MARIA: Seu merda, entenda, se eu não trabalhar, tu não come. **(agride o menino novamente)**

(Mãe e o filho começam a chorar. A imagem congela no Filho 1 sentado no chão com os braços abraçando os joelhos e a mãe meio curvada por cima do menino, apontando o dedo pra ele. A fada entra em cena com os fantoches dos dois personagens, provocando a plateia.)

FADA: E aí? Quem pode ajudar esse menino? Como podemos ajudar essa criança a se livrar dessa opressão? E como podemos ajudar a mãe dele?

(Caso ninguém venha, a Fada chama a plateia para o debate sobre a violência doméstica.)

FÓRUM

ANEXO 6 – Texto dramaturgico “Princesas, Cuidado com os Sapos” – Teatro Imagem

1ª Versão

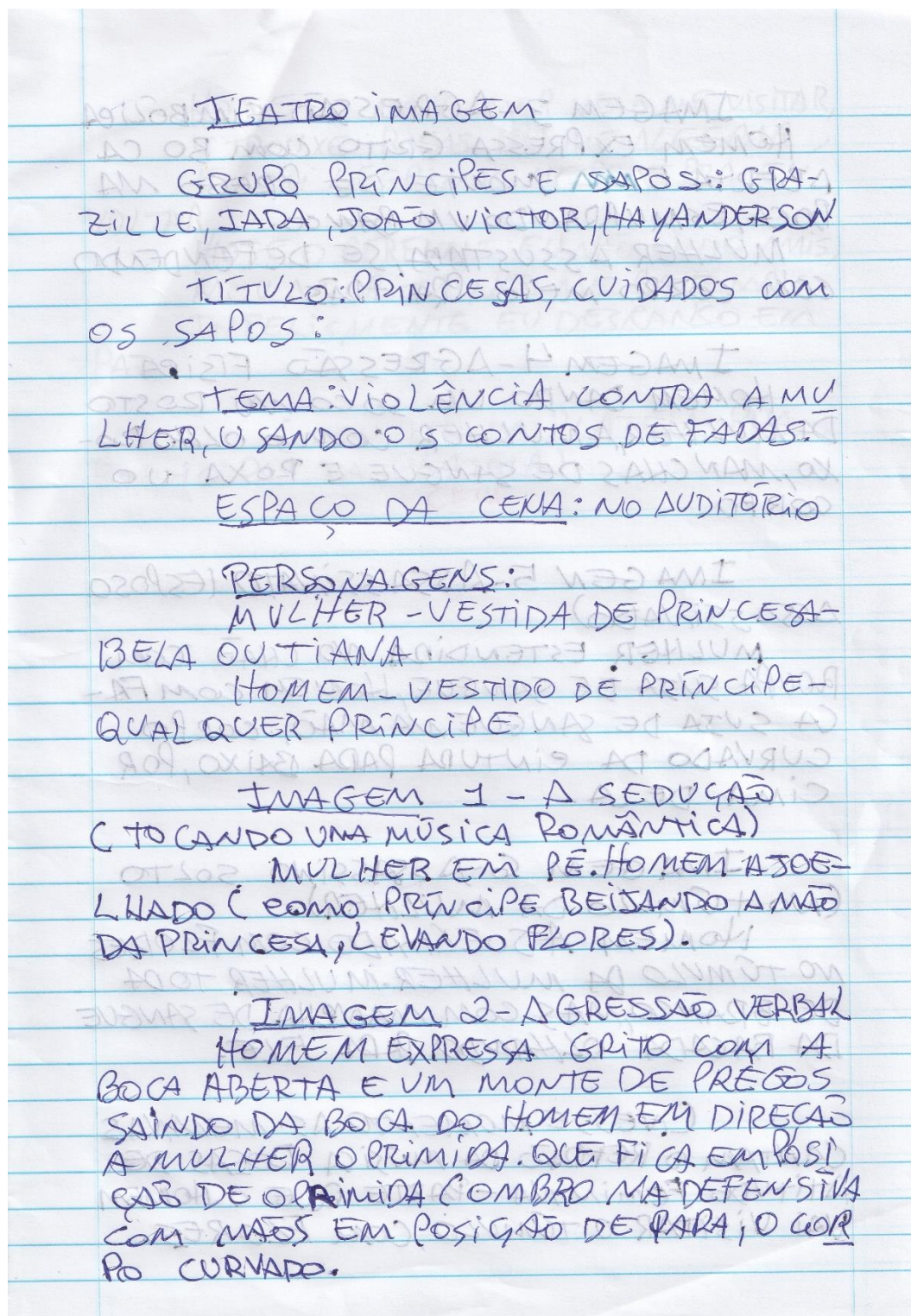


IMAGEM 3 - AGRESSÃO SIMBÓLICA
HOMEM EXPRESSA GRITO COM BOCA
ABERTA E MONTE DE PREGO NA
BOCA, ESMURRANDO UM BANCO.
MULHER ASSUSTADA, SE DEFENDENDO
COM CORPO MEIO PRA TRÁS.

IMAGEM 4 - AGRESSÃO FÍSICA
HOMEM DANDO UM SOCO NO ROSTO
DA MULHER, A MULHER COM O OLHO RO-
XO, MANCHAS DE SANGUE E ROXA NO
CORPO.

IMAGEM 5 - ASSASSINATO (ESPOSO
ASSASSINADO).
MULHER ESTENDIDA NO CHÃO COM
ROUPA SUJA DE SANGUE, HOMEM COM FA-
ÇA SUJA DE SANGUE NA MÃO, CORPO
CURVADO DA CINTURA PARA BAIXO, POR
CIMA DELA.

IMAGEM 6 - ASSASSINO SOLTO
(NO TÚMULO DA MULHER).
HOMEM AJOELHADO, COM FLORES
NO TÚMULO DA MULHER. MULHER TODA
DE BRANCO, MAS COM MANCHA DE SANGUE
DA FACADA OLHANDO PARA ELE.

(NESSE MOMENTO AS MENINAS
CANTAM O REFRAO DA MÚSICA ROSAS DE
ATITUDE FEMININA - PARTE QUE O HOMEM
VAI VISITAR O TÚMULO COM FLORES.

HOJE O MEU AMOR VEIO ME VISITAR,
E TROUXE ROSAS PRA ME ALEGRAR,
E COM LÁGRIMAS ME PEDE PRA EU
VOLTAR.

HOJE, O PERFUME EU NÃO SINTO MAIS,
MEU AMOR JÁ NÃO ME BATE MAIS,
INFELIZMENTE EU DESCANÇO EM
PAZ.

(CONVITE DA PLATEIA PRA
PARTICIPAR DA PLATEIA).

CENA

Princesas, Cuidado com os Sapos

Espaço da cena: Pode ser apresentado em qualquer lugar, desde que tenha público (meninas e meninos).

Personagens:

Mulher – vestida de princesa – Bela ou Tiana

Homem – vestido de príncipe – qualquer príncipe.

Imagem 1 – A Conquista

(Tocando uma música romântica) Mulher em pé. Homem ajoelhado como príncipe beijando a mão da princesa, levando flores).

Imagem 2 - agressão verbal

Homem expressa grito com a boca aberta e um monte de pregos saindo da boca do homem em direção a mulher, que fica em posição de oprimida (ombro na defensiva com mãos em posição de para, o corpo curvado para trás.

Imagem 3 - agressão simbólica

Homem expressa grito com boca aberta e um monte de prego na boca, esmurrando um banco, mulher assustada, se defendendo com corpo meio para trás.

Imagem 4 - agressão física

Homem dando um soco no rosto da mulher, a mulher com o olho roxo, manchas de roxo e de sangue no corpo.

Imagem 5 - assassinato (esposo assassinando)

Mulher estendida no chão com roupa suja de sangue, homem com faca suja de sangue na mão, com o corpo curvado da cintura para baixo, por cima dela.

Imagem 6 - Assassino solto (no túmulo da mulher)

Homem ajoelhado no túmulo da mulher, com flores em uma mão e a faca na outra. O túmulo é construído com um tecido roxo estendido no chão e com um homem em pé, com braços abertos e pernas juntas, formando uma cruz. A mulher vestida com uma túnica branca manchada de sangue no local da facada, se aproxima da cena, olhando para o assassino.

(As duas atrizes se aproximam da cena – uma com o figurino da Bella ou Tiana e a outra com uma túnica branca manchada de sangue – e cantam uma música triste. Como sugestão, elas cantam o refrão da música Rosas da banda Atitude Feminina – parte que o homem vai visitar o túmulo da vítima com flores.)

Hoje, o meu amor veio me visitar,
E trouxe rosas pra me alegrar,
E com lágrimas me pede pra eu voltar.
Hoje, o perfume eu não sinto mais,
Meu amor já não me bate mais
Infelizmente eu descanso em paz.

(Uma das atrizes convida a plateia para participar do debate.)

FÓRUM

ANEXO 7 – Texto Dramatúrgico “Por Que Sim? Por Que Não? Revista Metaxis 2007.

Textos Dramatúrgicos



EM Roberto Weguellin – Imbariê / Duque de Caxias
Multiplicadores Gilvânia e Diego
Grupo *Quem sou eu?*

POR QUE SIM? POR QUE NÃO?

Personagens:

ARLINDO: pai

ARLETE: mãe

GABI: filha

JONATAN: namorado

AMIGAS: amiga 1 / amiga 2 / amiga 3

PRÓLOGO

(Todo grupo entra em cena cantando.)

*Por que sim? Por que não?
Por que tanta opressão?
Nada falo, só escuto...
Cadê minha opinião?*

*Minha vida,
Que loucura!
Quero mais... é atenção!*

*Por que não? Por que sim?
Tenho tanto a pedir
Minha mãe só me oprime
e... meu pai...
Nem aí...*

CENA 1 – GABI COM AMIGAS NA SAÍDA DA ESCOLA

AMIGA 1: – Gabi, você vai no pagode hoje na casa da

Bia? Todo mundo vai!

GABI: – Claro, dessa vez minha mãe vai deixar, eu vou sim!

AMIGA 2: – Toda a turma da escola vai, até o Jonatan, aquele gatinho...

GABI: – Ah, Jonatan,... Quem é Jonatan?

AMIGA 1: – Aquele que vive te paquerando... da turma 801.

GABI: – Imagina se vou perder essa festa!

AMIGA 1: – Gabi, te espero lá às cinco horas. E não se atrasa.

CENA 2 – NA CASA DA FAMÍLIA: FILHA, MÃE E PAI

(Pai assiste ao jogo, filha entra limpando os móveis, dá o copo de cerveja para o pai.)

GABI: – Pai, pai, ô pai!

ARLINDO: *(vidrado na televisão)* – Fala minha filha, estou te ouvindo.

GABI: – Pai, hoje tem uma festa, e eu posso sair com as minhas amigas?

ARLINDO: *(olhando para a TV)* – Vai... Vai... Vai!!!

GABI: *(vibra com a torcida de amigos imaginários)* – Meu pai deixou, eu vou, eu vou!!!

ARLINDO: – Que é isso, que bagunça é essa no meio da sala?

GABI: – Mas, pai, eu estou comemorando que vou na festa hoje.

ARLINDO: – Quem deixou você sair?

GABI: – Você, pai, quando disse: *vai, vai, vai...*

ARLINDO: – Está maluca? Eu falei do jogador, que perdeu um golaço.

GABI: – Mas, pai, deixa eu sair...

ARLINDO: – Já disse que não quero minha filha desfilando na rua pra vagabundo ficar olhando!

GABI: – Mas, pai, não tem nada a ver; deixa vai...

ARLINDO: – Não!

GABI: – Mas, pai, quem vai deixar então?

ARLINDO: (*continua vendo o jogo*) – A senhora sua mãe! Porque assunto de homem é com homem, e de mulher é com mulher. Vai falar com a tua mãe!

(*Entra a mãe varrendo a casa.*)

GABI: – Mãe, preciso te falar uma coisa muito importante.

ARLETE: – Fala, minha filha, estou te ouvindo. (*prestando atenção no chão que varre*)

GABI: (*mostra em ação que arrumou toda a casa*) – Mãe! Já limpei a casa, lavi o banheiro, passci a roupa toda. Lembra que eu te pedi no mês passado que hoje vai ter uma festinha na casa da Bia? Posso ir com as minhas amigas?

ARLETE: – Você está maluca? Com toda essa onda de violência, claro que não! Não lembro de você ter pedido nada! Olha que tem muito serviço pra fazer. Vai lavar a louça. Me ajuda a varrer a casa. Vai varrer a calçada. Vai dar comida pro gato. Põe alpiste na gaiola do canário belga.

GABI: – Mãe, deixa eu ir, eu só saio pra ir pra escola, deixa mãe! Tem mais de três meses que eu não saio.

ARLETE: – Três meses, está é muito bom! Quando eu era da sua idade, nem saía de casa.

GABI: – Eu preciso me distrair....

ARLETE: – Vai pro quarto brincar na Internet, ler gibi,

ver foto na revista da TV...

GABI: – Vivo sufocada, preciso respirar!

ARLETE: – Abre a janela, que vai te fazer muito bem! Respira fundo três vezes!

GABI: – O que eu vou fazer em casa num sábado à tarde?

ARLETE: – Vai dar banho no cachorro! Vai pentear o cabelo!

GABI: – O cachorro está limpinho, e meu cabelo muito bem penteado. Por favor, preciso conhecer pessoas novas, conversar coisas novas.

ARLETE: – Conversa com a sua mãe. Vai, começa!

GABI: – Com alguém da minha idade. A senhora não me ouve, só reclama o dia todo.

ARLETE: – Reclamo, com razão. Aqui o jornal de hoje (*tira o jornal das mãos do marido*). Este bairro é muito violento!!! Aqui a notícia de ontem: “Morreram três na favela aqui perto”...

ARLINDO: – Ouve sua mãe, ela tem razão. Não pode sair e pronto!

GABI: – Eu fico presa dentro da minha própria casa. Você acha justo, pai?

ARLINDO: – Mulher tem que ficar em casa. Arlete, dá um jeito na sua filha que ela é sua responsabilidade!

GABI: – Mãe, a festa é do outro lado da rua, de ônibus eu levo três minutos...

ARLETE: – Ônibus! Está maluca, tacaram fogo naquele ônibus no mês passado.

GABI: – Vou a pé. É pertinho da padaria do Seu Antônio....

ARLETE: – Nossa Senhora que te proteja! Aquela padaria foi assaltada cinco vezes desde o início do ano. Você não tem amor à sua vida, Maria Gabrielle?

GABI: – Vai todo o pessoal da escola.

ARLETE: – Lembrei... eu vou tirar você da escola. Aca-bei de ouvir na televisão que uma estudante de quinze anos foi atingida por uma bala perdida dentro da escola. Eu e seu pai vamos contratar uma professora particular para você...

GABI: (*começa a chorar*) – Mãe, eu preciso viver, sair de

casa, ver gente nova, mãe....

ARLETE: – Arlindo, você está vendo? Chorando como um bebê e ainda quer sair de casa sozinha... Ah, Maria Gabrielle, você não sabe nada da vida.

ARLINDO: – Cuidado, não amolece!

ARLETE: – Pára de sujar o chão que acabei de limpar, pára de chorar, pára de ficar pedindo coisas, pára... *(quebra o tom)* Está bem, pode ir.

GABI: – Posso ir? Lá pelas onze estou de volta.

ARLETE: – Não, senhora. São cinco da tarde. Você vai chegar às seis.

GABI: – Mas... mas, mãe, mas....

ARLETE: – Se reclamar, não vai... É pegar ou largar! *(mãe coloca na filha um colete à prova de balas e capacete; por fim, coloca uma algema de fita no pulso da filha e seu par no seu próprio pulso)* Você está linda, minha filha, pode ir!

ARLINDO: – Arlete, você não devia ter deixado a Gabi sair. O que acontecer com a sua filha é culpa sua, sua.... *(o casal discute em câmera lenta e depois congela)*

CENA 3 – NA FESTA COM AS AMIGAS

(Gabi tira o capacete e o colete. Chega perto do grupo de pagode que entra cantando. Três amigas falam com ela.)

AMIGA 1: – Amiga, você veio, que milagre! Sua mãe deixou você sair?

GABI: – Tive que pedir, implorar, chorar... Mas tenho que voltar às seis.

AMIGA 2: – Por que não pediu ao seu pai?

GABI: – Pedi, mas ele diz que assunto de mulher é com mulher.

AMIGA 1: – Seu pai é um verdadeiro machista!

AMIGA 3: – Meus pais me deixam sair pra onde eu quiser. Em compensação, tenho que levar minha irmã *(aponta para a irmã menor que está com ela)* sempre grudada atrás de mim.

AMIGA 2: – Nossa! Minha mãe me deixa ir aonde eu quiser, ela nem se importa se chego tarde ou cedo, se estou dentro ou fora de casa.

AMIGA 1: – Minha mãe me deixa sair sempre, só que me controla e o celular vibra a cada dez minutos com ela

me vigiando... *(o celular vibra)* Vibrou, é ela! Oi, mãe, eu estou aqui na festa...

TODAS: – Olha que gatinho, está te dando mole, vai lá, aproveita!

(Chega um colega da mesma escola perto dela.)

JONATAN: – Oi, Gabrielle, te conheço lá da escola... Eu sempre tento falar com você, mas você só vive correndo...

GABI: – Oi, Jonatan! Minha mãe é quem manda eu ir direto pra casa, não posso me atrasar. Mas eu conheço você lá da escola....

(Os dois começam a se relacionar com imagens. O pai lembra a hora para a mãe.)

ARLINDO: – Que horas são, Arlete?

ARLETE: – Nossa! Seis e cinco! Gabi ainda está lá fora nessa escuridão!

ARLINDO: – Eu te disse pra ela não sair, veja só a rebeldia!

(Arlete puxa a fita da filha no momento em que Gabi vai beijar Jonatan. Todos congelam, a filha se aproxima da mãe em câmera lenta. Descongela a cena e o grupo da festa sai.)

ARLETE: – Isso são horas, Maria Gabrielle??? Passando das seis, está na hora do tiroteio começar, cadê o capacete, e o colete à prova de bala?

GABI: – Mas, mãe, eu conheci um rapaz tão inteligente, atraente, diferente...

ARLETE: – Indecente. É isso que você é! Foi encontrar com um namorado, e eu aqui preocupada com sua segurança. Assanhada, sem-vergonha! Vá já para o quarto!

ARLINDO: – Aproveitou bem a festa, não foi, Maria Gabrielle? Sua mãe cheia de preocupação...

ARLETE: – Vai agora pro quarto, e você não sai de lá nunca mais.

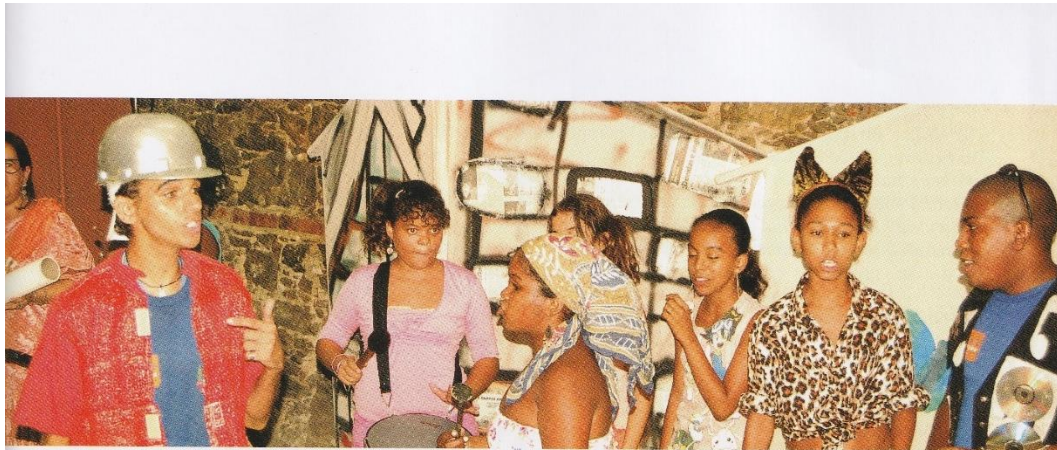
(Gabi entra pro quarto e fica triste vendo o grupo passar cantando e acenando para ela. Os pais brigam no fundo da cena.)

FÓRUM

A escola é simples, pequena, num local que não tem nenhuma atividade além da escolar – é quase na divisa com Magé. Daí a grande importância de todas as atividades que foram realizadas.

Olivar Bendelak - Curinga do CTO-Rio

ANEXO 8 – Texto Dramatúrgico “Correndo Atrás do Sonho” – Revista Metaxis 2007



EM Visconde de Sepetiba – São Gonçalo
Multiplicadora Bianca

CORRENDO ATRÁS DO SONHO

Personagens:

DANIEL

MÃE

PROFESSORA

GATINHA: aluna

TIÃO: aluno

CAMILA: irmã de Daniel

PRÓLOGO

(Atores cantam representando o sonho de Daniel.)

MÚSICA EM RITMO CIRCENCE

*Daniel estava, estava na escola
Chegou a professora
Mexendo na sacola
Daniel olhouooooooooou...
Era o seu diploma!
Para rá rá rá, u, hu! (bis)*

PROFESSORA: *(entregando o diploma a Daniel)* – Boa-noite, gente. Nós estamos aqui, muito felizes, para a Formatura do meu aluno exemplar, Daniel. Meus parabéns!

CENA 1 – NA CASA DE DANIEL

(Entra a mãe com uma colher grande na mão e “taca” na cabeça de Daniel.)

MÃE: – Daniel, meu filho, tá sonhando acordado, garoto?

DANIEL: – Mãe, eu tava sonhando acordado mesmo! Tô atrasado para o colégio, tchau! *(pega vários livros e vai saindo)*

MÃE: – Não esquece de ir pra obra mais tarde!

DANIEL: – Tá, mãe...

CENA 2 – NA ESCOLA

(Entram um rapaz tocando pandeiro e uma moça vestida com roupa de gatinha – com tiara na cabeça em forma de orelha de gata.)

TIÃO: – Você fez o trabalho que a professora pediu?

RAFAELA: – Trabalho, eu?! Fui dar uma volta no shopping, é óbvio.

TIÃO: – Você foi no pagode?

RAFAELA: – Que pagode?!

TIÃO: – Aí, tava cheio!!!!

(Entra a professora carregada de material, trabalhos e provas.)

PROFESSORA: – Boa-noite. Gente, vamos ficar em silêncio que vai começar a aula. Estou adiantando a matéria, vocês vão copiando que ainda tenho que cobrir o professor da outra turma. Todo mundo copiando, vambora, vambora!

(Daniel chega correndo.)

DANIEL: – Professora, desculpa chegar atrasado.

TODOS: – Sempre atrasado!

DANIEL: – Gente, eu trabalho!

PROFESSORA: – De novo, Daniel? Olha a hora, meu filho. Olha quanto dever passei aqui. Vai copiando.

DANIEL: – Eu sei professora, desculpa, eu estava no trabalho.

PROFESSORA: – Desculpa todo dia. Desculpa, desculpa, desculpa, e a matéria fica de lado. Não é possível. Vou aproveitar que Daniel chegou, atrasado como sempre, pra dar duas notícias.

TIÃO: – Já vem coisa *ruim*.

RAFAELA: – Lá vem bomba!

PROFESSORA: – A primeira é que eu NÃO vou dar prova neste bimestre.

(Alunos vibram.)

TIÃO: – Vou até tocar mais um pagode. *(ameaça tocar novamente)*

PROFESSORA: – Não fica muito contente, não, meu filho, porque tem outra. A segunda é que eu quero um trabalho pra AMANHÃ.

TODOS: – Pra amanhã?!?!?

PROFESSORA: – Sobre a Guerra Fria.

TODOS: – Guerra Fria?!

PROFESSORA: – Qual o problema?

DANIEL: – Profã, trabalho pra amanhã e sobre Guerra Fria é muita coisa. Eu não vou ter tempo de fazer.

PROFESSORA: – Muita coisa é o que eu faço: dou aula de manhã em Caxias, à tarde em Niterói e à noite venho pra esse fim de mundo de São Gonçalo dar aula pra vocês.

DANIEL: – Eu trabalhei o dia todo, quando sair daqui vou trabalhar na obra até de madrugada.

PROFESSORA: – Você trabalha o dia todo? Eu trabalho o dia todo, todo dia. De noite chego em casa, tenho que lavar, passar, varrer, fazer janta, cuidar das crianças. E ainda tenho que cobrir falta de professor, aturar vocês, a diretora enjoada na minha cabeça!

DANIEL: – Mas, professora, se a senhora não me ajudar, como eu vou ganhar esse diploma? Como vou passar?

PROFESSORA: – Eu não sei, meu filho. Eu sei é que eu faço muita coisa todo dia. Olha aqui: diário pra acertar, prova pra corrigir. Fico de madrugada caindo em cima dos diários! E você não pode fazer um trabalhinho? Por favor, eu não estou te entendendo.

DANIEL: – Mas, professora, eu trabalho e estudo ao mesmo tempo. Essa é a minha realidade.

PROFESSORA: – Eu já falei que eu quero o trabalho sobre a Guerra Fria pra amanhã. As duas coisas você não pode fazer: ou você estuda ou você trabalha. Eu vou pra outra turma passar o dever e quero o trabalho pra amanhã.

DANIEL: – Ô, Rafacla, me ajuda a fazer esse trabalho aí!

RAFAELA: – Trabalho, eu? Eu vou é encontrar meu gatinho. Míaaaaaaauuuuu... *(sai)*

DANIEL: – Ô, Tião, é com você mesmo, cara. Vamos fazer esse trabalho juntos.

TIÃO: – Ih, o pagode ó...! *(toca o pandeiro)*

DANIEL: – Tião? Tião? O trabalho... TIÃO?!!! *(grita)*

TIÃO: – O quê?!

DANIEL: – O trabalho, Tião!

TIÃO: – No pagode tem mulata, morena, aí é que fica bom...

DANIEL: – Não, não é aí que fica bom. Fica bom se a gente fizer o trabalho que a professora passou.

TIÃO: – Fazer em casa?

DANIEL: – É.

TIÃO: – Primeiro pagode, depois trabalho.

DANIEL: – Não, primeiro trabalho, depois pagode.

TIÃO: – Assim complica, pô! Primeiro pagode, depois trabalho, pô!

DANIEL: – Não. Primeiro trabalho, depois pagode!

TIÃO: – Então, você vai fazer sozinho.

DANIEL: – Então, tá: primeiro pagode, depois trabalho.

TIÃO: – Vamos então pro pagode na casa do Gago! *(sai puxando o amigo)*

DANIEL: – Você vai na frente, que eu vou mais tarde.

TIÃO: – Vamos comigo agora...

DANIEL: – Não. Mais tarde eu passo lá e a gente faz o trabalho juntos.

TIÃO: – Beleza! *(sai tocando pandeiro)*

CENA 2 – NA RUA

DANIEL: – Ih... Mais tarde quando, se eu vou ter que trabalhar na obra daqui a pouco?! Já sei quem pode me ajudar... a minha irmã Camila. Camila?!!!!!

(Entra Camila falando no celular.)

CAMILA: – Oi, Vanessa, daqui a pouco eu tô chegando aí. Tchau! *(para Daniel)* Que é, Daniel?!

DANIEL: – A professora passou um trabalho sobre a Guerra Fria e eu pensei em você, já que você terminou os estudos, né? Acho que você pode me ajudar. *(mostrando um livro pra ela)*

CAMILA: – Eu posso te ajudar, mas só tenho 10 minutos.

DANIEL: – Dez minutos? Excelente, dá pra terminar o trabalho!

(Celular toca.)

CAMILA: – Alô? Oi, Vanessa, daqui a pouquinho eu chego aí. É rapidinho.

(Daniel anda atrás dela com o livro.)

DANIEL: – Camila...

CAMILA: – Mas é claro que eu vou!

DANIEL: – Camila, olha só...

CAMILA: *(ainda com o celular sem olhar para Daniel)* – Eu sei disso...

DANIEL: – Pára de brincadeira, Camila...

CAMILA: – Claro que eu vou, garoto.

DANIEL: *(grita desesperado)* – Pô, Camila!!!!!!!!!!!!!!

CAMILA: – Eu até esqueci que você estava aí. O que foi, garoto?

DANIEL: – Você não ia me ajudar? Tô esperando.

CAMILA: – Segura meu celular *(pega o livro)*. Você não sabe isso aqui?!

DANIEL: – Tem coisa que eu não entendo...

CAMILA: – Isso é muito fácil. Você é burro mesmo! *(devolve o livro e pega o celular)* Além de estar na sexta série da EJA, você está estudando pra quê, garoto?

DANIEL: – Camila, eu quero que você me ajude, eu preciso.

CAMILA: – Eu trabalho o dia todo e agora preciso passear.

DANIEL: – Você vai passear e não vai me ajudar no trabalho?

CAMILA: – Eu preciso me distrair. Você quer passear comigo?

DANIEL: – Não dá pra passear com você. Daqui a pouco a mãe vem me chamar para trabalhar na obra.

CAMILA: – Você não quer ir comigo? Então eu já fui.

(Camila sai.)

CENA 3 – EM CASA

(Entra a mãe empurrando um carrinho de obra, com mais três crianças literalmente penduradas em sua saia.)

MÃE: – O que está acontecendo aqui?

DANIEL: – Pô, mãe, a Camila marcou de me ajudar e até agora não ajudou em nada.

MÃE: – Ajudar no quê?

DANIEL: – No trabalho do colégio que a professora passou e que preciso entregar amanhã.

MÃE: – Ai, meu Deus do Céu, de novo esse negócio de estudo?! O que eu falei com você, garoto?

DANIEL: – Eu sei, mãe, mas eu preciso do estudo. E, aliás, eu vou falar com seu José se ele pode me liberar da obra hoje, que eu preciso terminar o trabalho do colégio.

MÃE: – Não vai mesmo, garoto! Você vai daqui a pouco é pegar na obra.

DANIEL: – Não dá, eu vou ter que faltar na obra hoje.

MÃE: – Dá sim, hoje tem viragem de laje e amanhã você já tem outra obra marcada.

DANIEL: – Eu sei, mãe. Eu pego a obra de amanhã, mas

eu preciso faltar na de hoje.

MÃE: – Eu preciso é de dinheiro. Você tá vendo essas crianças aqui morrendo de fome? Se você for trabalhar hoje, daqui a pouco você vai tá com dinheiro no bolso. Presta bem atenção: a conta de luz já tá pra vencer; a da água já venceu e o aluguel desse mafuá... Você quer o quê, garoto?

DANIEL: – Eu sei, mãe, mas se eu ficar de madrugada e de manhã trabalhando, que hora eu vou terminar o trabalho do colégio? Eu tô cansado...

MÃE: – Eu também tô cansada de ficar falando com você, garoto.

DANIEL: – Mãe, presta atenção: se eu tiver diploma na mão, vou ter mais possibilidade de ganhar um emprego melhor, de ganhar melhor, de ter uma vida melhor. A gente vai sair daqui!

MÃE: – A gente não vai sair daqui. Desde quando que pobre tem chance?

DANIEL: – Eu tenho chance, mãe!

MÃE: – Pobre não tem chance.

DANIEL: – Se você...

MÃE: – Chega! Eu já falei com você.

DANIEL: – Mas, mãe, eu preciso...

MÃE: – Você vai precisar, sim, do capacete pra virar chefe de obra (*pega um capacete de obra e põe na cabeça dele*). E não tá mais aqui quem falou. Já pra obra!

DANIEL: – Mas, mãe!

MÃE: – Já pra obra!

EPÍLOGO

TLÃO: (*entra cantando*) – Vamos pro pagode.

CAMILA: – Você é burro, mesmo!

PROFESSORA: – A Guerra Fria, Daniel!

RAEAELA: – Vou ver meu gatinho...

(*Todas ficam repetindo suas frases em volta de Daniel.*)

DANIEL: – Gente, me ajuda a sair desse pesadelo.

(*Continuam em volta dele repetindo as frases enlouquecedo-*

ramente.)

DANIEL: – Chega! Eu desisto de estudar!

(*Joga o livro no chão, todos e Daniel cantam.*)

*Tô numa fria, tô numa fria
Eu entrei numa fria
Estava um dia
Na Guerra Fria
Quando chegou a minha tia
Com alegria
Ela sorria
Me jogando numa fria
Tô numa fria!!!!!!*

FÓRUM



EM Paulo Freire – Niterói
Multiplicadores: Kátia, Ida Rossi e Kaldi Veloso

PRECONCEITO ESCOLAR

Personagens:

PROFESSORA

LÚCIA: aluna protagonista

JASMINE: aluna

MARIA: aluna

JOSÉ: aluno

ROBERTO: aluno

CRISTINA: aluna

(*Sinal de início de aula: trimmmmmmmmmmm! Entram os alunos conversando animados.*)

MARIA: – Gente, será que a professora vai vir hoje? Ela falta tanto, né?

ALUNOS: – É!!!!!!

PROFESSORA: – Bom-dia, classe!

ALUNOS: – Bom-dia.

(*Lúcia está sentada num local agradável, em formato de flor; e sua irmã Jasmine num outro espaço, menos colorido e menos feliz.*)

ANEXO 9 – Texto Dramatúrgico “Preconceito Escolar” – Revista Metaxis 2007

eu preciso faltar na de hoje.

MÁE: – Eu preciso é de dinheiro. Você tá vendo essas crianças aqui morrendo de fome? Se você for trabalhar hoje, daqui a pouco você vai tá com dinheiro no bolso. Presta bem atenção: a conta de luz já tá pra vencer; a da água já venceu e o aluguel desse mafuá... Você quer o quê, garoto?

DANIEL: – Eu sei, mãe, mas se eu ficar de madrugada e de manhã trabalhando, que hora eu vou terminar o trabalho do colégio? Eu tô cansado...

MÃE: – Eu também tô cansada de ficar falando com você, garoto.

DANIEL: – Mãe, presta atenção: se eu tiver diploma na mão, vou ter mais possibilidade de ganhar um emprego melhor, de ganhar melhor, de ter uma vida melhor. A gente vai sair daqui!

MÃE: – A gente não vai sair daqui. Desde quando que pobre tem chance?

DANIEL: – Eu tenho chance, mãe!

MÃE: – Pobre não tem chance.

DANIEL: – Se você...

MÃE: – Chega! Eu já falei com você.

DANIEL: – Mas, mãe, eu preciso...

MÃE: – Você vai precisar, sim, do capacete pra virar chefe de obra (*pega um capacete de obra e põe na cabeça dele*). E não tá mais aqui quem falou. Já pra obra!

DANIEL: – Mas, mãe!

MÃE: – Já pra obra!

EPÍLOGO

TIÃO: (*entra cantando*) – Vamos pro pagode.

CAMILA: – Você é burro, mesmo!

PROFESSORA: – A Guerra Fria, Daniel!

RAFAELA: – Vou ver meu gatinho...

(Todas ficam repetindo suas frases em volta de Daniel.)

DANIEL: – Gente, me ajuda a sair desse pesadelo.

(Continuam em volta dele repetindo as frases enlouquecedo-

ramente.)

DANIEL: – Chega! Eu desisto de estudar!

(Joga o livro no chão, todos e Daniel cantam.)

*Tô numa fria, tô numa fria
Eu entrei numa fria
Estava um dia
Na Guerra Fria
Quando chegou a minha tia
Com alegria
Ela sorria
Me jogando numa fria
Tô numa fria!!!!*

FÓRUM



EM Paulo Freire – Niterói
Multiplicadores: Kátia, Ida Rossi e Kaldi Veloso

PRECONCEITO ESCOLAR

Personagens:
PROFESSORA
LÚCIA: aluna protagonista
JASMINE: aluna
MARIA: aluna
JOSÉ: aluno
ROBERTO: aluno
CRISTINA: aluna

(Sinal de início de aula: trimmmmmmmmm! Entram os alunos conversando animados.)

MARIA: – Gente, será que a professora vai vir hoje? Ela falta tanto, né?

ALUNOS: – É!!!!!!!

PROFESSORA: – Bom-dia, classe!

ALUNOS: – Bom-dia.

(Lúcia está sentada num local agradável, em formato de flor; e sua irmã Jasmine num outro espaço, menos colorido e menos feliz.)

PROFESSORA: (*olhando para as irmãs sentadas em seus lugares*) – Peraí, você sabe que seu lugar não é aqui! Eu estou cansada de avisar. É pra você sentar aqui!

(*Troca Lúcia de lugar com Jasmine.*)

PROFESSORA: (*fala novamente para Lúcia*) – Você sabe, da próxima vez você vai ficar suspensa. Eu estou cansada de avisar. (*volta a falar para todos os alunos*) Bom, turma, vamos começar. Faltei duas semanas porque estava passando mal e tive vários problemas. Agora vamos começar com a prova.

ALUNOS: – Prova?????!!!!!!!

PROFESSORA: – Prova.

JOSÉ: – Professora, a senhora falta tanto e já chega dando prova?

PROFESSORA: – Eu estou cansada de dar matéria. A matéria está corrigida, o dever está aí. Vocês não estudam porque não querem.

MARIA: – Professora, que matéria?

PROFESSORA: – Essa matéria! (*aponta para o quadro*)

MARIA: – A senhora não deu exercício nenhum dessa matéria.

PROFESSORA: – Eu estou cansada de dar exercício dessa matéria, não estou?

ALUNOS: – Não!!!

PROFESSORA: – Estou cansada de dar, sim, e aqui quem dá ordem sou eu. Vamos rápido começar com a perguntinha do dia: alguém sabe me responder qual é a capital do Brasil?

LÚCIA: – Eu.

PROFESSORA: – Lá vem bobagem! Tem certeza? Ó, meu Deus, vai chover hoje e eu não vou poder ir à praia. Qual a capital?

LÚCIA: – Fonseca.

PROFESSORA: – Eu não disse?! Só podia ser dela. Fonseca não é nem estado, que dirá uma capital. Alguém sabe dizer?

JASMINE: – Eu, professora. A capital do Brasil é Brasília.

PROFESSORA: – Graças a Deus, alguém consegue acertar. Tinha que ser você, minha melhor aluna!

LÚCIA: (*pensando em voz alta*) – Como uma professora pode fazer isso com uma aluna? No caso eu. Um dia eu vou ser boa em ciências, matemática, história, enfim, todas as matérias. Um dia eu vou rir deles todos e da professora também.

PROFESSORA: – Tinha que ser você para estragar o meu dia. O objetivo da prova é ver os conhecimentos gerais. Está mole essa prova. Vamos começar.

(*Pega um balde cheio de papéis com nome dos alunos e vai sorteando.*)

PROFESSORA: – Maria.

ALUNOS: – Boa sorte, colega!

(*Maria vai até um túnel de pano em forma de livro, que representa a prova. Ela tem que cruzar agachada. Ela começa a cruzar e a professora sacode o túnel.*)

PROFESSORA: – Eu não disse pra não encostar nas laterais?

MARIA: – Mas eu passei, professora!

PROFESSORA: – Passou raspando! (*sorteia outro nome*) Cristina!

PROFESSORA: – Peraí, peraí, cadê seu uniforme?

CRISTINA: – Minha mãe não conseguiu lavar.

PROFESSORA: – Sabe que na escola só entra de uniforme! Tá sujo, compra outro! Da próxima vez vocês vão voltar pra casa. Na minha aula não entra sem uniforme.

(*Cristina vai “fazer a prova”. Ela sacode o túnel novamente.*)

PROFESSORA: – Não escutou, não? O que eu falei pra fazer?

CRISTINA: – Passar direto.

PROFESSORA: – E o que você fez? Vai sentar, vai. Depois dizem que funcionário público é ruim, que é isso e aquilo. Mas os alunos é que não querem nada. Eu estou cansada disso! Depois vem a diretora encher o meu saco. Vê se pode!

(*Sorteia o próximo aluno.*)

PROFESSORA: – Eduardo (*ela sacode o túnel novamente*). Estudar nem passou pela sua cabeça, não é mesmo?

PROFESSORA: – Como vocês querem entrar em uma faculdade, passar num concurso público? Assim vocês

não têm futuro.

(Sorteia outro.)

PROFESSORA: – Roberto! Na próxima vez, de uniforme. *(este também não consegue ser aprovado no teste)* Não deu jeito com os outros, não ia ser com este.

JOSÉ: – Professora, eu tenho dúvida.

PROFESSORA: – Dúvida? Em dia de prova? Eu estou cansada de perguntar se você tem dúvida e você diz que não, que já sabe tudo. Aí chega na prova e tem dúvida.

JOSÉ: *(José tenta passar pelo túnel)* – Que prova difícil... Tira a mão daí, professora! *(ela sacode o túnel)*

PROFESSORA: – Você quer fazer o favor de me respeitar? A autoridade aqui sou eu. Na sua casa você pode fazer o que quiser, mas quem manda aqui sou eu. *(José sai humilhado e ela chama outra aluna)* – Sandra.

SANDRINHA: – Aí, vou tirar 10. Professora, essa provinha é mole.

(Ela entra no túnel e sacode tudo.)

PROFESSORA: – Sai daí, sai!

SANDRINHA: – Tirei 10?

PROFESSORA: – Tirou um zero!

(Sorteia outra aluna, agora a sua preferida.)

PROFESSORA: – Jasmine, você vai conseguir.

(Diferentemente dos alunos e alunas anteriores, ela incentiva esta e a ajuda a passar pelo túnel.)

PROFESSORA: – Minha aluna preferida! Essa é a nota que eu queria que vocês todos tirassem: DEZ!

PROFESSORA: *(vai até o quadro e pega um número dez)* – Vocês deviam seguir esse exemplo da Jasmine. *(coloca o número 10 no uniforme de Jasmine)* – Faltou mais alguém?

LÚCIA: – Eu.

PROFESSORA: – Você não conseguiu responder qual a capital do Brasil e acha que vai conseguir fazer a prova?

LÚCIA: – Vou.

(Vai toda animada para o túnel, que desaba com a movimentação dela; os colegas riem.)

PROFESSORA: – Burra! Burra! Você é uma burra, Lú-

cia!!! É assim que você quer ser a melhor aluna? Você não vai conseguir ser nada, nunca. Você é uma Joana ninguém. Você não quer nada, enquanto sua irmã Jasmine se esforça. É isso que você ganha: ZERO!

(Pega um zero no quadro e põe na blusa da aluna.)

PROFESSORA: – Senta aí! Gente, como é que pode? Duas irmãs da mesma família, mesma criação, mesma turma, mesma educação. Uma tão esforçada *(aponta para Jasmine)* e essa aqui nem estuda. Você vai querer ser o quê, quando crescer?

LÚCIA: – Professora, como é que a senhora *(levanta e vai em direção à professora)* quer que a gente tire 10 se a senhora fica balançando a prova o tempo todo?

PROFESSORA: – Balançando? Eu?!

LÚCIA: – Sim, senhora.

PROFESSORA: – Olha só, na minha turma quem manda sou eu. Senta!

LÚCIA: – Professora, mas eu...

PROFESSORA: – Senta! Vocês querem o quê? Vocês querem entrar na faculdade ou não? Querem ficar sendo sempre aluninhos de escola pública? Vocês têm que mostrar que a escola pública é boa, que vocês têm base pra passar. A questão é que vocês não querem estudar. Por isso é que as pessoas crucificam a gente, que funcionário público é uma porcaria, que não pode ser mandado embora, que não tem hora. Eu fiz faculdade, caminhei muito para estar aqui dando aula pra vocês.

(Professora pára um momento e respira. Olha o relógio.)

PROFESSORA: – Deu minha hora de ir embora. Vocês já podem sair.

(Alunos e alunas começam a sair correndo, exceto Jasmine, sua irmã Lúcia, Maria e a professora, que está arrumando seu material.)

JASMINE: – Vamos embora burrinha.

LÚCIA: – Eu não sou burra.

JASMINE: – Não, só desinformada.

LÚCIA: – Não sou desinformada.

JASMINE: – Você só tira zero, eu só tiro 10. Viu o que a professora disse? Caraca, nunca vi ninguém mais burra que você!

LÚCIA: – Eu não sou burra, e você não pode falar isso

de mim. Vou contar tudo pra mamãe.

JASMINE: – Vai contar tudo pra mamãe, bebezinha! Você ainda não saiu das fraldas, criancinha, se toca!

LÚCIA: – A mamãe vai te botar de castigo.

(As duas saem.)

MARIA: – Professora, eu gostaria de falar com a senhora. Viu o que a senhora fez?

PROFESSORA: – O que eu fiz?! *(pergunta cinicamente)*

MARIA: – Causou uma briga entre família. Um conflito familiar.

PROFESSORA: – Um conflito familiar?! *(ironizando a aluna)*

MARIA: – Claro! Como a senhora pode comparar duas irmãs? De repente uma não é boa nessa prova, mas pode ser em outra.

PROFESSORA: – Eu não comparei ninguém.

MARIA: – Cadê seu profissionalismo?

PROFESSORA: – Meu profissionalismo está aqui dentro. Estudei de manhã, de tarde, de noite para estar aqui dando aula pra vocês.

MARIA: – Professora, a senhora é muito preconceituosa.

PROFESSORA: – Não sou preconceituosa, sou sincera. Estou abrindo os olhos da menina. Assim ela não vai chegar a lugar nenhum.

MARIA: – Nunca tinha visto uma professora que chama a aluna de burra.

PROFESSORA: – Eu não sou obrigada a ficar ouvindo isso. *(sai)*

MARIA: *(fala para a platéia)* – É por causa desse pensamento que o mundo está desse jeito. Mudar é difícil, mas é possível.

FÓRUM



Grupo de Multiplicadores

A HORA DE FAZER É AGORA!

Personagens

CARLA: professora

DIRETORA

MIRNA: animadora cultural

JOÃO: professor de Matemática

SOCORRO: professora de Artes

RELÓGIO CUCO

ALUNOS

PRÓLOGO

(Todos entram cantando e dançando misteriosamente a música)

Educação, Educação, Educação

Escola Aberta

CTO, Escola Aberta na Educação

Se você quer ficar com a gente

É só você chegar

O teatro, o CTO vai apresentar

Poesia, sinestesia, para transformar

CTO, Escola Aberta na Educação

Escola Aberta na Educação

(Enquanto os dançarinos movimentam-se pelo espaço, a professora Carla entra. Traz na mão um caderno onde anota. Está pensativa.)

CARLA: *(entusiasmada)* – Já sei! Consciência Negra! Este será o nome do meu projeto.

CENA 1 - NA SALA DA DIRETORA, CARLA BUSCA SUA PARTICIPAÇÃO

(Sai de cena enquanto aparece, de repente, a mão da diretora dançando ao som de uma música. Está deitada atrás de um biombo/banheira. O coro toca e canta uma música.)

DIRETORA: – Ai, quanto trabalho!
(Entra Mirna, a animadora cultural.)