



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS/ DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

MARCOS ANDRÉ GOMES RODRIGUES

**É PRECISO TER-ATO: INTEGRAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE PELO
TEATRO DO OPRIMIDO**

São Luís
2023

MARCOS ANDRÉ GOMES RODRIGUES

**É PRECISO TER-ATO: INTEGRAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE PELO
TEATRO DO OPRIMIDO**

Dissertação apresentada ao Programa PROFARTES – Mestrado Profissional em Artes para qualificação e obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas. Linha de Pesquisa/Atuação: Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana.

São Luís

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Rodrigues, Marcos André Gomes.

É preciso ter-ato: integração escola, família e comunidade pelo Teatro do Oprimido / Marcos André Gomes Rodrigues. - 2023.
82 f.

Orientador(a): Raimundo Nonato Assunção Viana.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Prof-artes em Rede Nacional/CCH, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Escola. 2. Família. 3. Sociedade. 4. Teatro do Oprimido. 5. Teatro-educação. I. Viana, Raimundo Nonato Assunção. II. Título.

MARCOS ANDRÉ GOMES RODRIGUES

**É PRECISO TER-ATO: INTEGRAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE PELO
TEATRO DO OPRIMIDO**

Dissertação apresentada ao Programa PROFARTES – Mestrado Profissional em Artes para qualificação e obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas. Linha de Pesquisa/Atuação: Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana (Orientador)
PROFARTES – UFMA

Prof. Dr. Tácito Freire Borralho
PROFARTES – UFMA – MEMBRO INTERNO

Prof. Dr. Agripino Alves Luz Junior
PROFARTES – UNIFAP – MEMBRO EXTERNO

Profa. Dra. Gisele Soares de Vasconcelos
PROFARTES – UFMA – SUPLENTE INTERNO

Prof. Dr. Iran de Maria Leitão Nunes
PPGE/UFMA – SUPLENTE EXTERNO

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelo amor, pela paciência e pelo suporte para chegar até aqui.

Aos meus alunos queridos pelo afeto compartilhado a cada encontro, em todo abraço. Aos meus companheiros de mestrado pela parceria, pelo apoio e pelas experiências compartilhadas.

À Equipe de Gestão, Especialistas e Professores do Centro de Ensino Professor Antônio Carlos Beckman por permitir a liberdade de trabalho e contribuir no desenvolvimento das etapas da pesquisa.

Ao Professor Raimundo Nonato, querido orientador, pela generosa paciência.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Artes (PROFARTES) da Universidade Federal do Maranhão pelo aprendizado e pelas trocas vivenciadas ao longo desses últimos anos.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desta pesquisa.

“Atores somos todos nós, e cidadão não é
aquele que vive em sociedade: é aquele
que a transforma.” (BOAL, 2011).

RESUMO

O presente texto trata-se do resultado de pesquisa desenvolvida no projeto “É preciso ter-ato: integração escola, família e comunidade pelo Teatro do Oprimido”, junto ao Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES/UFMA) e apresenta a investigação pedagógica sobre a necessidade do teatro no ensino médio em escola formal, utilizando a metodologia do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. O *lôcus* de investigação constituiu-se do Centro de Ensino Professor Antônio Carlos Beckman, localizado no município de Açailândia-MA, no qual desenvolveu-se a trajetória de estudos com alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, cujo objetivo foi perceber o potencial do Teatro do Oprimido como abordagem metodológica para ensino de teatro na escola, tendo em vista a realidade dos alunos, além de instigar reflexões sobre os problemas sociais vivenciados pelos alunos através das práticas do TO e a relação desses com a comunidade em que vivem, bem como promover integração escola, família e comunidade por meio das temáticas apresentadas e discutidas mediante as peças teatrais. Dessa maneira, tornou-se imprescindível utilizar como principais bases teóricas deste estudo os pressupostos dos autores: Boal (1977, 1991, 1996, 1999, 2008, 2013 e 2014), criador do TO, e Santana (2013), Reverbel (1989), Koudela (2010), Desgranges (2011), entre outros que auxiliaram nas discussões aqui levantadas. Com o uso de procedimentos da observação participante na metodologia científica, contemplou-se a pesquisa-ação. Nesse sentido, as técnicas de coleta de dados utilizadas foram registros em diário a fim de destacar o que foi relevante na pesquisa. Além da observação, foram feitas entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa que permitiram entender a importância do Teatro do Oprimido na integração entre escola, família e comunidade. Dessa forma, o primeiro capítulo ressalta as políticas afirmativas que, ao longo da história, foram garantindo a presença do teatro na educação formal. O segundo capítulo destaca as potencialidades do Teatro do Oprimido no ambiente escolar, apresentando estudos que foram exitosos no processo de ensino-aprendizagem por meio das técnicas propostas por Boal. O terceiro capítulo traz os resultados e as discussões da pesquisa e a constatação da importância do TO no sentido de promover a integração escola, família e comunidade. A partir dos resultados obtidos nesse estudo, constataram-se as contribuições do teatro em sala de aula e que as práticas do Teatro do oprimido têm o potencial de proporcionar aos alunos a ressignificação de seus conflitos sociopolíticos, tornando a escola um espaço de discussão entre alunos, família e comunidade.

Palavras-chave: teatro-educação; teatro do oprimido; escola; família; sociedade.

ABSTRACT

The present text is the result of research developed in the project it is necessary to have-act: school, family and community integration through the Theater of the Oppressed, together with the Professional Master in Arts (PROFARTES/UFMA), it presents the pedagogical investigation on the need for theater in high school in a formal school, using the methodology of Theater of the Oppressed by Augusto Boal. The research locus is the Professor Antônio Carlos Beckman Teaching Center located in the municipality of Açailândia Maranhão, whose the trajectory of studies with students of the 1st, 2nd and 3rd years of high school was developed, whose objective is to understand the potential of the Theater of the Oppressed as a methodological approach for teaching theater at school in view of the students' reality, in addition to instigating reflections on the social issues experienced by students through the practice of TO and their relationship with the community in which they live as well as, promoting school, family and community integration through more of the themes presented and discussed through theatrical plays. In this way, it became essential to use as the main theoretical bases of this study the assumptions of authors like: Augusto Boal (1977, 1991, 1996, 1999, 2008, 2013 e 2014), creator of TO and Santana (2013), Olga Reverbel (1989), Koudela (2010), Desgranges (2011) among others who have helped the discussions raised here with the use of participant observation procedures in the scientific methodology has contemplated the action research. In this sense, the data collection techniques used were journal entries in order to highlight what was relevant in the research. In addition to the observation, semi-structured interviews and conversation circles were carried out, which has allowed us to understand the importance of the Theater of the Oppressed in the integration between school, family and community. Thus, the first chapter highlights the affirmative policies that throughout history have guaranteed the presence of theater in formal education. The second chapter highlights the potential of the Theater of the Oppressed in the school environment, presenting studies that were successful in the teaching and learning process through the techniques proposed by Boal. The third chapter brings the results and discussions of the research and the observation of the importance of TO in the sense of promoting school, family and community integration. From the results obtained in this study, it was verified the contributions of theater in the classroom and that the practices of Theater of the Oppressed have the potential to provide students with a re-signification of their socio-political conflicts, making the school a space for discussion among students, the family and the community.

Keywords: theater-education; theater of the oppressed; school; family; society.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pátio da escola.....	40
Figura 2 – Palco da escola.....	40
Figura 3 – Jogos de improvisação sobre depressão	42
Figura 4 – Improvisação teatral sobre depressão e suicídio	43
Figura 5 – Improvisação teatral sobre assalto e violência	44
Figura 6 – Improvisação teatral sobre preconceito e violência.....	46
Figura 7 – Improvisação teatral sobre violência	47
Figura 8 – Técnica de introspecção: cenas do cotidiano.....	49
Figura 9 – Técnica de introspecção: Cenas do cotidiano	50
Figura 10 – Técnica de introspecção: gravidez na adolescência	51
Figura 11 – Técnica de introspecção: bullying	51
Figura 12 – Apresentação final turma 100	57
Figura 13 – Apresentação final turma 200	58
Figura 14 – Apresentação final da turma 300	59

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	TEATRO NA ESCOLA: políticas afirmativas, avanços e desafios	16
3	O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO MÉTODO DO TEATRO DO OPRIMIDO.....	25
4	É PRECISO TER-ATO: integração escola, família e comunidade pelo Teatro do Oprimido.....	34
4.1	Proposta Metodológica	34
4.2	Sequência didática desenvolvida.....	37
4.2.1	Primeiro ato: apresentação do projeto à escola.....	37
4.2.2	Segundo ato: sujeitos da pesquisa	38
4.2.3	Terceiro ato: improvisação teatral.....	38
4.2.4	Quarto ato: construindo e apresentando o espetáculo	38
4.3	Análise e discussão dos dados.....	39
4.3.1	Sobre o terceiro Ato: jogos de improvisação teatral	41
4.4	Apresentação final.....	56
4.5	Análise dos depoimentos dos alunos	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	68
	APÊNDICES.....	72
	APÊNDICE A - CENAS REPRESENTANDO IMPROVISAÇÕES TEATRAIS POR MEIO DA TÉCNICA DO TEATRO IMAGEM, ABORDANDO CONFLITOS COTIDIANOS DOS ALUNOS	73
	APÊNDICE B - CENAS RETRATANDO SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA, PRECONCEITO E BULLYING SOFRIDAS PELOS ALUNOS NA ESCOLA E COMUNIDADE.....	74
	APÊNDICE C - SEQUÊNCIA DE JOGOS DE IMPROVISAÇÃO E TEATRO IMAGEM EM QUE OS ALUNOS APRESENTAM DIFERENTES SITUAÇÕES CONFLITUOSAS RELATADAS E REPRESENTADAS A PARTIR DAS SUAS HISTÓRIAS	75
	APÊNDICE D - SEQUÊNCIA DE IMAGENS RETRATANDO OS JOGOS DE IMPROVISAÇÃO TEATRAL A PARTIR DO MÉTODO ARCO-ÍRIS	

DO DESEJO (TÉCNICA DE INTROSPECÇÃO PARA RESGATAR OS TRAUMAS MAIS PROFUNDOS DOS PARTICIPANTES)	76
APÊNDICE E – CENAS DE MOMENTOS DE PREPARAÇÃO E ENSAIOS PARA AS APRESENTAÇÕES FINAIS.....	77
APÊNDICE F – APRESENTAÇÃO FINAL DA TURMA 100 NA QUAL INTERPRETAM DIVERSOS CONFLITOS NA VIDA DOS PROTAGONISTAS.....	78
APÊNDICE G – APRESENTAÇÃO FINAL DA TURMA 200 DESTACANDO OS CONFLITOS VIVENCIADOS PELOS PROTAGONISTAS.....	79
APÊNDICE H – APRESENTAÇÃO FINAL DA TURMA 300 DESTACANDO OS CONFLITOS VIVENCIADOS PELOS PROTAGONISTAS.....	80
APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA ADOTADO PARA OS ALUNOS	81

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como linha de pesquisa “Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Arte”. Seu objetivo é discorrer sobre o processo pedagógico do teatro em sala de aula por meio das técnicas do Teatro do Oprimido, proposto pelo diretor e dramaturgo Augusto Boal que, através de jogos e exercícios, busca a democratização do teatro, dando condições para que os oprimidos se apropriem dessa linguagem artística e se tornem agentes transformadores da sua realidade.

Com isso, entende-se que o fazer teatral no contexto escolar não deve ser apenas uma metodologia para fixar conteúdos de história da arte e de festividades do calendário escolar, nos quais o teatro na escola não passava de instrumento para representar datas comemorativas, como Páscoa e Dia das mães, mas pensar numa possibilidade de fazer teatral na escola a partir das técnicas que o teatro dispõe, por onde os alunos enriquecem o repertório artístico e tornam-se sujeitos dos próprios saberes.

Portanto, o fazer teatral não é privilégio apenas de profissionais, como ressalta Boal (1991), visto que todos podem se utilizar dessa arte a fim de expressar suas emoções, suas ideias e seus valores que consideram importantes. Assim, tanto professores quanto alunos podem vivenciar experiências teatrais em sala de aula e, por meio dessas, desenvolver seu autoconhecimento, sua expressão e sua comunicação.

Nessa perspectiva, o teatro na escola pretende assegurar o processo de construção de identidade dos estudantes, tornando-os conhecedores do potencial do teatro em suas vidas, bem como, fazer deles novos apreciadores dessa linguagem artística, reverberando, assim, na escola e na comunidade às quais está inserida, contribuindo com a troca de saberes entre ambas. Entretanto, para tornar isso um fato, o professor deve conhecer e se apropriar das diversas metodologias de ensino que a pedagogia teatral proporciona.

Vale ressaltar que a palavra “Ato”, expressa no título do projeto, pode apresentar diferentes sentidos, mas que são de suma importância para o desdobramento da proposta da pesquisa. Desse modo, é preciso um primeiro “Ato”, ou seja, agir para debater os problemas sociais vivenciados pelo aluno na escola e, por meio do Teatro do Oprimido (TO), propor intervenções, assim como, fazer o teatro

acontecer na escola. Segundo o dicionário Infopédia (Dicionário Porto Editora), a palavra “ato” significa a divisão da peça teatral e com uma certa autonomia entre eles (ATO..., [20–]). Partindo dessa premissa, acredita-se que o Teatro do Oprimido na escola possa contribuir para um primeiro ato na consolidação do teatro no espaço escolar no contexto investigado, refletindo, assim, os anseios da comunidade elencada para este estudo.

Portanto, ter-ato faz-se necessário como ação efetiva para resgatar o fazer teatral que vigorava na cidade de Açailândia-MA por anos e que ocupava praças, igrejas e escolas com as diversas possibilidades que essa manifestação artística apresenta. Assim, a proposta visa apresentar um primeiro ato para consolidar o teatro na escola através do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, no Centro de Ensino Professor Antônio Carlos Beckman e, com isso, resgatar a estética teatral que há alguns anos se fazia presente na cidade, fortalecer e reconhecer o potencial do TO e suas metodologias de ensino e contribuir para que os alunos conheçam, façam e apreciem teatro a partir da experiência vivenciada no ambiente escolar.

Diante do exposto, o objetivo principal dessa pesquisa é compreender o método do Teatro do Oprimido como possibilidade de promover uma melhor interação entre escola, família e comunidade a partir das temáticas emergentes nas discussões e apresentadas nas peças teatrais.

A temática proposta no projeto nasceu de inquietações vivenciadas no Centro de Ensino Professor Antônio Carlos Beckman, localizado na cidade de Açailândia-MA, escola onde, desde 2013, leciono a disciplina de arte e ocorreu a pesquisa. A escola recebe alunos de diferentes bairros com alto índice de vulnerabilidade social, cujo índice de jovens que se inserem no mundo da criminalidade, da violência e das drogas aumenta a cada dia.

A estrutura da referida escola conta com 9 salas de aula que funcionam nos turnos matutino e vespertino, sendo 6 salas para cada série do ensino médio. Apesar de ser a primeira escola de ensino médio da cidade, ela não conta com auditórios, quadra de esportes e até mesmo espaços para leituras. As salas de aula são pequenas, e todo o espaço é preenchido em média por 45 alunos.

Durante minhas aulas de teatro em sala, sempre utilizo vários jogos e exercícios teatrais, grande parte do Teatro do Oprimido, por acreditar que essa forma de teatro se aproxima das realidades sociais dos alunos e que, através dessa metodologia, há a possibilidade de improvisação sobre temas sociais diversos.

Mesmo sem delimitar o tema, percebi que os alunos sempre apresentavam cenas sobre violência doméstica, homofobia, questões de gêneros e racismo.

Por um certo período, achei que se tratava apenas de temas rotineiros e sem muita relação direta com os alunos, pois, apesar de serem temas cada vez mais recorrentes na sociedade, não esperava que os mesmos trouxessem isso em forma de encenação teatral. Porém, passei a descobrir que muitos deles sofriam diferentes formas de opressão: seja ela física, representada pela menina que era espancada pelo companheiro; seja ela psicológica, expressada pelo menino homossexual que não sabe como revelar isso aos pais. Sofrendo calados, esses alunos encontram no teatro uma forma de expor suas angústias.

Foram esses temas propostos pelos alunos através dessas pequenas esquetes¹ teatrais que me inquietaram e impulsionaram a buscar entender melhor a problemática e propor alternativas que pudessem contribuir com a situação.

Acredita-se que, por meio do Teatro do Oprimido, esses alunos possam se tornar protagonistas de sua própria história, enfrentando todas as formas de opressão. Essa proposta teatral busca, mediante as potencialidades do Teatro do Oprimido, resgatar no sujeito a identidade cultural reprimida ou esclarecida e abrir espaço para suas capacidades de expressão, estabelecendo uma comunicação direta e ativa entre espectadores e atores.

A proposta aqui expressa apresenta um processo criativo pelo teatro do oprimido a partir de suas metodologias aplicadas à escola, de modo que essa se torne um espaço de conhecer, fazer e apreciar a linguagem teatral tanto pelos alunos-atores inseridos diretamente nas oficinas, quanto os demais integrantes da escola e da comunidade que estarão inseridos na proposta como *espect-atores* que, de acordo com Boal (2014), é quando o espectador assume a função de ator protagonista de sua própria história. A escolha do TO se deu pelo fato de essa prática teatral proporcionar a democratização do teatro, visto que qualquer pessoa pode atuar e, por meio de suas representações, pode discutir seus conflitos sociopolíticos e buscar alternativas para os solucionar.

O fazer teatral é visto como ato de representações dos sentimentos humanos. Essa visão mostra que é uma atividade que se estabelece entre o aluno/ator e o que ele representa enquanto personagem, pois sua realidade social e escolar apresenta-

¹Esquete designa uma peça de duração curta, interpretada ou escrita para um ou mais atores (SIGNIFICADO..., [20-]).

se marcante nas representações teatrais feitas na escola, fato descrito anteriormente. Assim, as apresentações teatrais realizadas na escola permitirão uma maior integração entre o que é vivenciado pelo aluno e a comunidade escolar, na qual ele está inserido.

Por meio desse tema, tem-se a finalidade de discutir o papel e a importância do teatro na escola e as possibilidades de utilização das técnicas do TO como meio de interação entre escola, família e comunidade. Além disso, estabelecer espaço de relação entre as possibilidades educativas proporcionadas pelo fazer teatral e seus resultados expressos por quem participa, sendo como ator ou espectador, no teatro no espaço escolar. Nesse caso, utilizou-se como fonte de pesquisa as aulas de teatro, por meio da metodologia do Teatro do Oprimido, realizadas no Centro de Ensino Professor Antônio Carlos Beckman de forma que se possa perceber as contribuições de experiências com o teatro tanto para os alunos/atores quanto para os demais envolvidos no processo educacional.

O primeiro capítulo destaca a metodologia aplicada na pesquisa que é do tipo participante e teve abordagem metodológica qualitativa, em que se descreve e interpreta a experiência estudada. O método científico utilizado foi a pesquisa-ação como forma de compreensão de contextos e de busca de estratégias para problemas identificados. Nessa direção, fundamentamos as discussões em autores como Santana (2013), Boal (1996, 1999, 2014), Reverbel (1989), Koudela (2010) e outros que abordaram temas relevantes com o estudo em foco.

O segundo capítulo busca apresentar as principais conquistas da educação brasileira no sentido de se inserir o teatro na escola como disciplina, equiparando-a ao mesmo grau importância das demais disciplinas do currículo escolar. Destaca as principais legislações que possibilitaram a inserção do teatro no espaço escolar e os avanços e os desafios enfrentados pelos professores no que tange ao fazer teatral junto à educação escolar brasileira.

O terceiro capítulo pretende analisar o potencial pedagógico do método do Teatro do Oprimido, com uma perspectiva socioeducativa e sociocultural, entender os benefícios que o TO pode apresentar para o processo de ensino e aprendizagem do teatro, como esses podem contribuir com a consolidação do fazer teatral no ambiente escolar e de que forma essa metodologia pode contribuir para as discussões sociais e culturais vivenciadas pelos alunos e pela comunidade escolar em evidência. A escolha do TO foi feita por entender que essa modalidade de teatro esteja mais

próxima da realidade dos alunos, que são atores e, ao mesmo tempo, espectadores dos seus próprios atos.

Por fim, o último capítulo destaca a análise feita a partir da pesquisa de campo desenvolvida com os alunos do Centro de Ensino Professor Antônio Carlos Beckman, cujos motivos que conduziram a essa escolha partiram da necessidade de se conhecer a importância de vivências com o teatro na escola a partir do Teatro do Oprimido e suas funções no sentido de promover reflexões acerca do potencial do teatro na educação, na formação de grupos de teatro na escola, de apreciadores e de espectadores dessa linguagem artística. Além de um resgate da identidade teatral outrora existente na cidade, o presente projeto buscou, via Teatro do Oprimido, promover integração entre as realidades social e artística vivenciadas pelos alunos e pela comunidade na qual a escola está inserida.

As etapas das oficinas desenvolvidas com os alunos/atores e as temáticas apresentadas por eles, mediante as cenas teatrais, foram descritas e analisadas de forma que se tenha uma reflexão acerca das contribuições desse trabalho para os seus participantes, a escola e a comunidade. Para melhor compreensão dos dados, foram aplicadas entrevistas abertas, de modo que cada integrante descrevesse seu contato com o TO, qual sensação sentiu, o que o teatro e as temáticas apresentadas têm proporcionado em sua vida escolar e sua relação com a comunidade.

Portanto, o presente estudo visou discorrer sobre qual o papel e a importância do TO como meio de integração família, escola e comunidade e quais as possibilidades educativas desse teatro no espaço escolar. Pretende-se entender, também, como os alunos podem ressignificar seus sentimentos a partir das temáticas que foram surgidas por meio das experiências com o TO e qual o potencial que esse método tem para oferecer aos alunos que vivenciam diversas situações de violência, discriminação e preconceito.

Diante do exposto, observou-se uma estreita relação entre o teatro e a educação, buscou-se refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem por meio das práticas do TO, e constatou-se que esse fazer artístico é de suma importância no sentido de proporcionar à escola tornar-se um espaço de discussão e integração entre escola, família e comunidade através das temáticas apresentadas pelos alunos nas representações teatrais.

2 TEATRO NA ESCOLA: políticas afirmativas, avanços e desafios

As primeiras práticas do teatro brasileiro estavam associadas às escolas jesuítas, que estabeleciam um sistema de ensino adjunto à doutrinação religiosa e a um projeto de dominação dos colonizadores. Porém, somente com o advento da Escola Nova, o teatro passou a ser concebido como experiência expressiva, tendo como influências as ideias pedocêntricas (educação centrada na criança) idealizadas por Rousseau e seguidas na América por Dewey no movimento chamado Educação Ativa. Tais movimentos foram importantes na construção do que atualmente se conhece como “teatro-educação” e contribuíram significativamente para a inserção do teatro no currículo escolar brasileiro (HANSTED; GOHN, 2013).

Para Hansted e Gohn (2013), a proposta de Rousseau, na defesa da educação de crianças por meio do jogo, foi fundamental para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino de teatro por meio dos jogos teatrais, e como evidenciado por Viola Spolin (2012, p. 27) ao afirmar que “[...] Os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida”. A partir do exposto, pode-se entender que os jogos teatrais em sala de aula desenvolvem no aluno a criatividade, o improviso, o discernimento e suscitam o envolvimento em grupo.

Desde então, o ensino no Brasil, em específico o ensino da arte e do teatro, passou por uma série de mudanças, tanto no que tange aos aspectos metodológicos para o ensino do teatro em sala de aula, quanto às diretrizes que, de certa forma, assegurariam as práticas teatrais no ensino formal. Sendo assim, foram criadas leis que garantissem um ensino de qualidade e abonassem o ensino de arte na educação básica. Nesse sentido, destaca-se o manifesto dos Pioneiros da Educação, que trouxe grandes mudanças no sistema educacional brasileiro, proporcionando, assim, a inclusão dos jogos dramáticos na escola.

Lançado em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” inaugura um período de profundas mudanças nos meios pedagógicos e culturais do país, no qual se destaca a preocupação com uma escola leiga, gratuita e obrigatória para todos. O interesse pedagógico, antes voltado para os saberes que o professor detinha, volta-se agora para o aluno, numa concepção em que as atividades das crianças, como jogos e brincadeiras, são passíveis de uso educacional. Influenciada pelo movimento de livre expressão, a escola vai oferecer possibilidades de expressão artística, entre elas, o jogo dramático, com a finalidade de desenvolver a criatividade. (GIL, 2013, p. 84).

Nesse sentido, na busca por mudanças no que concerne ao processo ensino-aprendizagem das artes na escola e alinhados pelos avanços propostos por algumas correntes pedagógicas de Rousseau e Dewey, a arte passou a ser vista como uma experiência criativa, expressiva e humana, sendo utilizada como forma de desenvolver aspectos sociais e cognitivos nas crianças (HANSTED; GOHN, 2013). Nesse contexto, alguns professores, artistas e arte-educadores como Ana Mae Barbosa², Anísio Teixeira³, entre outros, buscaram, através de encontros e debates, discutir melhores caminhos acerca da importância do fazer artístico no espaço escolar com o objetivo de definir parâmetros educativos por meio das artes. Isso pode ser apontado por Santos (2016, p. 14) acerca da legislação que incluiu a obrigatoriedade do ensino da arte no 1º e no 2º graus. Desse modo, as discussões deram origem às primeiras diretrizes e bases da educação, incluindo a educação artística no espaço escolar.

No contexto da legislação, foi a partir da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus – que o ensino da arte foi incluído, de forma obrigatória, nos currículos escolares com a denominação de Educação Artística (EA) – conforme especifica o Art. 7º da referida Lei (BRASIL, 1971, p. 2). Todavia, as subáreas do ensino da arte não são estabelecidas na referida Lei. Segundo Penna (2015, p. 124), é “através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar” que, aos poucos, vão sendo demarcadas as subáreas abrangidas no campo da EA.

Portanto, a partir da Educação Artística (EA), o ensino do teatro passa a ser exigido a sua implementação nos currículos escolares de formação e educação básica nos diferentes níveis de ensino e, com ele, vários desafios aos educadores da época, tendo em vista que a EA visava a uma educação interdisciplinar, na qual o professor, além de conhecer e ensinar as práticas do ensino do teatro, deveria abranger o ensino de música, dança, artes plásticas e desenho. Vale ressaltar que para esse professor ainda não havia formação acadêmica que abrangesse esse ensino de artes no espaço escolar, e quem geralmente ministrava eram professores de outras disciplinas (SANTOS, 2017).

²Ana Mae Barbosa (1936-) é autora de diversos livros e artigos fundamentais para o estudo na área de arte, foi uma das pioneiras da arte-educação no Brasil e os conceitos que desenvolveu nessa área são referências em escolas, museus e faculdades de pedagogia no país e no mundo. Foi a primeira pesquisadora a se preocupar com a sistematização do ensino de arte e desenvolveu a chamada Proposta Triangular para o ensino da arte, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para os ensinos fundamental e médio (BATALHA; JARDIM; SANTOS, 2019).

³Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos (FERRARI, 2008).

Durante o período da EA, o ensino do teatro ficou restrito a declamações, peças de representações religiosas, eventos cívicos, datas comemorativas e até mesmo como metodologia para ensinar outras disciplinas. Essa concepção começa a mudar no Brasil a partir das propostas de ensino de arte desenvolvidas por Ana Mae Barbosa, pioneira em arte-educação no país, cujo método de ensino foi pautado na Proposta Triangular: apreciar, refletir e produzir. Nesse sentido, a abordagem insere o aluno no processo de construção de conhecimento. Seguindo essa premissa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são criados a fim de subsidiar o trabalho docente. De acordo com esses parâmetros, o ensino da arte deve ser pautado na produção, na fruição e na reflexão:

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (BRASIL, 1997, p. 41).

De acordo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – nº 9.394/96 – “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 15). Dessa forma, o ensino de teatro passou a integrar a grade curricular, juntamente às linguagens da dança, da música e das artes visuais, e, com isso, conteúdos específicos e procedimentos didáticos metodológicos passaram a ser elaborados a fim de nortear as atividades docentes (VIEIRA, 2011).

Outro avanço importante proporcionado pela LDB foi que, a partir da divulgação da lei, algumas instituições de ensino superior passaram a ofertar formação acadêmica em diversas linguagens artísticas, incluindo teatro, de modo que fosse possível qualificar profissionais, arte/educadores, para atuarem em diversos campos que essa arte proporciona, como indica Santana (2010, p. 1).

Na última década, foram efetivadas muitas inovações no âmbito da pedagogia do teatro, em paralelo a uma expansão significativa na oferta dos cursos de formação inicial e na pós-graduação. Um crescimento idêntico operou-se paulatinamente na escola básica, em decorrência da obrigatoriedade do ensino da arte determinada pela LDB e normatizada pelas diretrizes curriculares e PCN, como pela chegada nas escolas de novos professores e de novas estratégias de ensino e aprendizado.

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino do teatro ganha um melhor direcionamento, haja vista que esse documento foi elaborado para servir de ponto de partida para o trabalho dos professores em sala de aula, logo, modificando a forma de pensar sobre o fazer artístico na escola (BRASIL, 1997). De acordo com Santana (2013), os PCNs assumem um importante papel no que se refere ao ensino de arte na escola.

Na prática, os PCNs assumiram o caráter de currículo nacional, e o mais grave é que, no caso das artes, relacionaram as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens ou modalidades, contudo, sem estabelecer critérios nem estratégias pedagógicas que regulamentassem o desenvolvimento do ensino em termos de carga horária, responsabilidade docente, especialização etc. (SANTANA, 2013, p. 3).

Portanto, nota-se que, apesar dos avanços propostos pelos PCNs no que tange ao ensino e à aprendizagem, muitas diretrizes não ficaram bem estabelecidas, tendo em vista que as escolas e os professores ainda não estavam preparados para essa modalidade de ensino. Assim, a partir dos PCNs, as escolas buscaram adequar seus currículos a essas novas propostas de ensino.

Para Koudela (2010), os PCNs apresentam aspectos importantes no que se refere ao ensino e à aprendizagem em arte, uma vez que o documento ressalta a importância da experiência artística, pois, através da produção, da apreciação e da reflexão, o aluno busca construir o conhecimento de forma significativa. Nessa perspectiva, a autora destaca uma proposta de aprendizagem por meio da leitura de espetáculos teatrais e do ensino de teatro. Para ela, a ida ao teatro, a apreciação de espetáculos e o conhecimento do espaço cênico proporcionam ao aluno diferentes aprendizagens antes, durante e depois da visita.

Na busca por uma ampliação da qualidade de ensino no país, por meio de uma referência comum obrigatória, começa a ser implantada, a partir de 2020, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, cada ente federado buscou implantar e implementar as diretrizes propostas pela BNCC em seus currículos, respeitando as autonomias destacadas nos referidos textos oficiais do Ministério da Educação. Dessa forma, o referido documento ressalta a importância da arte, nas suas variadas linguagens, como forma de inserção do aluno no seu contexto social, político e cultural.

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana. (BRASIL, 2018, p. 35).

Em contrapartida, a BNCC define os conteúdos e as principais habilidades e competências essenciais para as aprendizagens dos alunos em toda educação básica. Na BNCC, o ensino e a aprendizagem sofrem algumas alterações, tendo em vista que a mesma coloca o aluno como protagonista do próprio conhecimento. Diante do exposto, entende-se que o aluno poderá escolher algumas áreas de conhecimento, as quais mais o agradam. Com a promulgação da BNCC, o ensino de teatro ganha notoriedade em todas as fases da educação básica.

Apesar dos inúmeros esforços por parte de professores e arte-educadores em implantar o ensino de teatro em todas as fases da educação básica e isso ter sido implementado nas diferentes legislações brasileiras, foi algo que trouxe várias implicações tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem quanto à formação de educadores das diferentes linguagens artísticas.

A partir da análise de literatura específica em relação às práticas do teatro em sala de aula, buscou-se entender os avanços e os desafios do uso do teatro na educação. De acordo com Santana (2013), uma das dificuldades em relação à formação de professores, realizada pelos Institutos de Educação Superior (IES), estava em preparar professores de arte suficientes para ocupar os espaços escolares e como pensar um currículo acadêmico que pudesse preparar profissionais que abrangessem as diferentes linguagens artísticas. Isso posto, o autor ressalta que essa falta de profissionais e de currículos específicos acarreta dois problemas:

Nos últimos anos, mesmo sendo visíveis os avanços de algumas dessas ações por parte do estado, pode-se constatar que as críticas mais comuns reportam-se ao seguinte: os currículos foram reformados, mas não há uma preocupação com sua implantação efetiva nem com o envolvimento dos docentes; as oportunidades de atuação na escola são ampliadas, mas são colocados na sala de aula professores sem habilitação ou de especialistas de outras disciplinas. (SANTANA, 2013, p. 5).

Nesse sentido, a ausência de professores com formações sólidas faz com que as escolas coloquem o ensino de arte em segundo plano, sendo lecionada por professores de outras disciplinas e sem o mínimo de metodologias para ministrar essas aulas. Sem um currículo sólido e sem formações específicas para professores ocuparem os espaços escolares, o ensino do teatro, nesses primeiros períodos, ficou restrito à transferência de conteúdos ou representações de peças em datas comemorativas. Nessa perspectiva, diversos estudos apontam que menos de oito por cento dos professores de arte, que atuam nas escolas, possuem formação em alguma das linguagens artísticas e isso, de certa forma, influenciou o desenvolvimento das práticas do teatro no ambiente escolar (SANTANA, 2013).

Para que o ensino do teatro ocorra com todas suas potencialidades, faz-se necessário um currículo que permita à comunidade escolar um maior entendimento acerca da importância desse ensino na construção do conhecimento por parte do aluno, tornando-se, assim, um aliado do professor nesse processo, além de evitar interpretações errôneas e deficitárias tanto por parte da comunidade escolar quanto da sociedade acerca da importância do fazer teatral no ambiente escolar. Em virtude do que foi mencionado, Almeida (2018) destaca:

A permissão para ministrar a disciplina Arte, por pessoa que tenha notório saber, nos faz crer que a cada dia estamos mais distantes e fragilizados e que continuaremos a trabalhar no espaço de transgressão na escola e usando a “desordem criativa”, como é vista pelos colegas de outras áreas, para nortear nossa produção artística. (ALMEIDA, 2018, p.26).

A formação do professor de teatro busca criar bases a fim de lhe proporcionar apoios necessários para enfrentar as dificuldades e as limitações encontradas nos ambientes escolares. Nesse sentido, a formação acadêmica promove uma base teórica e prática aos educadores e, com isso, podem obter conhecimentos e domínios acerca das metodologias teatrais para aplicá-las no contexto escolar.

Outro aspecto relevante em relação às dificuldades de implementação do ensino do teatro na escola é a falta de estruturas das mesmas para que os professores pudessem desenvolver suas aulas de modo a proporcionar aos alunos, segundo a BNCC (ARTE..., 2018, p. 2), “[...] experiência artística multissensorial para criar diferentes tempos, espaços e sujeitos envolvendo a si próprio e o coletivo [...]”, tornando as aulas mais dinâmicas e expressivas.

A escola, enquanto prédio e conjunto de sua estrutura arquitetônica, além dos recursos materiais e didáticos, continua, com raras exceções, a ser pensada para o modelo tradicional de aula, rígida e

fria, não levando em consideração a construção de espaços e a compra de materiais didático-pedagógicos, apropriados não só para as aulas de teatro, mas, também, para as de música, dança, artes cênicas em geral e artes visuais, onde as manifestações do ser possam ser trabalhadas e valorizadas para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Desse modo, para possibilitar ao aluno experiências artísticas pautadas na espontaneidade, na expressividade e na criatividade, fazem-se necessários ambientes escolares que propiciem um trabalho de formação integral, onde o professor possa desenvolver suas ações sem preocupação com limitações de espaços e de criação por ausências de materiais e instrumentos adequados.

Vale ressaltar que, apesar das dificuldades apresentadas por professores e pesquisadores acerca das práticas do teatro em sala de aula, é importante reconhecer os esforços de autores como Olga Reverbel (1989), Flávio Desgranges (2006), Narciso Telles (2009), Ingrid Dormien Koudela (2010), Arão Nogueira Paranaguá de Santana (2010), Augusto Boal (2008), entre outros, para superar essas dificuldades, e as suas contribuições, para que a pedagogia do teatro possa auxiliar as práticas de sala de aula, e meios para o teatro seja reconhecido no âmbito escolar como área do conhecimento.

A busca por uma pedagogia teatral e meios de ampliar as metodologias para o ensino do teatro na escola trouxe, no contexto da formação de professores, aprendizagens distintas acerca do fazer teatral. A expressão pedagogia teatral apresenta variações de sentidos – dependendo da situação, pode representar um caminho a ser seguido pelo professor em sala de aula ou ao próprio contexto social, geográfico e histórico de cada espaço escolar. Diante disso, as metodologias de ensino de teatro apresentam-se como maneiras de ensinar a partir de técnicas, conteúdos e estratégias específicas e oportunizam aos alunos os aspectos criativos e estéticos que o teatro proporciona.

Entre as metodologias do ensino de teatro, vale destacar a metodologia dos jogos teatrais que, de certa forma, contribuem para atenuar as dificuldades enfrentadas pelos professores no que diz respeito às limitações do espaço escolar, tendo em vista que os mesmos foram desenvolvidos para serem trabalhados no contexto educacional e que são ferramentas que desenvolvem no aluno o imaginário, a linguagem e as capacidades de criação. Para Reverbel (1989), o jogo teatral parte de uma simples brincadeira para um sistema de regras com objetivos pré-

estabelecidos. Nesse sentido, o jogo busca, a partir de um sistema de regras, estimular nos participantes elementos fundamentais na prática do teatro.

Os jogos teatrais na sala de aula destinam-se especificamente ao educador que trabalha com teatro e aos professores em geral que desejam introduzir atividades de teatro em sua sala de aula. Por meio das oficinas de jogos teatrais, será possível desenvolver liberdade dentro das regras estabelecidas. Os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. (SPOLIN, 2012, p. 21-23).

Com os jogos teatrais na sala de aula, os professores puderam proporcionar situações de aprendizado levando os alunos a questionarem e buscarem novos meios para resolução de problemas, haja vista que em cada jogo existem desafios diferentes a serem alcançados.

Sendo assim, a prática do teatro, a partir dos jogos teatrais, contribui para um melhor desenvolvimento tanto dos alunos como dos professores que buscarão novas formas de aprendizado por meio da espontaneidade, da improvisação e da criatividade, visto que, ao planejar a aula, o professor terá uma gama de possibilidades de jogos com potenciais de desenvolver no aluno diferentes habilidades. Portanto, com os jogos teatrais, o professor dispõe de poderoso instrumento pedagógico que lhe auxiliará nas suas práticas diárias de sala de aula e proporcionará ao aluno vivências de construção de personagens e cenas teatrais. Viola Spolin aponta em seu livro “Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor sobre a importância dos jogos nas aulas de teatro” que

Os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complemento para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. (SPOLIN, 2012, p. 29).

Segundo Boal (2014), os jogos teatrais proporcionam maior liberdade criativa aos que deles fazem uso, uma vez que os jogos auxiliam na desconstrução dos corpos e das mentes que, ao longo do tempo, foram moldados pelas tarefas cotidianas. O arsenal de jogos teatrais propostos por Boal é apresentado em cinco categorias, cujo objetivo é despertar diferentes sentidos nos alunos/atores, pois, através do sentir tudo o que se toca, escutar tudo o que se ouve e ver tudo o que se olha, os jogos despertam a comunicação, a expressividade e as sensibilidades dos alunos.

A contemporaneidade apresenta uma gama de possibilidades de propostas metodológicas para auxiliar os professores na construção de seus objetos de aprendizagem. Nesse sentido, vale destacar as discussões no âmbito acadêmico e os

programas de pós-graduação realizados pelas diversas instituições de ensino superior acerca da formação de professores, produções de materiais didáticos e metodologias de ensino que possam amenizar as dificuldades anteriormente retratadas. Outro aspecto relevante na construção do conhecimento acerca das práticas do teatro em sala de aula é que os professores passaram a dispor de ferramentas digitais, conteúdos em áudio e vídeo *on-line* e gratuitos para auxiliar suas aulas e seus planejamentos de sala de aula.

Diante disso, dentre as metodologias de ensino do teatro, pretende-se discorrer, aqui, sobre o Teatro do Oprimido e seu arsenal de jogos teatrais, visto que esses estão inseridos na grade curricular de ensino e pouco se sabe sobre sua relevância acerca do processo de ensino e aprendizagem ou quase nunca é empregada essa metodologia por parte dos professores, desvendando sua importância para o desenvolvimento de habilidades artísticas e debate de temas sociais com os alunos.

Por essa razão, compreende-se que o TO seja um dos caminhos utilizados nas escolas para os alunos terem um primeiro contato com o fazer teatral e, a partir daí, buscarem novos aprofundamentos acerca dessa linguagem artística. Com isso, destacaram-se diversos estudos realizados em escolas brasileiras e em outros países que ressaltam o potencial pedagógico do TO na educação no sentido de proporcionar aos alunos conhecimentos artísticos e sociais.

3 O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO MÉTODO DO TEATRO DO OPRIMIDO

A sala de aula é um espaço limitado entre o que o educando pode e não pode fazer, entre o conteúdo programado, já previsto no planejamento da escola, e a criatividade do professor. Ao educando, nunca se dá muita credibilidade de expor suas histórias de vida, tendo-o, muitas vezes, apenas como ouvinte, não permitindo ao mesmo o direito de questionar, expressar seus anseios, participar, atuar e criar.

Desse modo, pretende-se compreender as potencialidades do Teatro do Oprimido que, mediante suas múltiplas possibilidades, apresenta uma série de metodologias para se desenvolver uma prática teatral em sala de aula, oportunizando ao educando expor seu senso crítico e estético acerca do fazer teatral.

Partindo dessa premissa, buscou-se pesquisar e analisar diferentes bibliografias sobre os processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, por meio da metodologia do Teatro do Oprimido e suas contribuições para a inserção do fazer teatral no espaço escolar. Essa proposta foi elaborada pelo diretor e dramaturgo brasileiro Augusto Boal que buscou, nos anos 70, por meio de seus métodos, unir teatro e ação social, haja vista que o Brasil sofria na época um período de repressão social causado pela ditadura militar.

De acordo com Omar (2018), Boal iniciou sua trajetória no teatro na década de 60 onde integrava o Teatro Arena, um dos mais importantes grupos teatrais do período – suas peças tinham cunho político-social e, por essa razão, foi reprimido, preso e exilado pela ditadura. Foi nos diversos países por onde Boal passou que experimentou e sistematizou a maioria dos métodos que mais tarde vinha a se tornar o Teatro do Oprimido. Influenciado pela pedagogia da libertação de Paulo Freire, pelo teatro político de Bertolt Brecht e Erwin Piscator, Boal criou um método revolucionário de teatro que ganhou destaque no Brasil e no mundo.

Os métodos do TO buscam, mediante jogos e exercícios, a democratização do teatro, dando condições para que os opressores se apropriem dessa linguagem artística e se tornem agentes transformadores de suas realidades.

Com temas relacionados à política, à educação e à cidadania, o Teatro do Oprimido visava debater as causas sociais da camada mais pobre e excluída em busca da transformação do sujeito, tornando-o agente transformador na sociedade em que vive.

[...] todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio

povo os utilize, à sua maneira e para os seus fins. O teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la. (BOAL, 1991, p. 139).

A arma à qual Boal se refere é o próprio conhecimento artístico e teatral que, quando utilizado pelo povo, faz com que esse se transforme e atue socialmente e politicamente de forma mais ativa no meio em que vive. Em sua forma inicial, o Teatro do Oprimido chamava-se Teatro Jornal, pois ensinava os atores a fazerem teatro a partir de cortes de notícias de jornais e, ao simultaneamente, conceber o teatro como um meio de produção e nunca um produto pronto, acabado. Aos poucos, o teatro foi ganhando novos aspectos até chegar à forma atual com diversas modalidades (BOAL, 1999).

É importante ressaltar que, embora as técnicas do Teatro do Oprimido apresentassem essas diferentes modalidades, a proposta era a mesma: mostrar situações de opressão em que o oprimido, apesar de tentar, não consegue sair da situação na qual se encontra. Portanto, isso perpassa pelas modalidades do Teatro Jornal (consiste em transformar qualquer notícia jornalística em material para ações teatrais), Teatro Invisível (os espectadores participam de uma cena sem saber que é uma ação dramática), Teatro Fórum (busca representar a peça até seu conflito e o espectador é convidado para modificá-lo atuando), Teatro Imagem (busca representar por meio de imagens corporais as opressões sociais a fim de modificá-las e o Arco-Íris do Desejo (técnica de teatro terapia) (BOAL, 2013).

Assim, por meio do TO, debatia-se sobre diversas temáticas acerca dos direitos sociopolíticos do oprimido em questão. E, desse modo, a plateia, diante da temática exposta no espetáculo, poderia entrar na cena e mudar o desfecho da história.

Os principais objetivos defendidos por Boal no Teatro do Oprimido são o de transformar o espectador de um ser passivo e ouvinte anestésico para um protagonista da ação em cena, além de não contentar-se com o passado em questão, mas refletir e promover um futuro diferente, percebendo ainda mais suas atitudes e revendo-as. (SILVA, 2016, p. 31).

Dessa forma, Boal desenvolve sua proposta de teatro sociopolítico, a partir da criação e da sistematização do Teatro do Oprimido. Com temas relacionados à política, à educação e à cidadania, essa metodologia visava debater as causas sociais da camada mais pobre e excluída em busca da transformação do sujeito, tornando-o agente transformador na sociedade em que vive.

O teatro proposto por Boal é uma forma de teatro social, pois o mesmo nasce da necessidade de buscar conclusões construtivistas para lidar com situações de

diferentes conflitos sociais. Logo, através da procura por mudanças, comunicação e reflexão, pretende-se alcançar a transformação social ativa e participativa da comunidade que se utiliza dessa prática teatral.

O Teatro do Oprimido tem raízes na Pedagogia do Oprimido proposta por Paulo Freire, que consiste em um método de educação popular na qual o aluno seria um ser autônomo em relação a sua aprendizagem. Nessa lógica, o professor é responsável por desenvolver uma prática pedagógica voltada ao saber histórico-social que o aluno traz consigo, valorizando esse conhecimento e fazendo com que professor e aluno aprendam juntos. Ambas as propostas partem da crítica da realidade e do contexto social do aluno, cuja perspectiva é compreender seu mundo, obter aspectos distintos e favorecer a socialização de conhecimentos (MARQUES, 2012).

A ferramenta essencial para a proposta de Augusto Boal é o jogo/exercício teatral e a capacidade dos participantes de jogar. O jogo é a raiz de toda a árvore teoria do TO. De acordo com Boal (1999, p. 13), a vida social é encontrada no jogo por dois simples motivos: “[...] eles têm regras, assim como a sociedade, que são necessárias para que os jogos aconteçam; mas também requerem liberdade criativa, de modo que o jogo, ou a vida, não seja transformada em obediência servil”. Essa liberdade criativa que o jogo proporciona é necessária para a transformação e a busca de solução dos conflitos da vida.

O Teatro do Oprimido é um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos e técnicas especiais cujo objetivo é restaurar e retornar ao seu valor justo que vocação humana, que faz da atividade teatral um instrumento eficaz para a compreensão e a busca de soluções para problemas sociais e intersubjetivos. (BOAL, 2013, p. 28).

Um dos princípios fundamentais do teatro proposto por Boal é que a arte já existe em cada ser humano e que, por meio de exercícios, podem ser desenvolvidas essas capacidades, ou seja, esses exercícios ensinam o ser humano a usar potenciais antes despercebidos. Assim, Boal (2013, p. 123) nos explica que considera “[...] o teatro como linguagem, apto para ser utilizado por qualquer pessoa, tenha ou não atitudes artísticas. Com isso, a arte do teatro é uma representação da vida e que os atores apresentam no palco o que se passa no seu próprio cotidiano”.

Ao externar seus conflitos internos, via encenações teatrais, e expor isso à comunidade escolar, o aluno assume papel de protagonista de sua própria história. Desse modo, alunos e comunidade tornam-se mais ativos em relação à ação dramática, ou seja, *espect-atores* transformadores e atuantes.

Vale ressaltar que o TO está presente atualmente em mais de 70 países e pelos cinco continentes mudando realidades, tendo sempre como ponto de partida a opressão social. Em seus livros, Boal apresenta várias dessas experiências com as formas/técnicas do Teatro Fórum, Teatro Invisível, Teatro Jornal e Teatro Imagem. Em 2008, Boal foi nomeado embaixador do teatro pela Unesco e seu método continua sendo disseminado por diversos multiplicadores, como os coringas⁴, grupos teatrais que se identificam com a proposta, e pesquisadores acadêmicos.

Entre as formas/técnicas do TO, pretende-se destacar o Teatro Imagem, o Teatro Fórum e o Arco-íris do Desejo, visto que essas possibilitam uma melhor participação dos alunos e por se entender que essas três técnicas estão alinhadas com a proposta da pesquisa.

O Teatro Imagem consiste em transformar uma realidade social vivenciada pelo aluno através de imagens corporais, ou seja, um aluno/ator decide uma situação problema a ser solucionada e que tenha relação com todos. Alguns participantes se disponibilizam como massa de modelagem que formaram as imagens. O aluno/ator forma as imagens e os *espect-atores* são convidados a modificarem as cenas propondo soluções (BOAL, 2013).

No Teatro Fórum, os atores apresentam uma peça até a cena que representa o problema; em seguida, os espectadores são provocados pelo coringa a propor solução para a situação apresentada. O espectador que apresentar solução para o problema apresentado assume o papel de protagonista e reapresenta a cena a seu modo. O objetivo do Teatro Fórum é provocar debates e conduzir os espectadores a modificar as situações de opressões (BOAL, 2013).

A técnica do Arco-íris do Desejo trabalha com opressões introspectivas e, a partir delas, o protagonista busca refletir sobre o que ocorre no seu íntimo e, através de meios estéticos, busca diferentes formas de lidar com as opressões sociais. Esse método resgata, por meio da dramatização, histórias, falas e personagens que já passaram por nossas vidas e que nos causam conflitos. Ao externar isso, revelamos o desejo de vivenciar tudo novamente, mediante imagens e falas, situações de opressão sofridas anteriormente e, a partir disso, dialogar com esses conflitos e transformá-los.

⁴O Curinga é um técnico artístico-pedagógico que tem a função de formar grupos, ministrar oficinas e realizar atividades pertinentes à produção cultural de um trabalho artístico (SANCTUM, 2016).

A experiência demonstra que o protagonista, pelo simples fato de contar a cena vivida ou de propor uma improvisação da mesma, revela seu desejo de revivê-la, de transformá-la, de examinar suas variantes e alternativas. Sendo assim, é preciso experimentar. (BOAL, 1996, p. 72).

A ideia central do método Arco-íris do Desejo é buscar soluções para traumas e opressões internas e psicológicas do protagonista, encontrar formas de sair dessa situação em que se encontra e buscar ajuda. Para que isso ocorra, Boal ressalta que é necessário que o protagonista precise estar disposto a reviver esses conflitos e buscar vencer esses traumas.

É a partir das obras desenvolvidas por Boal, descrevendo as formas/técnicas do TO e suas práticas aplicadas em diversas partes do mundo e difundidas por seus seguidores, que podemos entender suas potencialidades de aplicação nas diferentes realidades sociais e escolares.

Vale ressaltar que, apesar de o TO ter sido desenvolvido em um contexto de opressão social, reflexo de uma ditadura militar implantada no país, na qual as liberdades dos cidadãos eram tolhidas, suas formas/técnicas foram sofrendo mudanças ao longo de suas aplicações, servindo como ferramenta de luta aos oprimidos. As técnicas do TO também foram utilizadas por Boal como método de alfabetização em diversos países por onde passou. Atualmente, muitos pesquisadores e professores têm utilizado as formas/técnicas desse teatro como prática educacional em sala de aula, o que tem apresentado resultados relevantes.

Em sua pesquisa com os jogos teatrais aplicados durante o recreio em uma escola de João Pessoa-PB, Buriti (2020) ressalta que, durante esse intervalo escolar, havia muitos conflitos entre alunos e um distanciamento entre o que ocorria nesse ambiente e as informações que chegavam aos professores. Partindo dessa premissa, Buriti destaca que, a partir da aplicação de diversos jogos teatrais, incluídos os propostos por Boal, notou-se uma mudança significativa nas relações entre os alunos, passando a se respeitar mais e, conseqüentemente, contribuir com o ensino e a aprendizagem.

Sobre essa capacidade de debater os problemas vividos pelos alunos através do TO, Buriti (2020) observa que há situações em que o opressor e oprimido são os próprios alunos que oprimem uns aos outros.

O Teatro do Oprimido (TO) oferece aos alunos a oportunidade de dialogarem sobre suas aflições e opressões, dando as armas necessárias para lutarem sobre seus direitos e deveres, que é o

diálogo, dentro de qualquer parte onde ele esteja inserido. (BURITI, 2020, p. 53).

A partir das cinco categorias de jogos teatrais propostos por Boal, os alunos foram desenvolvendo capacidades importantes para o desenvolvimento pessoal e social dos mesmos. Sendo assim, os jogos proporcionaram aos alunos a sensibilidade e consciência corporal, logo, diz respeito ao conhecimento do próprio corpo e de suas possibilidades expressivas. Outra capacidade desenvolvida por meios dos jogos foi a de observação e diálogo, fato crucial nas resoluções dos conflitos entre os alunos. Dessa forma, o respeito às diferenças e a compreensão dos olhares em relação ao que o outro pensa fazem-se necessários para o convívio social entre os alunos e a comunidade escolar. Como afirma Araújo (2018, p. 86-87), em sua pesquisa sobre a utilização do Teatro do Oprimido na escola formal,

O Teatro do Oprimido, ao adentrar o cotidiano escolar, mais especificamente da educação pública, empodera os sujeitos ao disponibilizar o seu potencial dialógico-emancipatório. Sua metodologia provoca debates e simulações para mudanças da realidade, ativando o público/audiência em sua passividade, transformando-os em *espect-atores*, num processo colaborativo de construção teatral.

Nessa pesquisa realizada por Araújo (2018) em uma escola de tempo integral do Rio de Janeiro, notam-se as contribuições do TO nas aulas de projeto de vida, disciplina que faz parte do currículo diversificado dessa modalidade de ensino. Percebe-se o objetivo de provocar debates e reflexões sobre estes temas relevantes aos alunos e, com isso, contribuir com a construção de conhecimentos importantes para o exercício da cidadania. Propor, através de peças teatrais com temáticas distintas, mais autonomia para os alunos conhecerem suas realidades e, por meio disso, promoverem um autoconhecimento e terem um poder de mudança social.

Ao adentrar o contexto escolar, no período de criação dos CIEPs, no Rio de Janeiro, com a proposta de transformar os sujeitos e as suas realidades, o Teatro do Oprimido também se transformou, acessando outras dimensões artísticas, estéticas e pedagógicas. (ARAÚJO, 2018, p. 87).

Na estética do oprimido o aluno ensaia a transformação da sua realidade social através da escolha dos temas e problemas que serão tratados nas peças, em seguida, por meio das encenações, buscam as melhores formas de apresentar cada temática. Ao final das apresentações, as mesmas são analisadas e debatidas com o intuito de promover uma discussão crítica sobre as problemáticas abordadas e a técnica utilizada em cada encenação.

Segundo Boal (1996), o fazer teatral é subjetivo a quem o pratica e que a essência do teatro está no interior de cada um, nas suas ações, suas emoções e suas relações com outros seres e objetos. Nesse caso, cada aluno se relaciona, à sua maneira, com as propostas do teatro em sala de aula, ou seja, cada um constrói seu olhar crítico acerca dos conhecimentos aprendidos.

Como resultado da pesquisa, Araújo destaca a apreciação dos alunos com a metodologia aplicada através dos jogos teatrais, além de afirmar que é uma excelente forma de aprender sobre teatro e, com a participação nos trabalhos propostos, passaram a ver essa arte como elemento importante no currículo escolar. A maioria dos alunos que participaram dos trabalhos realizados relatam que o fazer teatral, através das práticas do TO, cumpre sua função de libertar os sujeitos das opressões as quais estão inseridos.

A elaboração desses trabalhos colocou os educandos em contato com diferentes vertentes de opressões e possibilitou processos reflexivos sobre relações de poder. Evidentemente que a apropriação desses conteúdos ocorreu de forma particular, mesmo na coletividade escolar, e de acordo com as vivências de cada um. (ARAÚJO, 2018, p. 113-114).

Nesse caso, a ideia de se trabalhar o TO foi trazer diversos temas que se relacionam com a realidade social dos alunos e discuti-las a ponto de encontrar soluções. Assim, entende-se que no meio escolar a desconstrução dos mecanismos de opressão vividos pelos alunos faz-se necessária para que os mesmos busquem meios de se livrar da situação de opressão em que vivem. Dessa maneira, o TO é um importante instrumento de comunicação, reflexão e conscientização acerca de vários temas desenvolvidos, provocando pensamentos críticos tanto dos alunos quanto dos professores e demais profissionais da escola.

Vergara (2020), em sua pesquisa realizada em Santiago do Chile, explica o porquê o Teatro do Oprimido ser tão importante como ferramenta educacional. Além de abordar realidades concretas, alinhadas com o cotidiano do aluno, transformando a si mesmo, busca também a modificação dos indivíduos que presenciam as peças e, conseqüentemente, as temáticas abordadas. Segundo ele, o TO contribui para a construção de uma pedagogia teatral libertária.

A hipótese é simples: ao transformar a imagem que não gostamos em cena, nós nos transformamos. Em virtude disso, o teatro torna-se espelho da nossa realidade, como dissemos, podemos nos ver nós mesmos no momento de agir e se não gostamos do que vemos podemos transformar. (VERGARA, 2020, p. 24).

Assim sendo, entende-se que toda a comunidade escolar é impactada pelas propostas do TO e que a busca de alternativas para solucionar os problemas sociais é uma construção coletiva. Belém ressalta que (2016, p. 50) “É através da vivência em TO que o indivíduo desenvolve a si mesmo e ressignifica sua relação com o mundo.”.

Belém (2016), em sua pesquisa, aponta que pode identificar como essas propostas do TO estão em consonância com as políticas de educação previstas na BNCC e que essas práticas teatrais contribuem de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, buscando despertar o pensamento crítico e provocando a criatividade e a espontaneidade dos alunos. Mais do que isso, esta pesquisa mostra que a escola precisa acolher os alunos com toda sua bagagem histórica e cultural e lhes oferecer a maior gama de possibilidades para que esses possam alcançar uma aprendizagem significativa, uma vez que a BNCC propõe uma maior autonomia, elemento fundamental para sua formação integral.

Acredito que os pressupostos do TO têm relação direta com as teorias críticas da educação; tanto é que pude perceber que à medida que tomavam conhecimento do mesmo, os alunos sentiam-se estimulados a exercer sua autonomia, a expressar sua opinião acerca dos temas discutidos em nossos encontros. (BELÉM, 2016, p. 96).

Dessa maneira, os alunos são estimulados a se apropriarem de seus aspectos socioculturais com a finalidade de discutir e debater os problemas sociais que os cercam para que, posteriormente, isso se transforme em representação teatral. Neste caso, o tema abordado pelos alunos na pesquisa de Belém (2016) foi a violência disseminada nas redes sociais, lugar no qual ocorriam muitas trocas de mensagens de ódio e preconceito entre os alunos. Através das relações afetivas propostas pelos jogos teatrais e das discussões que as peças proporcionavam, nota-se uma melhor relação interpessoal entre os alunos

Para Jara Cueva (2018), a prática do TO é uma estratégia importante para melhorar as relações interpessoais dos alunos nas aulas, pois, mediante as participações nos jogos-exercícios e nas interações que as peças teatrais proporcionam, isso contribui para que os alunos enfrentem as barreiras que impedem suas relações pessoais.

À medida em que desenvolve habilidades e competências, por meio das atividades artísticas proporcionadas pelo teatro na escola, o aluno potencializa suas

capacidades de relacionamento, tornando-se mais comunicativo, mais empático e tolerante, o que favorece a esse aluno a consolidação de novas amizades.

Diante da situação, o teatro do oprimido busca a solução dos problemas no campo educacional por meio da interação social, comunicação, cooperação e criatividade, então este método teatral é de grande importância até mesmo para melhorar o relacionamento interpessoal em alunos em sala de aula. (JARA CUEVA, 2018, p. 23, tradução nossa).

Nesse caso, aprender pela diferença de hábitos e ideias divergentes acerca da vida pode ser uma experiência extraordinária para o aluno, pois isso lhe ajudará a buscar alternativas mais efetivas para conflitos que venham a surgir em seus relacionamentos tanto na escola quando na comunidade em que vive.

O fazer teatral é resultado de um trabalho em equipe, visto que, além de atuarem, os alunos podem desenvolver outras funções importantes para que a peça ocorra, como: roteiristas, cenógrafos, sonoplastas, figurinistas, entre outras. Assim, todos envolvidos nas práticas teatrais se unem para alcançarem os mesmos objetivos e, com essa interação entre si, os alunos formam novos laços de amizade.

O teatro é criativo e inovador no qual os alunos se motivam porque se desenvolvem em um entorno social onde se expressam tanto verbal quanto não verbalmente, projetando os problemas da vida real e buscando soluções através da improvisação e da dramatização. (JARA CUEVA, 2018, p. 50, tradução nossa).

Portanto, o TO desenvolvido no ambiente escolar proporciona mais possibilidades aos alunos de se expressarem e se sentirem parte dos meios sociais nos quais convivem. Assim sendo, a expressão teatral desenvolve no aluno a oralidade, a espontaneidade e a corporeidade, tornando-o mais conhecedor de si mesmo e mais afetivo aos demais colegas da escola.

4 É PRECISO TER-ATO: integração escola, família e comunidade pelo Teatro do Oprimido

O presente capítulo descreve como ocorreu a aplicação do projeto de pesquisa “É preciso ter-ato: integração escola, família e comunidade pelo Teatro do Oprimido”. Destacaram-se aspectos relevantes acerca das características físicas e pedagógicas do Centro de Ensino Professor Antônio Carlos Backman, os processos de planejamento e desenvolvimento das aulas, as escolhas das formas/técnicas do TO que se adequaram à proposta, a organização e o uso do teatro nos espaços escolares e as dificuldades encontradas ao longo da pesquisa. Dessa forma, essa etapa visa apresentar as reflexões sobre as práticas metodológicas do TO em sala de aula, a sequência didática desenvolvida, as relações e as reflexões dos sujeitos envolvidos e os resultados obtidos.

Visa apresentar a pesquisa e as práticas metodológicas que contribuíram para sua construção, além de descrever os problemas e as inquietações que deram origem ao interesse por esta investigação, buscando, destacando e definindo as variáveis de métodos e técnicas que o TO disponibiliza para a realização do fazer teatral em sala de aula. Objetiva também destacar os instrumentos de coleta e de análise dos dados, bem como as práticas desenvolvidas em sala.

4.1 Proposta Metodológica

A pesquisa foi desenvolvida durante o ano letivo de 2022 com a parte prática e a coleta de dados realizadas no segundo bimestre. A amostragem é composta por 60 estudantes, de ambos os sexos, de três turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio do Centro de Ensino Professor Antônio Carlos Beckman, localizada na cidade de Açailândia-MA. As atividades ocorreram durante os horários reservados para as aulas de artes, no turno matutino, com duração de dois horários de 50 minutos para as turmas de 2º e 3º ano e um horário de 50 minutos para a turma de 1º ano (horário definido para as aulas de arte previsto na BNCC).

Por meio da sequência de jogos teatrais propostos por Augusto Boal nos livros “Jogos para atores e não atores” e “Arco-íris do Desejo”, as aulas de teatro foram desenvolvidas com vistas a estimular a improvisação de cenas de Teatro Imagem, técnica de teatro cujo objetivo é abordar os problemas sociais do aluno por meio de seus próprios corpos, sem uso da palavra. A construção das cenas partiu das técnicas introspectivas propostas no Arco-íris do Desejo, que possui o objetivo de refletir sobre

diferentes formas de lidar com as pressões sociais. Em algumas peças, ocorreram situações de Teatro Fórum, em que o espectador sente-se à vontade para assumir a função de protagonista e resolve os conflitos das cenas a seu modo.

Tendo como objetivo desenvolver uma experiência com o teatro na escola, por meio das metodologias do Teatro do Oprimido aplicadas aos 60 alunos do Centro de Ensino Professor Antônio Carlos Beckman, pretendeu-se compreender o potencial dessas práticas teatrais na educação. Desse modo, pretendeu-se criar diferentes apresentações teatrais a partir das discussões e das problemáticas apresentadas pelos alunos e apresentá-lo para a comunidade escolar.

Nesse sentido, buscou-se estimular a discussão e a problematização de assuntos culturais, políticos, sociais e éticos na escola, por meio do TO, promovendo momentos de debates após as apresentações. Com isso, ampliar a compreensão sobre a importância do teatro no processo ensino-aprendizagem.

A análise dos dados desta pesquisa foi conduzida com base nos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa por se tratar de uma abordagem que ressalta a importância da experiência vivida, uma vez que esse tipo de investigação busca compreender os aspectos subjetivos apresentados pelos envolvidos na pesquisa. Assim, busca-se investigar as experiências vividas pelo aluno por meio do TO na escola. O conceito de Minayo (2001) deixa claro essa ideia:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.14).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa buscou compreender o potencial do teatro em sala de aula como experiência artística e suas contribuições para instigar debates acerca dos problemas sociopolíticos dos alunos e como as metodologias do Teatro do Oprimido podem contribuir para uma melhor discussão sobre essas temáticas na escola, reverberando na família e na comunidade.

Para isso, de início, foram feitas revisões bibliográficas em bancos de dissertação sobre teatro na educação e Teatro do Oprimido com análise das práticas desenvolvidas, as teorias que as fundamentaram e os avanços e os desafios dessas práticas teatrais em sala de aula. Nesse sentido, é importante ressaltar que essa pesquisa traz algumas pesquisas com as metodologias do TO e suas contribuições para debater os problemas sociais do aluno em escolas no Brasil e em outros países.

A pesquisa bibliográfica contribui em fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema, sendo que, por meio da revisão da literatura, pretendeu-se ampliar os referenciais a respeito dos conceitos abordados.

Deste modo, o método científico utilizado foi a pesquisa-ação para compreensão de contextos e de busca de estratégias para problemas identificados acerca de práticas do fazer teatral em sala de aula que visem à educação como espaço de construção e apreciação de saberes artísticos e, a partir disso, apresentou-se o seguinte problema: a pesquisa-ação pode ser um instrumento eficaz na busca de compreensão acerca das potencialidades do Teatro do Oprimido como ferramenta pedagógica para debater os problemas sociopolíticos vivenciados pelos alunos.

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa [...]. (KEMMIS; MC TAGGART, 1988 apud ELIA; SAMPAIO, 2001, p. 248).

Paralelo à pesquisa bibliográfica, o desenvolvimento da pesquisa em campo, que de acordo com Minayo (2001, p. 51) é uma forma de “[...] aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar [...] criar conhecimento partindo da realidade do campo [...]”, foi apresentado ao corpo docente e à direção da escola. Na ocasião, os presentes sugeriram que a pesquisa contemplasse todas as turmas e alunos, mesmo que não entrassem na análise. Assim, a pesquisa foi realizada em todas as turmas da escola, porém, para análise, foram utilizadas as experiências de três turmas, sendo elas 100, 200 e 300 do turno matutino.

As técnicas de coleta de dados utilizadas para análise foram a da observação com anotações em diário e fotografias a fim de registrar o que foi relevante e importante na pesquisa. Além da observação, foram feitas entrevistas semiestruturadas e rodas de discussões ao longo das etapas de desenvolvimento do projeto.

A observação como instrumento de coleta de dados é utilizada nas ciências sociais para estudar o comportamento do fenômeno nas condições ambientais e nas circunstâncias espontâneas de sua ocorrência, com a finalidade de extrair situações que possam ser válidas como resultados de pesquisa. (COSTA; TITO; BRUMATTI; ALEXANDRE, 2018, p. 13).

Dessa maneira, observaram-se as etapas e todo o processo de aplicação da pesquisa, o espaço da escola e as impressões dos alunos ao participarem das

propostas do teatro na escola por meio da metodologia do Teatro do Oprimido, suas produções artísticas expressas nos esquetes e nas peças teatrais e como coletar entrevistas sobre as impressões dos alunos acerca da participação deles no projeto. Nesse sentido, "[...] o entrevistado fica livre para expressar seus relatos e opiniões sobre determinado assunto [...]". (COSTA; TITO; BRUMATTI; ALEXANDRE, 2018, p. 13). Assim, para resguardar a identidade dos entrevistados, adotamos nomes fictícios.

4.2 Sequência didática desenvolvida

O presente estudo ocorreu durante o segundo e o terceiro bimestres de 2022 nos horários de aula destinados à disciplina arte, sendo dois horários na turma de 2º e 3º anos e um horário na turma de 1º ano. Com a finalidade de manter os conteúdos propostos pela secretaria de estado, algumas aulas teóricas foram associadas ao Teatro do Oprimido. Dessa forma, os conteúdos relacionados à história do teatro ou elementos teatrais eram relacionados de forma comparativa ao Teatro do Oprimido.

A pesquisa foi dividida em quatro atos importantes. Os dois primeiros foram dedicados a apresentar o projeto aos docentes e aos discentes da escola. Os dois últimos momentos foram dedicados à sequência didática, dedicada à realização de jogos de improvisação, tendo como objetivo diagnosticar as potencialidades dos alunos em relação ao trabalho em grupo, à comunicação, à criatividade e à espontaneidade, além da criação de alguns esquetes teatrais. O segundo momento foi utilizado para a seleção dos melhores esquetes para compor a peça principal de cada turma, ensaios e apresentações.

4.2.1 Primeiro ato: apresentação do projeto à escola

A apresentação do projeto ocorreu na reunião do dia 30 de março de 2022. Nessa reunião, que ocorre mensalmente, os professores devem apresentar o planejamento e suas propostas de projetos para o período seguinte. A ideia era realizar o projeto em três turmas, porém, a direção e os professores gostaram tanto da proposta que sugeriram realizar com todas as turmas da escola. Assim, o projeto foi desenvolvido em todas as turmas da escola e para análise utilizaram-se três (uma do primeiro ano, uma do segundo ano e uma do terceiro ano). A receptividade da direção e dos professores da escola foi importante para o desenvolvimento das ações do projeto, visto que a rotina das aulas seria modificada com os jogos teatrais, ensaios

e apresentações, além de contribuírem no envolvimento das famílias e da comunidade escolar.

4.2.2 Segundo ato: sujeitos da pesquisa

O 2º ato foi composto pela apresentação do projeto aos alunos, destacando os objetivos e a metodologia. Nesse primeiro encontro nas turmas da pesquisa, foram apresentadas a sequência didática e a avaliação adotada para os que participassem de todas as etapas do projeto, assim, seria atribuída uma nota de 0 a 10 que faria parte de uma das avaliações do período. Nessa aula, também foram expostas de forma resumida a vida e as obras do dramaturgo Augusto Boal e as técnicas que seriam utilizadas ao longo do projeto. Ao conhecerem as formas/técnicas do TO, notou-se que a maioria dos alunos despertaram interesse em participar enquanto outros ficaram com receio, contudo, aos poucos, todos foram se envolvendo propondo suas histórias e contribuindo na condição de *espect-atores*.

4.2.3 Terceiro ato: improvisação teatral

No 3º ato, buscou-se dividir a turma em grupos nos quais cada um deveria improvisar cenas com temas propostos pelo grupo a partir dos entendimentos do teatro do oprimido. Essas etapas serviram como elementos para construção da peça principal da turma composta por três momentos:

- a) Improvisação 1: Teatro Imagem opressor e oprimido;
- b) Improvisação 2: construção de cenas a partir de histórias de introspecção de alunos;
- c) Improvisação 3: contação de história em grupo e improvisação dessas histórias em sala de aula. Vale destacar que o roteiro das histórias foi construído a partir de vivências do aluno ou de alguém da comunidade à qual ele faz parte.

4.2.4 Quarto ato: construindo e apresentando o espetáculo

Nesta etapa, o quarto e último ato, foi feita a escolha dos temas e das histórias a partir do que foi abordado nas improvisações. Em seguida, foi feita a seleção dos alunos/atores que fariam os personagens; o restante da turma ficaria com a parte técnica da peça (cenário, figurino, maquiagem, entre outros.) Para esse momento,

foram destinadas duas aulas para os alunos debaterem as melhores cenas que foram improvisadas nas etapas anteriores.

4.3 Análise e discussão dos dados

Na primeira fase de exploração do estudo realizado, foram recolhidas informações relacionadas à localização da escola, à estrutura, aos aspectos sociais e pedagógicos, como missão, objetivos e finalidades, além de conhecer os projetos artísticos desenvolvidos ao longo do ano letivo.

O Centro de Ensino Professor Antônio Carlos Beckman está localizado na rua Marly Sarney, S/N, Centro, Açailândia-MA. Mantido pelo Estado do Maranhão e administrado pela Secretaria de Estado da Educação, é hoje um espaço pensado para dialogar, discutir e compartilhar conhecimentos. Seu compromisso com a comunidade é reafirmado com ações que favoreçam oportunidades àqueles que mais precisam. Em seu fazer pedagógico, vem implementando programas e projetos, que executados com a colaboração de toda a comunidade, têm alcançado êxitos. Buscando sempre enfrentar os desafios do cotidiano, esse centro de ensino visa a uma educação de qualidade apoiada nos valores e na promoção da vida.

A estrutura da referida escola conta com 9 salas de aula que funcionam nos turnos matutino e vespertino, sendo 6 salas para cada série do ensino médio. Apesar de ser a primeira escola de ensino médio da cidade, não conta com auditórios, quadra de esportes e até mesmo espaços para leituras. As salas de aula são pequenas e todo espaço é preenchido em média por 45 alunos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2019, o Centro de Ensino Professor Antônio Carlos Beckman visa contribuir para a construção de uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania. Assim,

Garantir o acesso e a permanência dos educandos, formar cidadãos críticos, com pleno desenvolvimento para serem bem-sucedidos, capazes de agir na transformação da sociedade, assegurados por uma educação de qualidade. (MARANHÃO, 2019, p. 7).

Desse modo, a escola busca constantemente indagar sobre quais os conhecimentos seriam necessários para atender aos alunos em diferentes situações e contextos (sociais, econômicos, afetivos e culturais) para, de fato, exercerem a sua cidadania nesta sociedade tão cheia de conflitos. Esses conflitos estão presentes no

espaço escolar, na família e na comunidade, por meio das relações pessoais, no confronto das ideias e também do surgimento de novas concepções, das dúvidas e da necessidade do diálogo entre todos envolvidos (professores, pais, alunos e comunidade).

Assim, para cumprir sua função social de garantir a formação plural dos educandos, proporcionando-lhes um espaço de reflexão significativo e transformador no Centro de Ensino professor Antônio Carlos Beckman, os professores buscam propor projetos inovadores nas mais diferentes áreas do conhecimento. É importante destacar dois projetos na Área de Linguagens descritos no PPP da escola: o Sarau artístico e literário (momento em que os alunos podem apresentar declamações de poemas, peças teatrais, expor pinturas e performances de dança e música) e o Festarte (festival de artes cênicas que ocorre no mês de dezembro e as turmas competem entre si para conquistar o prêmio de melhor apresentação teatral da escola).

A escola conta com um pátio e um palco central e aberto, onde ocorrem as apresentações culturais e as reuniões com pais e alunos.

Figura 1 – Pátio da escola



Fonte: Acervo da escola.

Figura 2 – Palco da escola



Fonte: Acervo da escola.

Diante do exposto, nota-se que os projetos culturais desenvolvidos pelos professores fazem parte de iniciativas importantes no ambiente escolar e que buscam complementar a formação dos alunos. Isso lhes proporciona o conhecimento da

diversidade cultural e das variadas linguagens artísticas, tais como, teatro, dança, música e artes visuais, logo, formando cidadãos participativos, críticos e criativos.

4.3.1 Terceiro Ato: jogos de improvisação teatral

Após apresentar aos alunos a proposta do projeto e como funciona o método do TO, seus objetivos, suas características e suas técnicas, iniciamos o desenvolvimento dos momentos três e quatro descritos na sequência didática. A turma foi dividida em três grupos e esses permaneceram juntos até o fim do projeto, levando em consideração que as propostas apresentadas formariam parte da apresentação final da turma.

O objetivo de iniciar com a utilização dos jogos de improvisação teatral foi buscar conhecer e entender as capacidades criativas e expressivas dos alunos, além de perceber suas disposições de trabalhar em grupo e de forma colaborativa. Isso se deu pelo fato de essas turmas nunca terem vivenciado experiências com jogos teatrais em sala de aula. Ademais, tal decisão aconteceu, em parte, em razão do cenário pandêmico global, causado pela COVID-19, contexto que exigiu mudanças por parte da sociedade. Em relação aos professores, de todas as áreas do conhecimento, houve a necessidade de adaptação de suas aulas para o ambiente remoto, ou seja, as aulas passaram a ser transmitidas via *internet* e plataformas digitais.

A primeira sequência de jogos buscou resgatar recordações e emoções dos alunos através da memória dos sentidos que, segundo Boal (2008), é uma forma de relacionar as emoções e os sentimentos resgatados pelas lembranças de opressões vivenciados pelo aluno em algum momento e utilizar-se dessas sensações para preparar futuras cenas teatrais. Como descreve Boal, a variação 1 do jogo traz memórias dos sentidos.

Os atores devem se sentar calmamente em cadeiras, completamente relaxados. A seguir, mexer lentamente cada parte de seus corpos, ininterruptamente, e tomar consciência de cada parte isolada, com os olhos fechados. [...] O ator deve fazer um esforço especial para lembrar de suas sensações corporais e tentar experimentá-las. (BOAL, 2008, p. 229).

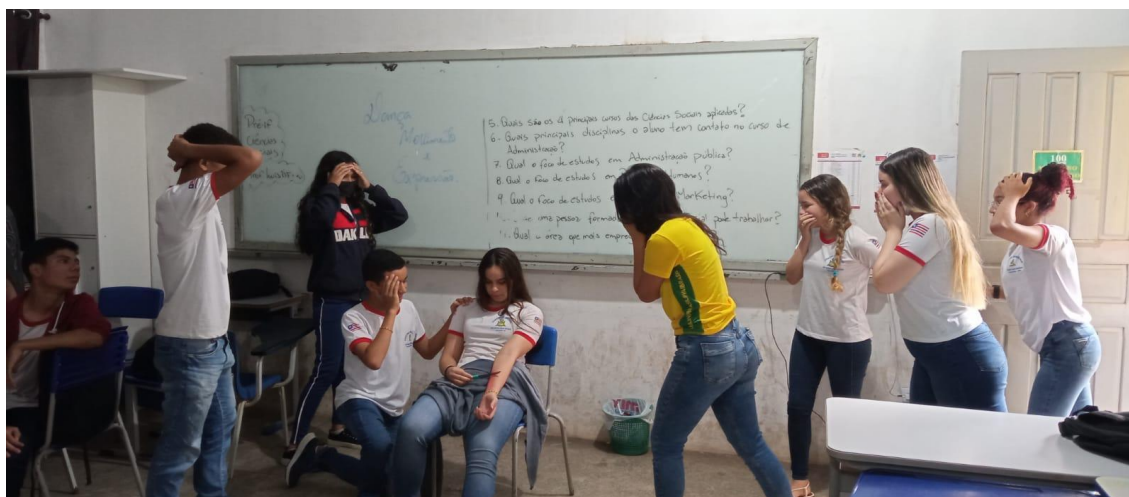
Inicialmente, os alunos tiveram dificuldades de concentração na hora de mover parte do corpo lentamente e de entenderem a relação desses exercícios com o TO. Todavia, com a sequência e as variações do mesmo jogo, notou-se um maior engajamento por parte deles e ficou mais claro qual era o objetivo proposto.

Em seguida, passamos à variação 3 do jogo anterior que Boal nomeia de “memória, emoção e imaginação”. Esse visa explorar a criação e a imaginação do aluno por meio da memória. Nesse sentido, o aluno protagonista resgata um acontecimento ocorrido em sua vida e, com ajuda de outro aluno, que assume a função de co-piloto, busca reviver a cena, as sensações e as emoções, acrescentando elementos reais ou imaginários.

Assim, procedeu o jogo para a variação 4 que propõe ao protagonista lembrar de uma opressão atual e, juntamente ao seu co-piloto, deve pensar em uma forma de quebrar essa opressão. Isso posto, cada aluno escolheu um colega para compartilhar sua história e ambos tiveram que representar nos corpos dos demais componentes do grupo as cenas em forma de Teatro Imagem para que a turma, na condição de *espect-atores*, contribuísse na construção de uma imagem ideal, na qual a opressão tenha desaparecido.

As imagens apresentadas pelos alunos apresentaram diferentes problemas sociais vividos por eles em seu cotidiano. Entre os temas mais representados, pode-se destacar a depressão, os preconceitos de raça e de gênero, a gravidez na adolescência, as infidelidades e a violência. Percebeu-se que alguns grupos tiveram dificuldade de transformar a história pensada pelo protagonista e o co-piloto em uma imagem, ressaltando todo o contexto descrito pelos autores.

Figura 3 – Jogos de improvisação sobre depressão



Fonte: Acervo do autor.

Na cena acima, o grupo buscou representar a história de uma adolescente que vive muitos conflitos pessoais em casa, na escola e em seu relacionamento, o que ocasionou a situação de depressão percebida na imagem. Observa-se que a

protagonista se encontra em situação de fragilidade devido aos cortes feitos em seus pulsos e que todos ao redor (pais, irmãos e colegas) expressam susto e desespero ao se depararem com a situação.

A encenação ressalta vários sintomas de um adolescente que passa por depressão, doença psiquiátrica que afeta o emocional da pessoa e que reflete sintomas físicos e sociais. Também destaca as oportunidades de discussão sobre esse tema tão importante e recorrente no ambiente escolar.

Figura 4 – Improvisação teatral sobre depressão e suicídio



Fonte: Acervo do autor.

Problemas emocionais também foram o tema do grupo acima, que buscou representar uma jovem que sofre de ansiedade, isolamento e agressões sociais, e vive sem saber lidar com sua identidade de gênero em relação à família e aos amigos. Para se livrar dessa situação de opressão, na cena, a jovem recorreu ao suicídio, o que causou comoção aos seus familiares. De acordo com o grupo, essa história de pressão social aconteceu com uma de suas componentes e que a mesma não se sentiu à vontade para protagonizar a cena.

Infelizmente, essas tentativas de suicídio vêm ocorrendo com muita frequência nos últimos anos no Centro de Ensino Professor Amônio Carlos Beckman. A partir das discussões em sala, identificou-se que, só no primeiro semestre de 2022, foram três tentativas e alguns casos de automutilação. O fato descrito foi um dos motivos para a criação e desenvolvimento do presente projeto, pois ele permitiu que alunos pudessem expressar aquilo que sentem por meio da teatralização de suas histórias, o que promoveu discussões e reflexões acerca do que sentem diante das suas realidades.

A escola e a comunidade são espaços repletos de situações violentas que vão produzindo sintomas depressivos, ideias suicidas e muitas outras complicações que afetam diretamente a saúde mental dos alunos. De acordo com levantamentos internos, identificou-se que muitos alunos vêm passando por tratamentos psicológicos. À vista disto, Luna, Filho e Pena (2019) já enfatizaram a importância do TO na defesa da vida e o quanto é benéfico para esses alunos debaterem tais temáticas na escola.

[...] a utilização das técnicas de jogos e propostas educacionais oriundas do “movimento do oprimido” contribui, molda, ressignifica e valoriza a atuação destes estudantes como agentes de transformação e realidade dos pacientes que estão em acompanhamento. Dando sentido ao “tratamento da vida e do ser”, promovendo um olhar mais humanista às causas e reafirmando a importância das técnicas utilizadas pelo Teatro do Oprimido. (LUNA; FILHO; PENA, 2019, p. 11).

Diante desse tipo de problematização, é importante resgatar um dos objetivos do projeto “É preciso ter-ato” em sala de aula que é buscar entender como as práticas do teatro por meio do TO podem proporcionar aos alunos uma ferramenta para expor suas angústias, seus conflitos externos e internos e as problemáticas presenciadas por eles na comunidade em que vivem.

O grupo seguinte trouxe uma cena que retrata um acontecimento ocorrido em frente à escola onde um grupo de alunos sofreu um assalto. A imagem traz alguns alunos conversando naturalmente em frente à escola, alguns com celular nas mãos quando de repente são abordados por dois homens e um deles agrediu uma das alunas que se recusou entregar o celular. Nota-se, na história descrita pelo grupo na representação abaixo, que alguns alunos têm a reação de correr, outros ficam sem reações.

Figura 5 – Improvisação teatral sobre assalto e violência



Fonte: Acervo do autor.

A cena de assalto representada pelo grupo retrata algo frequente na comunidade à qual os alunos fazem parte, inclusive alunos de outros grupos relataram, nas rodas de conversa, terem passado por situações semelhantes e que as reações foram diferentes. Nesse caso, a agressão física e psicológica sofrida pela aluna trouxe uma experiência emocional desagradável e marcante. Assim sendo, percebe-se que a proposta do jogo de improvisação funcionou como forma de alerta para que alunos evitem reagir em situações como essa, preservando seu bem maior, a vida. Dessa forma, a partir da experiência com o jogo teatral, são instigados desafios e são permitidas novas possibilidades de nos relacionar com nossas opressões e com as dos outros inseridos dentro e fora da cena. Sobre isso, Boal (1996) destaca:

O oprimido-artista produz um mundo de arte. Ele cria as imagens de sua vida real, de suas opressões reais [...] as mesmas opressões que existem no mundo real que as provocou. Quando é o próprio oprimido, como artista, que cria as imagens de sua própria realidade opressora, ele passa a pertencer a esses dois mundos de maneira plena e total, e não simplesmente de modo "vicário". (BOAL, 1996, p. 56).

Nesse sentido, torna-se necessário identificar todas as opressões sofridas e apresentadas pelos alunos para que os mesmos possam ensaiar sua libertação e influenciar os demais colegas e a comunidade. Portanto, se a função do teatro ao adentrar no espaço escolar tem como claro objetivo transformar o aluno em um ser social, crítico e consciente, as práticas do TO têm em seu primeiro compromisso provocar o indivíduo nesses aspectos. Com isso, é possível proporcionar uma experiência teatral que tire os alunos de uma zona de conforto e os torne como seres ativos em sua escola e sua comunidade. Nesse sentido, Buriti (2020) ressalta a importância de inserir o jogo teatral como ferramenta para diagnosticar os conflitos vivenciados pelos alunos na escola e na comunidade.

Os jogos teatrais podem ser trabalhados na educação com objetivos que possam explorar as questões pedagógicas, que possam atingir toda comunidade escolar, no sentido de quem atua e de quem está assistindo, ou até mesmo sobre questões conflituosas, diagnosticadas por observações que ocorrem entre os alunos no espaço escolar. (BURITI, 2020, p. 47).

Nessa perspectiva da relação entre aluno, escola e comunidade, os grupos posteriores trouxeram imagens que representam diferentes formas de violência sofridas pelos alunos em casa, na escola e na comunidade. As cenas retrataram brigas na escola por conta de *bullying*, preconceito de gênero, racismo e situações de conflitos familiares causados pelo alcoolismo dos pais ou atitudes dos que

desagradam os pais na escola ou em casa, como podemos perceber nas imagens abaixo:

Figura 6 – Improvisação teatral sobre preconceito e violência



Fonte: Acervo do autor.

A cena apresenta um aluno agredindo a colega enquanto uns tentam impedir a ação e outros ficam observando a situação. De acordo com o protagonista, a cena retrata uma situação vivida por ele na escola. A cena se desencadeou quando a aluna externou seu preconceito contra o colega utilizando a expressão “além de preto ainda é bicha”. O protagonista relatou que não aguentou mais a situação e partiu para a agressão, pois isso vinha ocorrendo há um tempo. Infelizmente, relatos como esses são corriqueiros nas escolas como apontam os próprios alunos nos momentos de discussão. Para eles, a escola ainda não está preparada para o respeito às diversidades, visto que os alunos negros ou os que se identificam com algum dos gêneros da LGBTI+ sofrem preconceitos, agressões físicas e psicológicas.

As técnicas do Teatro do Oprimido, também, promovem um novo sentido a todos aqueles que necessitam de apoio moral ou físico para vencer as dificuldades encontradas para superar obstáculos como a violência [...]. Mostrando o poder que o olhar diferenciado e uma “voz ativa” poderá transformar realidades. (LUNA; FILHO; PENA, 2019, p. 11).

Portanto, acredita-se que as técnicas do TO sejam eficientes para refletir sobre os problemas de opressão social sofridas por esses alunos e que encontram oportunidades de expor suas angústias, buscando seu autoconhecimento e, assim, tornando-se capazes de mudar sua realidade.

Figura 7 – Improvisação teatral sobre violência



Fonte: Acervo do autor.

As cenas acima mostram outras situações de agressões físicas ocorridas no ambiente escolar. Na imagem, notamos três alunas se confrontando por motivos supérfluos. De acordo com elas, o ato teria ocorrido por conta de fofocas nas redes sociais. Essas situações ocorrem devido à influência da indisciplina e da agressividade vivenciadas por esses alunos nos ambientes sociais que vivem. Diante disso, faz-se necessário cada vez mais buscar novos caminhos que possibilitem a interação entre escola, família e comunidade para que juntos possam buscar soluções e sanar situações de violência ocorridas no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Desgranges (2006) lembra a importância dos temas abordados terem uma conexão com os problemas sociais vivenciados cotidianamente na comunidade da qual o aluno faz parte de modo que as intervenções possam surgir com participação de todos.

Os temas abordados, nessa e em outras técnicas do Teatro do Oprimido, devem estar diretamente relacionados com o cotidiano da comunidade onde acontece o evento. Por isso, frequentemente, a trama da ação é proposta por algum morador da localidade, para que, desse modo, o grupo dramatize um fato cotidiano, uma situação significativa e conhecida por todos os habitantes do lugar, propondo aos espectadores a reflexão sobre os acontecimentos do seu dia-a-dia, e um novo olhar para estas situações, estimulando-os a fazerem e refazerem a história da comunidade. (DESGRANGES, 2006, p. 71).

Portanto, observou-se, através dessa primeira etapa de improvisações teatrais propostas por Boal, uma das principais funções do TO em sala de aula que é de proporcionar aos alunos oportunidades de apresentarem seus problemas, sejam eles sociais ou interpessoais, e buscar uma melhor compreensão com o intuito de propor alternativas para possíveis soluções. Porém, é importante relatar que, ao ser convidado para modificarem as imagens/problema, os *espect-atores*, nesse primeiro momento, não se sentiram à vontade para ir à frente mudar as situações de opressão apresentada pelos grupos, no entanto, nas discussões após as representações, sempre havia debates acalorados acerca dos temas abordados.

Buscando aprofundar ainda mais as temáticas propostas pelos alunos e revelar opressões mais profundas, iniciamos uma sequência de jogos da técnica Arco-íris do Desejo que, conforme Boal, é uma espécie de teatro terapia que propõe técnicas de introspecção a fim de refletir meios diversos de lidar com as diferentes formas de opressão. Como afirma Boal (1996),

Assim, quando vive, tenta concretizar um desejo; quando revive, retifica. Seu desejo transforma-se, esteticamente, em objeto observável, por todos e por ele mesmo. O desejo, tornado coisa, pode ser melhor estudado, analisado, talvez transformado. (BOAL, 1996, p. 38)

Como visto anteriormente, essas técnicas teatrais são desenvolvidas com base em histórias pessoais e, por meio de um processo conjunto, tentamos entender os mecanismos de opressão. Cada componente do grupo deve compartilhar sua história pessoal e deve encontrar uma forma consensual de escolher uma para o grupo trabalhar, uma história que expressasse o interesse coletivo e a necessidade de discussão. Cada história traça uma investigação sobre a opressão que o grupo escolhe e tem mais relevância para todos. A intenção não é aprofundar nessas histórias, mas aumentar a possibilidade de compreender a opressão através de perspectivas diversas e propor intervenções coletivamente.

Desse modo, a técnica de introspecção, em o Arco-íris do Desejo, ocorre quando o protagonista busca em seu íntimo conflitos, medos, opressões vividas ao longo de sua trajetória de vida e que está disposto a compartilhar com os demais componentes do grupo.

A técnica de introspecção escolhida foi a “Imagem do Caos” que, segundo Boal (1996), é dividida em três etapas: formação das imagens, a feira e o debate. Nela, os

protagonistas devem propor cenas de seu cotidiano com diferentes intensidades, conflitos e sentimentos.

[...] cada protagonista em diferentes momentos de sua vida, em que sua atenção é mais ou menos exigida ou exercida, momentos de maior ou menor energia, maior ou menor interesse, maior ou menor prazer ou dor, certeza ou confusão. Na Imagem do Caos, ele tenta visualizar essa disparidade e tenta corrigir ou reestruturar o que julgue deva ser modificado. (BOAL, 1996, p. 171).

Na primeira etapa, pedimos para que os alunos pensassem em várias cenas ocorridas em diferentes situações de seu dia. Em seguida, solicitamos que os alunos, que quisessem expor suas cenas na condição de protagonista, montassem suas cenas em formas de cinco imagens, escolhendo os alunos que fariam parte de cada uma. Todas as cenas seriam apresentadas simultaneamente e com diferentes ritmos.

Na segunda etapa, as cenas são improvisadas ao mesmo tempo e em cinco *rounds*, ou seja, repetido por cinco vezes; em cada uma, o protagonista pode propor mudanças a fim de melhorá-las. Nesse caso, o desejo do protagonista é realizado readequando as cenas ao seu ideal.

Os protagonistas das três turmas apresentaram cenas com diferentes situações e temáticas diversas, algumas já abordadas na sequência de jogos anteriores e que se repetem na maioria das imagens montadas, porém, outras abordavam ocorrências diversas e algumas inusitadas. Isso pode ser percebido na sequência de situações abaixo apresentadas por alguns dos protagonistas.

Figura 8 – Técnica de introspecção: cenas do cotidiano



Fonte: Acervo do autor.

Como podemos perceber, a sequência de imagens apresentada pelo protagonista 1 representa cenas com diferentes situações do cotidiano desse aluno. No debate (terceira etapa do jogo), o próprio relata que as cenas um e dois destacam momentos importantes para ele, dançar, e que, através dessa arte, se sente mais ativo. Na terceira imagem, o aluno protagonista aponta uma cena de humilhação sofrida por ele (o mesmo relata que foi assaltado no caminho de volta da escola) na comunidade a que pertence. Assim, no Arco-íris do Desejo pretendido pelo protagonista, está a manutenção de canas de danças e a extinção de momentos de opressão. Também no debate, os demais alunos propõem alternativas para diminuir as ocorrências de assaltos na comunidade, sugerindo que haja mais policiamento nos horários de entrada e saída das escolas, além de ampliar as penas para quem comete esse tipo de crime.

O protagonista 2 trouxe uma sequência de imagens apresentando ações de seu cotidiano como estudar, fazer serviços domésticos, conversar com amigos e observar a vizinhança do bairro.

Figura 9 – Técnica de introspecção: Cenas do cotidiano



Fonte: Acervo do autor.

Para essa protagonista, a opressão está na pressão do cotidiano em ter que fazer tudo perfeito, ser a amiga perfeita e a aluna dedicada. As cobranças de todos ao redor criam confusões na cabeça dos jovens e muitos não sabem lidar com essas situações e o impacto disso é a saúde mental deles. Desse modo, seu desejo é que os jovens sejam menos cobrados pela escola, família e sociedade de modo que possam viver melhor e produzir com mais dinamismo. Todos da turma concordaram com as soluções propostas pelo protagonista, pois acreditam que os jovens viveriam melhor se fossem menos pressionados pela sociedade.

Figura 10 – Técnica de introspecção: gravidez na adolescência.



Fonte: Acervo do autor.

A protagonista 3 apresentou uma sequência de imagens apontando um dia muito difícil em sua vida. Segundo ela, as cenas mostram os momentos nos quais ocorreu a revelação de uma gravidez indesejada aos amigos e aos familiares. Para

ela, lembrar isso causa muito abalo emocional, uma vez que seus pais não receberam muito bem a notícia. Além disso, ter sofrido muita pressão por parte do namorado para abortar e ter que enfrentar essa situação sozinha, não foi fácil. O desejo ideal, segundo a protagonista, é que as cenas retratassem momentos de acolhida por parte dos pais e dos amigos e todos ficassem felizes com a notícia.

Figura 11 – Técnica de introspecção: bullying



Fonte: Acervo do autor.

O protagonista 4 trouxe as situações de *bullying* sofridas por ele cotidianamente na escola e como ele tenta evitar revidar a essas provocações. Para ele, a escola deveria ser um espaço de aprendizado sobre respeito às diferenças e de construção de amizades verdadeiras. Então, as cenas foram reformuladas pelo protagonista ressaltando esse desejo de ter uma escola mais humanizada, onde todos os alunos se respeitam e se ajudam. Nesse sentido, Desgranges (2006) resalta a importância do TO na vida de todos envolvidos no processo, visto que, conforme ele, “[...] se o participante experimentou no teatro a sua capacidade de mudar a ordem estabelecida, tentará agir da mesma maneira na sua vida” (DESGRANGES, 2006, p. 72).

Isso nos leva a crer que, ao abordarmos cenas de violência, preconceito e conflitos sofridos pelos alunos e eles transformam essas opressões em ação dramática a fim de superá-las, é possível que esse aluno seja mais capaz de lidar com as adversidades da vida.

Quando todas as imagens do Arco-Íris do Desejo acabaram, abrimos novamente espaço para apreciação e discussão dos temas por parte do restante dos alunos. No tocante às modificações que foram feitas tanto pelo protagonista quanto pelos antagonistas e as dificuldades encontradas pelos espectadores ao sugerirem

propostas para os problemas apresentados, todos concordam que não é fácil encontrar alternativas para as situações apresentadas, mas que se faz necessário sempre discuti-las em sala de aula.

Para a realização dessa técnica do Arco-íris do Desejo, tivemos algumas dificuldades em relação ao espaço escolar, pois as salas do Centro de Ensino Professor Antônio Carlos Beckman são muito cheias, o que impossibilita, na maioria das vezes, a formação das cinco imagens/cenas ao mesmo tempo.

Após as sessões de jogos de improvisação e com bastante temas e histórias abordadas, iniciamos a elaboração de roteiros para a construção das peças finais. Nessa aula, tínhamos estudado um conteúdo sobre a Commedia Dell Arte e vimos que esses grupos de teatro utilizavam muito a improvisação a partir de roteiros. Para a escolha das histórias, tivemos que realizar sorteios, tendo em vista que todos queriam ver suas histórias sendo encenadas, e nos preocupamos em não repetir as mesmas temáticas.

Assim, cada grupo definiu as histórias e construiu seus roteiros com base nas situações-problemas apresentadas por cada componente. Os roteiros foram improvisados várias vezes até chegarmos à construção de um texto mais próximo do que as histórias dos alunos propunham. Destacamos três desses roteiros para compreendermos essa etapa da pesquisa:

a) Roteiro 1 (amor ou obsessão): Lúcia é uma jovem muito apaixonada por Itamar. Ela demonstra diversas vezes esse amor. Porém, Itamar evita falar sobre isso. Lúcia conta para todas suas amigas o quanto está feliz com o relacionamento e algumas parabenizam e outras lhe alertam sobre o caráter de Itamar. Em conversa com sua mãe, Lúcia revela que está namorando e quer morar junto com Itamar. O pai de Lúcia chega embriagado e ouve aquela conversa. Furioso, ele não aceita, pois ainda é muito nova e isso pode prejudicar os estudos. Depois de muita discussão, Lúcia sai correndo ao encontro do seu amado. O que parecia amor se torna obsessão e Itamar começa a agredir Lúcia em diferentes lugares e até mesmo na frente das amigas, porém, ele sempre conseguia convencê-la que a amava com algumas palavras sentimentais e com presentes. Na outra cena, está Itamar terminando o namoro com Vanessa, pois diz que está apaixonado por Gabriela. Vanessa não aceita o fim do namoro e pede de joelhos para ele ficar com ela. Nessa

hora, entra Gabriela. Lúcia sai desesperada para casa e tenta suicídio até que sua mãe evita o ato. (Autores: turma 100).

Nesse roteiro apresentado pelo grupo, percebemos algumas situações problemas detectadas nas improvisações anteriores ressaltando cenas de conflitos familiares, violência contra a mulher, depressão e suicídio. Percebemos como os alunos construíram a história a partir das cenas/imagens desenvolvidas pelas técnicas do Teatro Imagem e Arco-íris do Desejo. Desse modo, detectou-se a capacidade do TO em proporcionar que os alunos externem seus conflitos e os apresentem em encenação para todos da escola e da comunidade.

b) Roteiro 2 (homofobia e depressão): Pedro é um menino muito alegre e gosta muito de dançar, na escola tem muitas amigas e em casa sofre por não ser aceito por conta de sua identidade sexual, seu pai por vezes fala palavras que o machuca. Na escola, ouve muitas piadas de alunos que não respeitam pessoas que se identificam com homossexuais. Por algumas vezes, Pedro revida as piadas com brigas. As situações de não ser aceito em casa e na escola levam Pedro à depressão, pensando muitas vezes em tirar a própria vida. Certo dia, Pedro é encontrado no quarto deitado desacordado e com muitas caixas de remédios ao lado. (Autores: turma 200).

Nota-se, nesse roteiro escrito pela turma 200, mais uma história conflituosa protagonizada por um aluno que sofre constantemente situações de preconceito de gênero, na escola e até mesmo em casa. De tanto sofrer agressões físicas e verbais, busca alternativas a fim de tentar cessar suas angústias e suas dores. O relato dessa opressão sofrida pelo aluno deve, segundo Boal, causar revolta e provocar reações de mudanças, assim, o problema de um torna-se de todos. Nesse sentido, Moço (2020) destaca a importância de discutir as questões de gêneros em sala de aula a fim de mudar essa realidade.

Acredito que a metodologia do Teatro do Oprimido seja adequada para refletir sobre questões de opressão, pois há necessidade de se utilizar uma arte que expresse uma luta pela busca do autoconhecimento e da aquisição do poder da mudança de sua realidade com o objetivo de mudar, pelo menos no âmbito escolar, a questão da violência de gênero. (MOÇO, 2020, p. 45)

Nesse aspecto, ressaltamos a capacidade das técnicas do TO em se aproximar das realidades do aluno, promovendo esse tipo de discussões no espaço escolar e proporcionando aos alunos a ressignificação de seus sentimentos a partir das

intervenções feitas por ele ou pelos espectadores acerca das situações-problemas apresentadas nas peças.

O roteiro da turma 300 trouxe parte de uma história ocorrida na escola e que ainda não havia sido mencionada nas etapas anteriores. De acordo com as alunas que propuseram a história, elas não se sentiam à vontade para externar esses fatos nas etapas anteriores pelo medo de talvez serem reprimidas pelo professor e colegas de sala. O roteiro apresentou situações de assédio por parte de um dos professores da escola com algumas alunas da turma. Dessa maneira, achamos importante relatar esse acontecimento para entendermos que, à medida que as técnicas do TO vão sendo aplicadas, os alunos vão sendo encorajados a externar seus conflitos e as opressões mais profundas.

c) Roteiro 3 (nossa escola): Jovens cansados, sofridos, sob pressão de um futuro perfeito. Vivendo em um cotidiano perturbante, no qual, a cada horário finalizado, o cansaço toma conta de sua mente e do seu físico. A escola deveria ser um lugar feliz, porém, se tornou um pesadelo para alguns de nós, pois medos, inseguranças e tristezas se tornaram presentes no dia a dia escolar. Constantemente, somos assediadas por um certo professor, temos medo de ir para a escola e sermos assaltadas e em casa temos nossos problemas com os familiares que não nos entendem. Eu, Geovana, Beatriz e Débora, temos 17 anos e estamos no 3º ano do ensino médio, sem amigos, cansadas mentalmente, vivemos no modo automático, ou melhor, sobrevivemos. Algo irá nos unir, enfrentar nossos problemas e denunciar o nosso opressor. (Autores: turma 300).

Buscando refletir sobre a rotina excessiva e o abuso sexual e moral que algumas alunas sofrem no ambiente escolar, além dos conflitos familiares vivenciados por essas em seu cotidiano, o grupo apresenta um roteiro repleto de possibilidades de ações nas quais os oprimidos devem unir forças para enfrentar seus opressores. Apesar de superada e do professor mencionado ter sido expulso da escola, as alunas acharam importante representar teatralmente os caminhos percorridos por elas para romperem essa opressão e alertarem outras alunas que possam vir a passar por situações semelhantes e instigar discussões sobre o tema no espaço escolar.

Nesse aspecto, Boal (1996) destaca o papel do teatro enquanto arma muito eficiente na luta contra as opressões que, se bem utilizada, pode trazer benefícios

para todos que nele estão inseridos. Essa arte provoca reações de resistência de atores e *espect-atores* no intuito de romperem com as opressões vigentes na sociedade.

4.4 Apresentação final

A partir das histórias e informações obtidas nos atos anteriores, os alunos passaram a criar a apresentação final por meio da técnica do Teatro Fórum. Nessa técnica, ressaltam várias situações conflituosas causadas por atitudes ou ações vivenciadas por eles na escola, na família e na comunidade com a finalidade de realizar um debate final com o público e se expressar sobre os assuntos. Essa apresentação consiste em uma única peça por turma, em que os temas foram sugeridos e construídos por todos da turma e são apresentados em grupos cooperativos. De acordo com Boal (2008), o Teatro Fórum visa estimular a participação de todos nas discussões apresentadas. Assim, descreve que

O teatro fórum é um tipo de luta ou jogo, e, como tal, tem suas regras. Elas podem ser modificadas, mas sempre existirão, para que todos participem e uma discussão profunda e fecunda possa nascer.
(BOAL, 2008, p. 28).

Desse modo, reservamos três aulas para a construção e os ensaios das apresentações finais. A primeira aula foi direcionada aos ensaios das cenas em grupos de forma autônoma e com a colaboração dos outros alunos da sala que não estão diretamente inseridos nas cenas. Para isso, tivemos que utilizar os espaços externos da sala de aula como o pátio e os corredores.

A segunda aula foi dedicada à união dos vários roteiros construídos em um único texto dramático, de modo que todos fossem ensaiados e testados em sequência. Para isso, todos os alunos colaboraram preparando uma lista de sugestões necessárias para representar a peça, como o tom de voz, o movimento do corpo, o olhar e as expressões. Além disso, contribuíram na montagem e na desmontagem do cenário. Vale ressaltar que foram necessários ensaios extras no contraturno para que os alunos ficassem mais confiantes nas apresentações.

Na última aula do projeto, ocorreu a apresentação final na modalidade Teatro Fórum com todos grupos das três turmas. Para tanto, foi necessário utilizar uma das salas de aula para a realização das apresentações, tendo em vista que o pátio não possibilitou a visibilidade e entendimento das cenas e das falas dos personagens. Essa questão foi percebida durante os ensaios de preparação.

Iniciamos explicando aos espectadores o que consiste a dinâmica teatral, como funcionam as técnicas do TO, em específico o Teatro Fórum, os objetivos do projeto e as etapas percorridas até aquele momento. Em seguida, os alunos representaram as peças, iniciando pelo primeiro ano do ensino médio, seguido pelos segundo e terceiro.

Como é próprio do Teatro Fórum, a peça vai se desenrolando até a apresentação do problema, ou seja, o momento no qual ocorrem as situações de opressão. Um dos alunos, na condição de curinga, instiga os espectadores a mostrarem sua proposta de intervenção na cena, por meio de ação cênica, substituindo a protagonista e propondo possíveis soluções para o problema apresentado. A fim de encorajar os espectadores a participarem, o curinga foi fazendo perguntas facilitadoras no intuito promover a reflexão entre os participantes.

Figura 12 – Apresentação final turma 100



Fonte: Acervo do autor.

A turma 100 trouxe uma história que apresenta uma síntese das cenas representadas pela turma nas improvisações e roteiros construídos ao longo da pesquisa. Apresentou uma família e seus conflitos cotidianos, os dilemas de uma jovem adolescente em ser aceita pela sua identidade de gênero. Ao tomar parte das cenas e das situações problemas, os espectadores foram convidados a contribuir com sugestões para a construção das possíveis soluções e, corajosamente, alguns expuseram suas próprias dúvidas, angústias e medos em relação às alternativas para os problemas em questão. Relataram que as famílias estão perdidas no processo educacional dos filhos. Nesse sentido, alguns se identificam de fato com os problemas apontados.

Alguns espectadores se permitiram entrar nas cenas para colocarem sua proposta de intervenção, além de experimentarem os dilemas vividos pela protagonista e perceberem o quão desafiadora é a problemática apresentada. Muitas vezes, uma ideia que parecia clara e perfeitamente elaborada nas discussões na cena se mostra frágil e superficial. A exemplo, uma das espectadoras propôs que houvesse mais diálogos entre os membros da família e que a escola fosse parceira nessa relação aluno e família. Todavia, ao substituir a protagonista a *expecta-atriz* não soube pôr em prática essa proposta.

Entretanto, o mais importante ocorreu, pois a peça instigou diversas discussões e proposições por parte de todos presentes, e assim, elenco e plateia, se colocaram como *espect-atores* na busca de caminhos possíveis para as questões levantadas e dirimir as opressões. Sobre essa capacidade de provocar atores e espectadores por meio do Teatro Fórum, Santos (2017) destaca que:

O Teatro Fórum tem como objetivo unir pessoas que buscam transformar a realidade do seu cotidiano e não calar a inquietude que a opressão causa no coletivo, unindo essas pessoas e discutindo como tomar atitudes para modificar ou amenizar as opressões coletivas. (SANTOS, 2017, p. 19)

Verificamos ao longo da apresentação um certo envolvimento dos espectadores com as temáticas apresentadas e como os problemas apresentados se faziam presentes no contexto social de alguns deles.

Figura 13 – Apresentação final turma 200



Fonte: Acervo do autor.

Como é possível perceber nas imagens, a turma 200 mostrou mais uma história de família conturbada por conflitos causados pelo alcoolismo, pelas discussões em família, fatos que são refletidos nas atitudes controversas da filha. Na última imagem da direita, estão dois personagens que tiveram a função de provocar todos os conflitos na história, sussurrando nos ouvidos dos personagens para cometerem brigas e atentar contra a própria vida.

As opressões verificadas nas cenas advêm da falta de estrutura nas famílias que não sabem lidar com situações que se apresentam como o envolvimento com drogas por parte da protagonista, pais alcoólatras. Isso tudo causa confusões e geram transtornos, baixo rendimento escolar e depressão.

[...] a utilização do Teatro-fórum se dá pela possibilidade de expandir a discussão sobre o tema para além da sala de aula, abrindo um espaço de diálogo e busca de soluções coletivas dentro da comunidade escolar, de maneira regrada e democrática. (MOÇO, 2020, p. 95).

Ao serem provocados pelo curinga, os espectadores apontam as mesmas ideias sugeridas na peça anterior. A partir das discussões, surgiu uma participação modificando a função das personagens que provocavam os conflitos. Para ela, as personagens atuaram como amigas conselheiras que apareciam nos momentos mais difíceis da família.

Figura 14 – Apresentação final da turma 300



Fonte: Acervo do autor.

Com base nas cenas apresentadas pela última turma, notamos que as histórias convergiram para as mesmas configurações no sentido de apresentarem os conflitos familiares e suas consequências na vida dos protagonistas. Essas histórias sempre apontam conflitos sociais, políticos e até psicológicos. Por meio dos debates realizados após as apresentações, houve a reflexão acerca da complexidade desses conflitos e a dificuldade de encontrar saídas para as opressões sofridas pelos oprimidos representados na história. Nas situações-problemas que envolveram depressão e suicídio, não houve sugestões ou intervenções por parte dos espectadores. Talvez isso ocorra pela falta de debates e de conhecimentos sobre esses problemas que têm preocupado a todos no Centro de Ensino Professor Antônio Carlos Beckman. Nessa ótica, Boal (1977) ressalta a importância do teatro para a sociedade.

O teatro, de um modo particular, é determinado pela sociedade muito mais severamente que as demais artes, dado o seu contato imediato com a plateia, e o seu maior poder de convencimento. Essa determinação atinge tanto a apresentação exterior do espetáculo, quanto o próprio conteúdo de ideia do texto escrito. (BOAL, 1977, p. 60).

Contudo, alguns conflitos apresentados pelo grupo foram facilmente debatidos e prontamente interferidos pelos espectadores, que assumiram as cenas e propuseram suas alternativas. Assim, na situação de violência doméstica, foi apresentado como solução a personagem ligar para a delegacia especializada nesse tipo de crime. Sobre os conflitos vivenciados na escola, a solução foi propor reuniões periódicas com pais e alunos juntamente com a direção da escola.

A relevância dessa proposta de teatro na escola, por meio das técnicas do TO, se apresenta na possibilidade de oferecer ao aluno momentos de interação entre os conflitos sociais e políticos vivenciados por ele, nos mais diversos contextos, com a escola e a comunidade, além de propiciar que esse aluno torne público tudo que lhe causa medo e angústia. Assim sendo, “o Teatro do Oprimido vem à escola para transgredir os silêncios e as forças violentas que oprimem os educandos em suas vivências diárias, dando voz e vez às suas angústias”. (MOÇO, 2020, p. 45).

Vale destacar que o propósito das apresentações era apresentar no pátio para o maior número de espectadores, sendo parte da família e da comunidade na qual a escola está inserida. Porém, as circunstâncias não permitiram e decidimos apresentar nas salas de aula. Desse modo, apenas alguns pais foram convidados pelos alunos a se fazerem presentes.

Terminadas as apresentações, as discussões e as intervenções, demos início a uma avaliação final do projeto e das contribuições que o mesmo trouxe para cada um. Primeiramente, realizamos uma autoavaliação, na qual o aluno pôde fazer uma autocrítica acerca da sua participação. Em seguida, partimos para as entrevistas semiestruturadas com os que se dispuseram a participar.

4.5 Análise dos depoimentos dos alunos

Antes de começar a analisar os depoimentos dos alunos, é necessário fazer algumas observações em relação às entrevistas semiestruturadas, pois tivemos algumas dificuldades de fazer os alunos se expressarem por meio da fala. Mesmo assim, conseguimos quatro entrevistas faladas e gravadas e para aqueles alunos que não se sentiram à vontade para expressar suas impressões sobre sua experiência

com o TO, foi dada a opção de escreverem seguindo o mesmo roteiro da entrevista. Para registrar as impressões dos *expecta-atores*, colhemos também entrevistas de dois professores e dois representantes de pais de alunos.

É importante ressaltar que não houve necessidade de se adotar critérios para a escolha dos depoimentos, tendo em vista que os que foram analisados foram os únicos realizados.

Desse modo, iniciamos com uma sequência de questionamentos a fim de direcionar as respostas dos entrevistados. Indagamos se o projeto desenvolvido por meio do Teatro do Oprimido foi importante para expressarem o que pensam ou vivenciam na escola, na família e na comunidade. Questionou-se se o TO tem a capacidade de ressignificar suas ações ajudando a enfrentar suas opressões, além de verificar qual dificuldade sentida ao longo do projeto.

- *Depoimento 1: “Para mim esse trabalho do teatro do oprimido foi importante pois através dele podemos dar voz e vida a nossas histórias, e que se fosse pra falar de outras formas, não conseguiríamos. Sem contar que podemos ver que outros passam pelas mesmas situações que a gente.” (Alice)*

Com base nas observações da aluna Alice, pôde-se identificar duas potencialidades do TO já identificadas anteriormente. A primeira é a capacidade dessa forma de teatro de se aproximar da realidade do aluno e, a partir disso, sentirem-se à vontade para expor suas opressões. A outra é a troca de experiência entre os alunos que, ao observarem a história do outro, se identificam ou se conscientizam acerca da problemática apresentada. “O teatro é isso: A arte de nos vermos a nós mesmos, a arte de nos vermos vendo.” (BOAL, 2008, p. 20).

- *Depoimento 2: “O teatro que vivenciamos na escola foi muito bom e importante para mim, pois através dele, pudemos conscientizar muitas pessoas, seja alunos e pais sobre esses temas que os próprios alunos passam no seu dia a dia.” (Diego)*

O ato de conscientizar outras pessoas, inclusive a família, foi relevante para o aluno Diego, que evidencia a importância dessas ações, já que muitos alunos passam por esses problemas em seu cotidiano. Portanto, faz-se necessária uma conscientização para que outros que passam pelos mesmos problemas possam buscar alternativas para romper com essas opressões. “O teatro, então, é necessário na medida em que é uma manifestação política das vontades, lutas e necessidades do ser humano em sociedade”. (FERREIRA, 2022, p. 37).

- *Depoimento 3: “Através desses trabalhos com o teatro podemos perceber com mais clareza que os personagens que passam as*

situações de conflitos estão ao nosso redor e que muitas vezes não os vemos com outros olhos.” (Sara)

Sendo assim, por meio das representações teatrais, a escola torna-se um espaço de vigilância constante acerca das problemáticas sofridas pelos alunos, tanto os que se colocam na condição de atores quanto os espectadores que atuam juntos no objetivo de construir alternativas para as opressões presentes na comunidade escolar. Logo, o relato da aluna Sara nos faz refletir esta questão de estar sempre atento, pois sempre pode haver algum aluno sofrendo opressões internas e silenciosas. E, mediante uma peça teatral, podemos identificar os problemas e buscar alternativas para solucioná-los.

- *Depoimento 4: “Pra mim foi importante apresentar peças sobre esses temas de depressão e violência contra a mulher porque tenho colegas aqui na escola e não tenho coragem de falar, mas através do teatro foi fácil e interessante.” (Erick)*

É possível constatar, no depoimento do aluno Erick, o quanto as questões de violência e depressão estão presentes no espaço escolar e que muitas vezes, por se sentirem envergonhadas, não expõem esses problemas. Destaca-se também o aspecto lúdico e prazeroso que o fazer teatral se apresenta em abordar no ambiente escolar temas tão complexos e importantes para a sociedade.

- *Depoimento 5: “Sim, uma vez que são temas bastante presentes na sociedade e que podem influenciar na formação dos alunos enquanto cidadãos, dessa forma é importante porque os alunos criam suas próprias percepções sobre os assuntos e reflete suas próprias atitudes.” (Prof. Rogério)*

A fala do professor Rogério nos remete a uma das funções essenciais da educação e do papel da escola na vida dos alunos que é proporcionar o desenvolvimento de potencialidades capazes de levá-los a refletir sobre atitudes e tomar as melhores decisões diante das adversidades da vida. O posicionamento do docente é prova cabal do quanto o TO potencializa as ações da escola no sentido de promover no aluno senso de autonomia e criticidade a respeito das situações e dos conflitos vivenciados por ele.

Outro aspecto relevante nas falas do professor é quando o mesmo menciona o fato de o projeto mudar a rotina da escola, movimentando as turmas no mesmo propósito, levando os alunos a frequentarem a escola no contraturno para realizarem ensaios e proporcionando momentos artísticos aos alunos, à família e à comunidade escolar.

- *Depoimento 6: “Tudo que foi apresentado em forma de teatro tem acontecido no dia a dia de nossos alunos, principalmente*

sintomas de depressão. E essa situação de podemos dar sugestões atuando foi muito interessante pois podemos debater esses problemas e que venham amenizar os problemas cada vez mais rápido.” (Profa. Luciméia)

Um dos pontos que podemos destacar no depoimento acima diz respeito às observações que a professora faz sobre um dos problemas que têm preocupado todo o corpo docente, as famílias e a direção da escola, que é o fato de muitos alunos apresentarem sintomas de depressão, até com tentativas de suicídio por parte de alguns. A mesma ressalta a forma interessante do Teatro Fórum em poder contribuir ao assumir a função de protagonista na história e propor alternativas para o problema debatido. Diante do exposto, Santos (2017, p. 25) ressalta que “Um dos pilares do Teatro do Oprimido é procurar estimular o indivíduo para que este possa descobrir suas potencialidades, ou seja, levá-lo a crescer, a despertar sua autonomia e confiança”.

Nesse aspecto, percebemos como a técnica do Teatro Fórum descrita pela professora auxiliou claramente os espectadores a perceberem as situações-problemas e provocar julgamentos e críticas sociais e morais, que devem ser compreendidos, discutidos e resolvidos dentro do contexto social e cultural de todos.

- *Depoimento 7: “Achei muito importante assistir as peças pois serve para abrir nossos olhos em relação a nossos filhos sobre os temas apresentados.” (Antônia, mãe de aluno)*

O depoimento de uma mãe de um dos alunos trouxe uma resposta sucinta de uma das poucas mães que se fizeram presentes nas apresentações. Para ela, foi importante presenciar as apresentações, visto que pode servir como alerta aos pais para ficarem atentos aos sinais que os filhos possam apresentar em relação a algum problema que estejam vivenciando.

Apesar da pouca presença de representantes das famílias dos alunos, apontamos que o objetivo do projeto é criar uma integração permanente entre escola, família e comunidade por meio das apresentações. Tais apresentações seriam feitas em diferentes momentos como reuniões de pais e mestres, reuniões de colegiado e até mesmo em palcos e pátios de outras escolas da comunidade.

- *Depoimento 8: “O projeto de teatro na escola é positivo por diversos motivos entre eles estão o conhecimento da prática cultural e teatral na escola, a inclusão da representativa da realidade dos alunos nas histórias teatrais, além da prática de teatro influenciar no desenvolvimento da autoestima, fala e expressão dos alunos de forma dinâmica.” (Maria, mãe de aluno)*

A resposta da entrevistada acima reitera as observações da maioria dos entrevistados no sentido de exaltar a importância do TO em proporcionar momentos dinâmicos de debates acerca dos problemas sociais vivenciados pelos alunos no ambiente escolar.

É importante mencionar que apenas dois alunos apontaram dificuldades ao longo do projeto. O primeiro fez referência à falta de compromisso de alguns participantes da turma em não cumprirem os horários de ensaios e decorarem as falas de seus personagens. O segundo ressaltou o risco de banalizar ao abordar a questão do suicídio e a depressão em forma de teatro. Segundo essa aluna, “pode ocorrer uma estereotipização da pessoa que sofre esses problemas levando a ocorrência de gatilhos por parte de quem está assistindo”. A preocupação da aluna está na ridicularização das pessoas que sofrem desses problemas, o que poderia levá-las a cometerem algo mais sério. Entretanto, ao longo do projeto, buscamos sempre lembrar que os objetivos não são tratar sobre doenças, curas ou criar leis contra as opressões, mas sim instigar discussões e buscas de alternativas viáveis para os problemas debatidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou discorrer sobre o a importância do teatro em sala de aula por meio dos métodos do Teatro do Oprimido, proposto pelo diretor e dramaturgo Augusto Boal, no sentido de proporcionar a integração entre escola, família e comunidade por meio das apresentações e discussões acerca dos conflitos sociopolíticos representados nas peças teatrais e que se fazem presentes no cotidiano do aluno.

Quando se iniciou o presente trabalho de pesquisa, constatou-se que os alunos apresentavam de forma tímida seus conflitos e suas angústias. A partir das propostas nas aulas com as técnicas e métodos do TO, os mesmos representavam cenas com diferentes situações problemas e que essas apresentavam uma relação muito próxima com a realidade deles.

Assim, através dos jogos e exercícios, buscou-se a democratização do teatro, dando condições para que os alunos oprimidos se apropriassem dessa linguagem artística e, juntamente com os espectadores, representando a família e a comunidade, tornem-se agentes transformadores de suas realidades.

Nesse aspecto, para elucidar as considerações finais deste trabalho, resgatou-se o problema de pesquisa que é saber se o Teatro do Oprimido tem potencialidades de promover a integração entre escola, família e comunidade. Desse modo, chegamos à conclusão que as práticas do TO proporcionam ao aluno expor suas histórias e conflitos em formas de representações teatrais, além de debater as temáticas junto aos colegas da escola, à família e à comunidade.

Nesse aspecto, as práticas do TO possibilitam que essas representações criadas pelos alunos possam ser apresentadas e discutidas com todos os envolvidos no ambiente escolar. Alunos, professores, funcionários e gestores, família e comunidade podem não só assistir, mas também debater, intervir e reescrever a história proposta e também usar a arte como expressão.

A partir dos depoimentos dos alunos, podemos constatar o quanto são importantes e significativas práticas de teatro na escola que se relacionem com os conflitos sociais e políticos vivenciados pelos alunos no seu cotidiano e, a partir dessas, possam ressignificar suas ações na escola, na família e na comunidade. Nesse viés, o TO cumpriu com sua função de proporcionar que atores e espectadores,

representados aqui pelos alunos, pelas famílias e pela comunidade, possam discutir as possibilidades de transformação social.

Assim sendo, o TO pode intervir com suas técnicas e métodos educacionalmente para a construção de seres críticos, capazes de não se resignar à sua própria experiência, construindo possibilidades de mudanças pessoais e educacionais dentro da comunidade escolar.

Os resultados aqui apresentados oferecem evidências sobre a importância do teatro na escola e que as técnicas e métodos do TO proporcionam uma melhor aproximação do aluno com essa arte. Dessa forma, esse estudo contribuiu para a criação de um grupo de estudos de teatro na escola com objetivo de apresentar e criar novas representações teatrais no espaço escolar e na comunidade. Nesse aspecto, os alunos passaram a expor seus conflitos através da arte teatral e interagir de forma mais ativa nas proposições e nas resoluções de seus problemas, assim, tornando-se protagonistas de suas histórias.

Por meio da abordagem metodológica qualitativa, buscou-se descrever e interpretar a experiência estudada. O método científico utilizado foi a pesquisa-ação e a técnica de coleta de dados, utilizou-se a observação com registro em diário e fotografias, além da realização de entrevistas semiestruturadas. Disto isso, constatou-se que a metodologia utilizada mostrou-se satisfatória para cumprir os objetivos da pesquisa.

Quanto às limitações da pesquisa, ressaltamos que se verificou que o tempo de apenas um bimestre não é satisfatório para desenvolvimento de todas as ações que a pesquisa requer, pois, durante o período, muitos outros projetos ocorrem ao mesmo tempo na escola, o que impossibilitou um maior envolvimento dos alunos.

Outra limitação constatada foram as diferenças de horas aulas semanais entre as turmas de 1º ano e as de 2º e 3º anos, e isso prejudicou consideravelmente os trabalhos da turma do 1º ano. Tendo em vista que a turma do 1º ano só dispõe de uma aula semanal destinada à disciplina de arte, tivemos poucas oportunidades para discutir os conflitos apresentados.

Constatou-se também que a amostra de 60 alunos, sendo 20 de cada série, foi exagerada demais, dificultando o acompanhamento e envolvimento de todas as etapas do projeto, além de limitar a capacidade do professor em descrever e analisar todas as discussões promovidas.

Também podemos destacar as dificuldades de promover momentos de apresentações com um número satisfatório de integrantes das famílias dos alunos e representantes da comunidade e, assim, fazer com que as discussões ocorridas no âmbito escolar reverberassem na família e na comunidade da qual o aluno faz parte.

É importante ressaltar que esses resultados não são conclusivos. Sugere-se, portanto, que outros trabalhos sejam realizados durante todo o ano letivo, de modo que as ações de execução, apresentação e avaliação do projeto ocorram com mais eficiência e eficácia. Recomenda-se também que se utilize uma amostra com menor seleção de alunos de toda a escola.

Quanta à falta de horários destinado às aulas de arte e, conseqüentemente, à realização do projeto, recomenda-se que o professor solicite parcerias com alguns docentes da escola que lecionam os componentes curriculares Projeto de Vida, Tutoria, Itinerários Formativos ou Eletivas de Base para que possam colaborar cedendo horários para o desenvolvimento de etapas do projeto.

Enfim, propomos que as apresentações criadas pelos alunos, ao término do processo, sejam apresentadas em momentos pontuais da escola como reunião de pais e colegiado, dia de palestras e seminários. Também é importante que as apresentações ocorram em outras escolas e espaços da comunidade de modo que as discussões sejam ampliadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Aline Catiane Paz. **Pedagogia do teatro e alteridade**: desafios, possibilidades e reflexões na realidade escolar. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13168>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- ARAÚJO, Lindomar da Silva. **Teatro do Oprimido e projeto de vida**: Perspectivas emancipatórias. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes Cênicas) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2018/teatro-do-oprimido-e-projeto-de-vida-perspectivas-emancipatorias/view>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- ARTE na BNCC. Movimento pela Base. [S.l.], 2018. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/2018_12_keyshift_Arte-na-BNCC_v01.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- ATO (teatro). In: DICIONÁRIOS porto editora. Porto: Porto Editora, [20--]. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$ato-\(teatro\)](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$ato-(teatro)). Acesso em: 10 jan. 2022.
- BATALHA, Luciana Silva; JARDIM, Tatiana Moto Santos.; SANTOS, Tatiana dos. **Educação e Artes**. 2. ed. Londrina, PR: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2019.
- BELÉM, Maria Augusta de Farias. **O teatro do oprimido no espaço escolar**: um despertar crítico e criativo. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/12447/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- BOAL, Augusto. **Hamlet e o filho do padeiro**. São Paulo: Cosac Naif, 2014.
- BOAL, Augusto. **Jogos Para Atores e Não Atores**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BOAL, Augusto. **O arco íris do desejo**: o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas**. Rio de Janeiro: Civilização das Letras, 1977.
- BOAL. **Blog Augusto Boal**. Rio de Janeiro, 14 abr. 2011. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/2011/04/14/atores-somos-todos-nos-e-cidadao-nao-e->

aquele-que-vive-em-sociedade-e-aquele-que-a-transforma-augusto-boal/. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

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

BURITI, Alexsandra Silva Oliveira. **Recreio escolar em cena**: a mediação por meio dos jogos teatrais. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18465>. Acesso em: 15 dez. 2022.

COSTA, Wagner Fernandes; TITO, Ana Luiza de Albuquerque; BRUMATTI, Paula Normandia Moreira; ALEXANDRE, Mauro Lemuel de Oliveira. Uso de Instrumentos de Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa: Um Estudo em Produções Científicas de Turismo. **Turismo - Visão e Ação**, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 2-28, 2018. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso em: 15 jul. 2022.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

ELIA, Marcos da Fonseca; SAMPAIO, Fábio Ferrentini. Plataforma Interativa para Internet: uma proposta de Pesquisa-Ação a distância para professores. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 12., 2001, Espírito Santo. **Anais** [...]. Espírito Santo: UFES, 2001. p. 247-252.

FERRARI, Márcio. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. Nova Escola: Jornalismo. [S. l.], 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FERREIRA, Ezequiel Martins (org.). **Artes**: Interfaces e diálogos interdisciplinares. Ponta Grossa, PR: Atena, 2022. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/artes-interfaces-e-dialogos-interdisciplinares>. Acesso em: 24 dez. 2022.

GIL, João Pedro Alcantara. Da Educação Artística ao ensino de teatro: contribuição para a crítica à cultura escolar. **Teatro: criação e construção de conhecimento**, Palmas, v. 1, n. 1, p. 41-48, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/668/382>. Acesso em: 4 jan. 2022.

HANSTED, Talitha Cardoso; GOHN, Maria da Glória. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 199-220, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n30.3424>. Acesso em: 10 jan. 2022.

JARA CUEVA, Guillermo Manuel. **Teatro del Oprimido como estrategia para mejorar las relaciones interpersonales en los estudiantes de décimo año**,

paralelo “A”, de la Escuela De Educación General Básica “Miguel Riofrío” de la ciudad de Loja, periodo 2017 – 2018. 2018. Tese (Doutorado em Ciência da Educação, Psicologia Educativa e Orientação) – Universidade Nacional de Loja, Equador, 2018. Disponível em:

<https://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/20800>. Acesso em: 16 fev. 2022.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A ida ao teatro. Programa Cultura é Currículo. São Paulo, 2010. Disponível em:

<https://culturacurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

LUNA, Carla Silva; FILHO, José Anilson Xavier; PENA, Andrezza Vieira Gomes. O Teatro do oprimido como instrumento de intervenção da psicologia social. **Revista de Extensão da UPE**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 52–63, 2019. Disponível em:

<https://www.revistaextensao.upe.br/index.php/reupe/article/view/238>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MARANHÃO. Secretária de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica: Centro de Ensino Professor Antônio Carlos Beckman.** Açailândia: Unidade Regional de Educação de Açailândia, 2019.

MARQUES, Emiliana Maria Diniz. **Teatro do Oprimido e Educação Popular do Campo:** articulações entre o pensamento e a obra de Paulo Freire e Augusto Boal com uma experiência em Minas Gerais. 2012. Dissertação (Mestre em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOÇO, Elisângela Cabral. **O Teatro do oprimido e a violência de gênero:** uma proposta pedagógica para a Escola Cidadã Integral. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em:

https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/10426/ELIS_NGELA_CABRAL_MO_O_16074591999668_10426.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

OMAR, Amanda Caline da Silva. **Comunidade e Identidade Quilombola:** o Teatro do Oprimido como abordagem metodológica na escola Antônia do Socorro Silva Machado. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2018.

REVERBEL, Olga Garcia. **Um caminho do Teatro na Escola.** São Paulo: Scipione, 1989.

SANCTUM, Flávio. Os curingas de Boal. *In:* SANCTUM, Flávio *et al.* **Teatro do oprimido e universidade:** experimentos, ensaios e investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

SANTANA, Arão Nogueira Paranaguá de. A experiência estética com fundamento da preparação docente: um estudo de caso. *In:* CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., São Paulo. **Anais [...].** São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, 2010, p.1-5.

SANTANA, Arão Nogueira Paranaguá de. O ensino de teatro nas séries iniciais e a questão da formação de professores. **Teatro: criação e construção de**

conhecimento, Palmas, v. 1, n. 1, p. 16-23, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/download/661/376/2544>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SANTOS, Claudete Gomes dos. **OS CONTEXTOS DO ENSINO DE TEATRO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA**. 2016. (Mestrado Profissional em Artes) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2016. Disponível em: http://www-dev.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/739/os_contextos_do_ensino_de_teatro_na_rede_publica_municipal_de_joao_pessoa___claudete_gomes_dos_santos.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

SANTOS, Jadi dos. **Teatro do Oprimido e a Psicologia**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/6778/TCC%20JADI%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SIGNIFICADO de Esquete. Significados BR. [S. l.], [20--]. Disponível em: <https://www.significadosbr.com.br/esquete>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SILVA, Ivone Ferreira da. **Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**: produções didático-pedagógicas. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2016.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2012.

TELLES, Narciso. Cidadania e ensino do teatro: apontamentos sobre a pedagogia teatral dos atores Oi Nóis Aqui Traveiz. In: TELLES, Narciso; PEREIRA, Victor Hugo; LIGIERO, Zeca (org.). **Teatro e dança como experiência comunitária**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

VELOSO, Jorge das Graças. **Módulo 9**: História do teatro 1. Brasília, DF: Athalaia – gráfica e editora, 2009.

VERGARA, Juan Gabriel Valdés. **Educación libertaria**: Diseño de una didáctica teatral en, para y por la libertad. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Universidade do Chile, Chile, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/177604>. Acesso em: 19 dez. 2022.

VIEIRA, Marcilio de Souza. As Reformas Educacionais e o ensino de artes. **Revista Cocar**, Belém, v. 5, n. 10, p. 65-71, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/197>. Acesso em: 18 nov. 2021.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – CENAS REPRESENTANDO IMPROVISAÇÕES TEATRAIS
POR MEIO DA TÉCNICA DO TEATRO IMAGEM, ABORDANDO CONFLITOS
COTIDIANOS DOS ALUNOS**



APÊNDICE B – CENAS RETRATANDO SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA, PRECONCEITO E *BULLYING* SOFRIDAS PELOS ALUNOS NA ESCOLA E NA COMUNIDADE



APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DE JOGOS DE IMPROVISAÇÃO E TEATRO IMAGEM EM QUE OS ALUNOS APRESENTAM DIFERENTES SITUAÇÕES CONFLITUOSAS RELATADAS E REPRESENTADAS A PARTIR DAS SUAS HISTÓRIAS



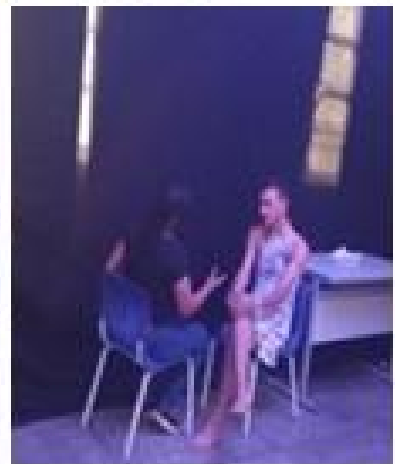
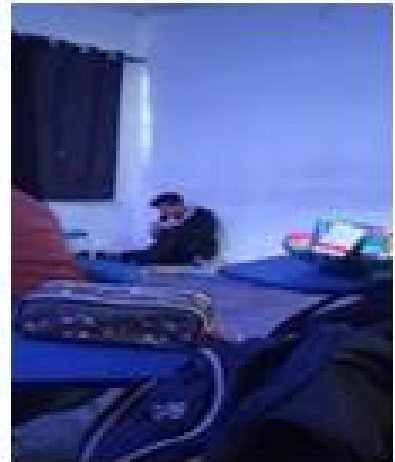
APÊNDICE D – SEQUÊNCIA DE IMAGENS RETRATANDO OS JOGOS DE IMPROVISAÇÃO TEATRAL A PARTIR DO MÉTODO ARCO-ÍRIS DO DESEJO (TÉCNICA DE INTROSPECÇÃO PARA RESGATAR OS TRAUMAS MAIS PROFUNDOS DOS PARTICIPANTES)



APÊNDICE E – CENAS DE MOMENTOS DE PREPARAÇÃO E ENSAIOS PARA AS APRESENTAÇÕES FINAIS



APÊNDICE F – APRESENTAÇÃO FINAL DA TURMA 100 NA QUAL INTERPRETAM DIVERSOS CONFLITOS NA VIDA DOS PROTAGONISTAS



APÊNDICE G – APRESENTAÇÃO FINAL DA TURMA 200 DESTACANDO OS CONFLITOS VIVENCIADOS PELOS PROTAGONISTAS



APÊNDICE H – APRESENTAÇÃO FINAL DA TURMA 300 DESTACANDO OS CONFLITOS VIVENCIADOS PELOS PROTAGONISTAS



APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA ADOTADO PARA OS ALUNOS

- 1) O projeto desenvolvido por meio do Teatro do Oprimido foi importante para expressar o que pensam ou vivenciam na escola, na família e na comunidade?
- 2) O Teatro do Oprimido tem a capacidade de ressignificar suas ações ajudando a enfrentar suas opressões?
- 3) Qual dificuldade você sentiu ao longo do projeto?