



PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

CLAUDIA ZAGATTO FERNANDEZ

**JOGOS TEATRAIS, ARTE NA EDUCAÇÃO:
VIVÊNCIAS SOCIOEDUCATIVAS EM SALA DE AULA**

**São Paulo
2018**

CLAUDIA ZAGATTO FERNANDEZ

**JOGOS TEATRAIS, ARTE NA EDUCAÇÃO:
VIVÊNCIAS SOCIOEDUCATIVAS EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Rosiley Aparecida Teixeira, Dra. – Orientadora.

São Paulo

2018

Fernandez, Claudia Zagatto.

Jogos teatrais, arte na educação: vivências socioeducativas em sala de aula. / Claudia Zagatto Fernandez. 2018.

145 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2018.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Rosiley Aparecida Teixeira.

1. Jogos teatrais. 2. Práticas pedagógicas. 3. Cidadania. 4. Relações humanas.

I. Teixeira, Rosiley Aparecida.

II. Título.

CDU 372

CLAUDIA ZAGATTO FERNANDEZ

**JOGOS TEATRAIS, ARTE NA EDUCAÇÃO:
VIVÊNCIAS SOCIOEDUCATIVAS EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 21 de novembro de 2018

Presidente: Profa. Rosiley Aparecida Teixeira, Dra. – Orientadora, UNINOVE

Membro: Profa. Nima Imaculada Spigolon, Dra., UNICAMP

Membro: Profa. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra., UNINOVE

Suplente: Profa. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti, Dra., UNINOVE

Suplente: Profa. Luciana Maria Giovanni, Dra., PUC

São Paulo

2018

Dedico este trabalho ao meu companheiro Walmir Gorgônio dos Santos e ao meu filho Mathieus Fernandez Gorgônio, por me amarem ao ponto de me dividirem com o mundo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por permitir que eu me torne uma mestra em educação.

Ao meu marido Walmir e meu filho Mathieus, que me apoiaram em todos os momentos e vibraram com minhas conquistas. À minha mãe Emi que sempre me ensinou a importância dos estudos e tudo fez para que eu alcançasse meus objetivos.

Ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove) por me ter proporcionado uma bolsa de estudos, sem a qual não seria possível a continuidade dos estudos acadêmicos.

À docente doutora Rosiley Aparecida Teixeira, por ter participado da banca da qualificação da minha dissertação e em seguida ter aceitado ser minha orientadora rumo à defesa, devido à aposentadoria do meu primeiro orientador. Eterna gratidão por seu acolhimento e orientações para finalizar este momento tão importante para minha formação pessoal, profissional e social. Obrigada pela amizade e por todas as orientações.

Ao docente doutor Adriano Salmar Nogueira e Taveira, por ter escolhido meu projeto e me orientado até o estágio da qualificação, por ter acreditado no meu potencial, por me ter apoiado em todos os momentos, sempre disposto, alegre, atento, e pela grande amizade que nasceu deste processo de construção pessoal.

Às professoras doutoras Nima Imaculada Spigolon, Ligia de Carvalho Abões Vercelli e Luciana Maria Giovanni, e ao professor doutor Jason Ferreira Mafra, por terem aceitado participar da banca de defesa, pela leitura atenta e cuidadosa do texto.

Ao docente mestre Ailton Santana, da disciplina de arte-educação que me proporcionou a vivência em sala de aula no ensino superior durante as monitorias, uma experiência de vida que deixou marcas.

Às secretárias Aline, Jennifer e ao secretário Alex pelo apoio às demandas solicitadas no decorrer dessa trajetória.

Aos docentes doutores do Programa de Mestrado da Universidade Nove de Julho (Uninove) que tanto me ensinaram, contribuindo para meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, caminharam comigo nesta jornada, sempre torcendo pelas minhas conquistas e fazendo parte desta trajetória.

À gestão, aos educandos e pais da escola que colaboraram com a minha pesquisa.

Em especial, à Sueli Julieti, amiga que Deus colocou em minha vida para me incentivar, indicar e tirar todas as pedras que poderiam existir do início à conclusão desta pesquisa. Mestre em Educação que faz dentro e fora da escola a função de educadora social.

A paixão é necessária: o teatro, como arte, não se preocupa com o trivial e corriqueiro, o sem valor, mas sim com as ações nas quais os personagens investem e arriscam suas vidas e sentimentos, opções morais e políticas: suas paixões! Uma paixão é uma pessoa ou ideia que vale, para nós, mais do que a nossa própria vida. (BOAL, 2002, p. 30).

RESUMO

FERNANDEZ, Claudia Zagatto. **Jogos teatrais, arte na educação:** vivências socioeducativas em sala de aula. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educativas, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa possui por objeto de estudo os jogos teatrais vivenciados em sala de aula. Os jogos teatrais são processos artísticos que podem tornar-se educacionais almejando sujeitos críticos e participativos favorecendo suas aprendizagens articuladas ao conteúdo escolar. Buscamos responder as seguintes perguntas: A pedagogia da pergunta experimentada com a prática dos jogos teatrais em sala de aula, pode contribuir com as aprendizagens dos educandos? Os jogos teatrais possibilitam uma melhor relação entre os educandos? A intervenção dos jogos teatrais contribuiu com o aprendizado do docente? Partimos da premissa de que a prática dos jogos teatrais em sala de aula favorece o desenvolvimento da aprendizagem, assim como viabiliza uma melhor relação entre os educandos e qualifica a prática pedagógica do docente por tratar-se da complementação lúdica pertencente ao ser humano. Como objetivo geral buscamos analisar se a prática pedagógica com o jogo teatral favorece as aprendizagens do educando (viver, conviver, conhecer a si mesmo, conhecer ao outro, relacionar-se consigo mesmo e com o outro). Como objetivos específicos, elencamos os seguintes: verificar se a prática dos jogos teatrais favoreceu as aprendizagens dos educandos; analisar se houve e quais foram as contribuições nas relações pessoais e interpessoais em sala de aula com os jogos teatrais; e identificar se a prática com tais jogos contribuiu com o aprendizado do docente. Utilizou-se como referencial teórico a metodologia do ensino de teatro Jogos Teatrais, de Viola Spolin, Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, e Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. O universo da pesquisa foi uma escola pública municipal localizada na zona leste da cidade de São Paulo (SP). Os sujeitos da pesquisa são 30 (trinta) educandos matriculados no 5º ano do ciclo interdisciplinar. O mapeamento das interações em sala de aula a partir dos jogos teatrais foi baseado na proposta pesquisa-ação crítica colaborativa defendida por Michel Thiolent (2011). A pesquisa se fundamentou nos seguintes autores: Boal (1991, 2002, 2012), Spolin (2001, 2010, 2015), Freire (1987, 2000). Os resultados observados durante este estudo indicam que as vivências teatrais possibilitaram suas transformações em cidadãos mais conscientes das mudanças que podem realizar em seu mundo, para atuar na sociedade e seus desafios, com mais confiança em suas capacidades.

Palavras-chave: Jogos teatrais. Arte-educação. Práticas socioeducativas. Sala de aula.

ABSTRACT

FERNANDEZ, Claudia Zagatto. **Theatrical games, art in education:** socio-educational experiences in classroom. 2018. 145 f. Master's Dissertation – Master's Program in Management and Educational Practices, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

This research has the purpose of studying the theatrical games experienced in classroom. The theatrical games are artistic processes that can become educational by targeting critical and participatory subjects allowing their learning of the school content. We seek to answer the following questions: Can the pedagogy of the experienced question of the theatrical games practice in the classroom contribute to the learners' learning? Do theatrical games allow a better relationship between learners? Does the intervention of the theatrical plays contribute to the teacher's learning? We start up from the idea that the practice of theatrical games in the classroom allows the development of learning, as facilitates a better relationship between learners and qualifies the pedagogical practice as it is the playful complementation belonging to the human being. As a general objective, we seek to analyze whether the pedagogical practice with theatrical games help the learner's learning (living, getting along, knowing oneself, knowing the other, relating to oneself and others). As specific objectives, we highlight the following: to verify if the practice of theatrical games allows the students' learning, to analyze if there were and what were the contributions for personal and interpersonal relationship in classroom with the theatrical games and to identify if the practice of such games contributed to the teacher's learning. The study aimed to establish a dialogue about the importance of the practice of the theatrical Ggames in public school concerning the cognitive and affective development of the students, making possible their politicized citizen formation. The theoretical methodology used was the teaching of theater Theatrical Games, of Viola Spolin, Theater of the Oppressed, by Augusto Boal, and Pedagogy of the Oppressed, by Paulo Freire. The study group was a municipal public school located in the eastern part of São Paulo (SP). The subjects of the study are 30 (thirty) students enrolled in the 5th grade of the interdisciplinary cycle. The mapping of the interactions in the classroom from the theatrical games was based on the proposal collaborative research-critical action defended by Michel Thiolent (2011). The research was based on the following authors: Boal (1991, 2002, 2012), Spolin (2001, 2010, 2015), Freire (1987, 2000). The results observed during this research indicated that theatrical experiences have enabled the learners to transform themselves into citizens who are more aware of the changes they can make in their world, to act in society and face their challenges with more confidence in their own abilities.

Keywords: Theatrical games. Art education. Socio-educational practices. Classroom.

RESUMEN

FERNANDEZ, Claudia Zagatto. **Juegos teatrales, arte en la educación:** vivencias socioeducativas en el aula. 2018. 145 f. Disertación de Mestrado – Programa de Mestrado en Gestión y Prácticas Educativas, Universidad Nueve de Julio, São Paulo, 2018.

Este relevamiento tiene por objeto de estudio los juegos teatrales vivenciados en el aula. Los juegos teatrales son procesos artísticos que pueden llegar a ser educacionales anhelando individuos críticos y participativos favoreciendo sus aprendizajes articulados al contenido escolar. Buscamos contestar las siguientes preguntas: ¿La pedagogía de la pregunta experimentada con la práctica de los juegos teatrales en el aula, puede contribuir con los aprendizajes de los educandos? ¿Los juegos teatrales posibilitan una mejor relación entre los educandos? ¿La intervención de los juegos teatrales contribuyó con el aprendizaje del docente? Partimos de la idea de que la práctica de los juegos teatrales en el aula favorece el desarrollo del aprendizaje, así como viabiliza una mejor relación entre los educandos y califica la práctica pedagógica del docente por tratarse de la complementación lúdica perteneciente al ser humano. Como objetivo general buscamos analizar si la práctica pedagógica alineada al juego teatral favorece el aprendizaje del educando (vivir, convivir, conocer a si mismo, conocer a los demás, relacionarse consigo mismo y con el otro). Como objetivos específicos, elencamos los siguientes: verificar si la práctica de los juegos teatrales favoreció con el aprendizaje de los educandos, analizar si hubo y cuáles fueron las contribuciones en las relaciones personales e interpersonales en el aula con los juegos teatrales e identificar si la práctica con estos juegos contribuyó con el aprendizaje del docente. El relevamiento pretendió establecer un diálogo sobre la importancia de la práctica de los juegos teatrales en la escuela pública concerniente al desarrollo cognitivo y afectivo de los educandos viabilizando su formación ciudadana politizada. Se utilizó como referencial teórico la metodología de enseñanza de teatro Juegos Teatrales, de Viola Spolin, Teatro del Oprimido, de Augusto Boal, y Pedagogía del Oprimido, de Paulo Freire. El universo de la investigación fue una escuela pública municipal ubicada en la zona este de la ciudad de São Paulo (SP). Los individuos de la investigación fueron 30 (treinta) educandos matriculados en el 5º grado del ciclo interdisciplinario. El mapeo de las interacciones en el aula a partir de los juegos teatrales se basó en la propuesta de investigación-acción crítica colaborativa defendida por Michel Thiolent (2011). El relevamiento se fundamentó en los siguientes autores: Boal (1991, 2002, 2012), Spolin (2001, 2010, 2015), Freire (1987, 2000). Los resultados observados en este relevamiento indican que las vivencias teatrales posibilitaron transformaciones en ciudadanos más conscientes de los cambios que pueden realizar en su mundo, para actuar en la sociedad y sus desafíos, con más confianza en sus capacidades.

Palabras clave: Juegos teatrales. Arte educación. Prácticas socioeducativas. Aula.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da fundamentação teórica da pesquisa	23
Quadro 2 – Etapas da metodologia da pesquisa	25
Quadro 3 – Pesquisas acadêmicas que vêm ao encontro do tema pesquisado	26
Quadro 4 – Planejamento da vivência em jogos teatrais	72
Quadro 5 – Caracterização física da unidade escolar e recursos humanos	73
Quadro 6 – Sujeitos da pesquisa.....	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem da cena do espetáculo Arena conta Zumbi – Grupo Teatral Catarse	14
Figura 2 – Panorâmica da escola	72
Figura 3 – Conhecendo a sala de aula	74
Figura 4 – Jogos teatrais aplicados na JEIF	75
Figura 5 – Grupo dialogando sobre a atividade realizada	80
Figura 6 – Vivência João Bobo.....	81
Figura 7 – Imagem real da sala de aula realizada por uma aluna no jogo teatral	82
Figura 8 – Imagem ideal da sala de aula realizada por uma aluna no jogo teatral	83
Figura 9 – Imagem realizada por um educando sobre o jogo.....	88
Figura 10 – Vivência O desmaio de Frejus.....	90
Figura 11 – Desenho avaliativo sobre a vivência Monjolo	92
Figura 12 – Vivência do jogo O palhaço de Amsterdã.....	93
Figura 13 – Vivência Cena Secreta – Circo	95
Figura 14 – Vivência Foto dinamarquesa	97
Figura 15 – Vivência com as bexigas	100
Figura 16 – Vivência Jogo dos objetos	101
Figura 17 – Reflexão do Riam sobre o que imaginou durante a vivência	103
Figura 18 – Reflexão de uma aluna sobre a vivência declamando o texto pela sala	106
Figura 19 – Vivência Quem sou eu? Cantora Ludmila – música 24 horas por dia	107
Figura 20 – Vivência compondo um ambiente – Centro cirúrgico	110
Figura 21 – Vivência compondo um ambiente – Escola de dança	110
Figura 22 – Vivência fuga silenciosa	112
Figura 23 – Vivência Quem? 3 irmãs (nervosa, alegre e avoada)	114
Figura 24 – Vivência Onde? Sequestro no morro	116
Figura 25 – Vivência Onde? Assalto a mão armada no boteco da Vila.....	117
Figura 26 – Reflexão sobre o jogo Onde?	119
Figura 27 – Vivência O quê? A rainha consagrando os cavalheiros com lealdade	120
Figura 28 – Vivência O quê? Nicole interpretando um bacon fritando	122
Figura 29 – Reflexão do João sobre as vivências	123
Figura 30 – Gabrielly explicando as regras da próxima vivência	124
Figura 31 – Vivência A cobra de vidro	126
Figura 32 – Vivência Eu, o outro e o som	127
Figura 33 – Vivência Jogo do Espelho	128

LISTA DE SIGLAS

ATES	Agentes Técnicos Escolares
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEPs	Centros Integrados de Educação Popular
CTO	Centro do Teatro do Oprimido
DIPEDs	Diretorias Pedagógicas
DREs	Diretorias Regionais de Educação
EVA	Ethil Vinil Acetat
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
JEIF	Jornada Especial Integrada de Formação
LIMAPE	Linha de Pesquisa Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIIE	Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGEPE	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TNT	Tecido Não Tecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
2 INTRODUÇÃO	20
3 TEATRO É ARTE E EDUCAÇÃO.....	26
3.1 Estado da Arte	26
3.2 A arte e os PCNs	29
3.3 Teatro-vivência socioeducativa	38
4 AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO.....	48
4.1 Viola Spolin: Jogos Teatrais	48
4.2 Augusto Boal: Teatro do Oprimido	53
4.3 Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido.....	63
5 AS VIVÊNCIAS DOS JOGOS TEATRAIS EM SALA DE AULA	69
5.1 A metodologia	69
5.2 O cenário da pesquisa	72
5.3 Os sujeitos da pesquisa.....	74
5.4 Vivência dos jogos com docentes: vivenciado para compreender.....	74
5.5 Os astros da e na pesquisa	77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	141
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido, uso de imagem e som de voz (educandos)	142
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido, uso de imagem e som de voz (docentes)	143
APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas realizadas com os educandos participantes no início das vivências com os jogos teatrais	144
APÊNDICE D – Roteiro das entrevistas realizadas com os educandos participantes no final da experiência com os jogos teatrais em sala de aula.....	145

1 APRESENTAÇÃO

É na convivência amorosa com seus educandos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que o docente pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. (FREIRE, 2000, p. 11).

Durante grande parte de meu percurso escolar encontrei professores que utilizavam, em suas práticas pedagógicas e mesmo em situações bem específicas, os jogos teatrais, a dança e as apresentações diversas. Em escolas municipais e estaduais de São Paulo, os recursos para atividades deste gênero eram construídos pelos educandos, pais, professores e demais interessados na construção do projeto. Os ensaios eram divertidos, instrutivos e possibilitavam a cada educando conhecer a realidade social do amigo, já que cada ensaio era na casa de um dos participantes do grupo. A cada encontro, uma nova experiência, que aumentava a afinidade entre os membros do grupo, fazendo com que, gradativamente, o ponto de vista sobre si mesmo e sobre o outro modificasse, de uma visão às vezes preconceituosa inicial para uma amizade fortalecida, cumplicidade, bom convívio.

Em 1991, quando cursava o magistério na adolescência, tive a experiência mais significativa da minha vida, o que me inspirou na escolha do tema para a dissertação de mestrado. Um projeto do então governador do Estado de São Paulo, Luiz Antônio Fleury Filho, chamado Projeto Escola Aberta, foi encaminhado para as escolas denominadas Padrão. Esse projeto consistia em um ator profissional que, além de realizar jogos teatrais com os educandos, ensaiaria uma peça teatral de um autor brasileiro para um festival entre escolas Padrão. Por abranger o Estado de São Paulo, as escolas particulares também participavam do Projeto. Atuar no palco com o texto de Ariano Vilar Suassuna¹ teve singular influência no desenvolvimento da minha personalidade e senso crítico. No espetáculo de Suassuna, encontrei uma valorização da cultura do Nordeste brasileiro, como a literatura de cordel e a música. Suassuna, em seus textos, apresenta uma série de elementos que traduzem a realidade brasileira: a seca, a fome e a miséria. O contato com a representação de vivências de diferentes realidades e opressões é o princípio de conhecimento além da própria realidade. Ter consciência do sofrimento, cultura, modo de vida e soluções que cada um move na sua realidade e em outras comunidades é oportunidade de desenvolvimento humano cidadão. O grupo teatral de que eu fazia parte foi o vencedor do Festival. Infelizmente, o governo não deu continuidade a este projeto ao término do Festival.

¹ Dramaturgo, romancista, ensaísta, poeta e professor brasileiro. Nasceu em João Pessoa, Paraíba, em 16 de junho de 1927, e morreu em Recife, Pernambuco, no dia 23 de julho de 2014.

Entretanto, dois professores da escola pública em que eu estudava, um de artes e outro de história, resolveram adotar o grupo teatral e dar continuidade ao trabalho. Com este apoio, conseguimos prosseguir com a prática teatral e nos tornar um grupo de teatro profissional até depois da formatura do magistério.

A importância de um projeto de pesquisa da natureza de uma dissertação está, a meu ver, na construção de uma investigação que seja a continuação da imagem da pesquisadora, dos seus ideais de vida, do seu modo de convivência social, de seus valores e crenças. Creio em um mundo a ser construído no dia a dia com diálogo, aprendizagem e no coletivo.

Desta experiência, o grupo de teatro percorreu um caminho diante de uma literatura social, histórica e cultural. O espetáculo *Arena conta Zumbi*, de Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal, contribuiu imensamente com a minha formação crítica, artística, estética e social. A manifestação que o teatro propicia de auto-observação, reflexão sobre o assunto encenado, compartilhar saberes, sociabilidade, melhora nos estudos escolares foi o objetivo alcançado em cada grupo teatral do qual fiz parte.

Figura 1 – Imagem de cena do espetáculo Arena conta Zumbi – Grupo Teatral Catarse



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Segundo Bondía (2002, p. 25-26), “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. E assim foi a minha participação no grupo de teatro: transformação, movimento, inquietação, linguagem. Todas as vivências teatrais pessoais me moveram a experimentar os jogos teatrais com meus alunos. Neste caso, o cenário foi a sala de aula em turno regular dos educandos.

Durante os encontros de que participei com o grupo de teatro, tive a oportunidade de aprender a observar sobre os comportamentos dos colegas: sobre conhecer a si mesmo, sobre cada um perceber-se como agente formador de opiniões, sobre melhorar a linguagem e a comunicação, sobre descobrir talentos, capacidades, atributos e qualidades, antes nunca mencionados ou vistos. E mais: o gosto pelo estudo, considerando que tinham cunho educacional, musical, além de muito estudo e convivência. Obras como *Arena conta Zumbi*, de Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri, e *Pátria Amada, Salve-se Salve!*, de Luiz Antônio Ferreira, foram estudadas com a profundidade que o momento histórico as retratava: as músicas de época, a política, as opções socioeconômicas. Boal defendia ser possível tornar a atividade teatral vivências capazes de despertar a compreensão e a busca de soluções para problemas interpessoais e sociais, por meio do autoconhecimento.

Em alguns momentos, também deparávamos com conflitos a respeito de questões emocionais, tanto dos personagens como da vida pessoal. Participando de festivais paulistas e mineiros de teatro, havia situações como: perder e ganhar; empenhar-se; errar a fala; esquecer o texto; respeitar o próximo; lidar com diferentes tipos de humor; convencer os pais a autorizar as viagens, por sermos menores de idade; organizar o cronograma das apresentações em diferentes lugares e horários. Tudo isso passou a fazer parte da rotina do grupo teatral.

Após esta rica experiência, cada membro do grupo de teatro deu continuidade em sua formação e cada qual partiu para a construção de sua história, levando consigo os elementos significativos para suas vidas, como, por exemplo, lutar por uma formação acadêmica e a confiança de que é capaz de construir melhores caminhos, uma visão diferente do que se tinha nos primeiros encontros do grupo, em que muitos acreditavam que o único caminho seria parar os estudos no ensino médio e buscar um trabalho como a melhor opção de vida.

Minha experiência profissional como docente teve início no ano de 1991, aos 14 anos, em uma escola de educação infantil, enquanto ainda cursava o segundo ano do magistério, concomitante à participação no grupo de teatro. As experiências do grupo teatral já faziam parte da minha formação como pessoa, e isso fez com que minhas práticas pedagógicas também se tornassem, naturalmente, afetivas e lúdicas. Era extremamente gratificante e motivador, no

início da minha docência, ouvir relatos dos pais, orgulhosos de seus filhos, como: “Adoro ouvir meu filho dizer: ‘Eu adoro ir à escola! Vamos mãe, não posso me atrasar!’”, ou então: “Chega sábado e domingo, meu filho chora, pois não tem aula, e ele só se acalma quando digo que a segunda-feira é no outro dia”.

Em 1997, durante o curso de pedagogia, fui aprovada no concurso para professor da Prefeitura de São Paulo, e lecionei por nove anos nas salas de alfabetização e, em contraturno, trabalhei com as demais séries do ensino fundamental I, atuando com os projetos dos jogos teatrais. Em 1998, graduei-me em pedagogia e suas habilitações (administração escolar, coordenação e supervisão).

Em 2000, iniciei a pós-graduação em psicopedagogia, motivada pela inquietação que despertava em mim cada vez que observava educandos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. A psicopedagogia, principalmente através da psicopedagoga Alícia Fernandez, só me fez comprovar que o educando apresenta uma inteligência aprisionada. E qual seria a chave para abrir este cadeado?

Caminhei, então, pelos braços largos e profundos da psicanálise, onde comprovei que o ato de conhecer a si é a chave para a libertação da inteligência, a fim de aprender, aplicar e ensinar.

Ainda não satisfeita e com sede de mais conhecimento para encontrar caminhos, em 2003, fiz minha segunda pós-graduação, em relações humanas. Neste período, estava casada e grávida de meu único filho, hoje com 13 anos. Questões familiares e a maternidade me levaram a me desligar das salas de aula por sete anos; entretanto, continuei o desenvolvimento da minha prática nos atendimentos em psicopedagogia domiciliar e aulas particulares.

Em 2014, novamente, fui aprovada no concurso público para professor de educação infantil e ensino fundamental I, da Prefeitura de São Paulo, tomando posse em fevereiro de 2015. Atualmente, participo do grupo de formação dos direitos de aprendizagem – diálogos interdisciplinares para a construção dos currículos em artes, pela DRE 13.

Este ano completo 28 anos no magistério e resolvi retomar o sonho, como venho planejando desde a adolescência, de dar continuidade à vida acadêmica, como parte da minha construção pessoal. Ingressar no mestrado e, posteriormente, no doutorado, é o caminho que pretendo trilhar para ministrar aulas no ensino superior e multiplicar minhas experiências, podendo, assim, estimular aquele que será o próximo docente, a continuar sua formação sempre, pois o ser é infindável em sua construção afetiva e pessoal.

Portanto, leitor, como docente, sou, a princípio, o objeto na mira deste projeto, pois a construção da minha formação cidadã se dá pela busca contínua do ato de conhecer, mediado pela educação afetiva e os jogos teatrais.

A fim de entender melhor esses desafios, os questionamentos práticos e teóricos que construí ao longo de minha trajetória profissional, a convivência com as crianças no cotidiano de sala de aula e as reflexões inquietantes sobre as práticas educacionais discutidas em reuniões pedagógicas, busquei, então, realizar o mestrado.

Assim, no final de 2016, participei do processo seletivo e, em 2017, ingressei no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), compondo a linha de pesquisa Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (Limape), com o objetivo de aprofundar meus estudos, buscando refletir teoricamente, desenvolver estudos em uma perspectiva de ação-intervenção, constatar que é possível minimizar os problemas encontrados no cotidiano.

As disciplinas cursadas no decorrer do mestrado foram muito importantes e de grande eficácia para a escrita desta dissertação. No primeiro semestre de 2017, cursei as seguintes disciplinas: Metodologia da Pesquisa e da Intervenção, Fundamentos da Gestão Educacional, Pensamentos Pedagógicos Latino-Americanos.

A disciplina de *Metodologia da Pesquisa e da Intervenção* me auxiliou na superação das dificuldades no momento de elaborar a produção científica. Foram abordadas as principais regras da produção científica: a preparação, a redação, apresentação de trabalhos científicos, a seleção da bibliografia, a leitura de forma organizada, a ousadia e o rigor na abordagem do assunto, além da obediência a certas normas de redação e apresentação do texto final. Ajudou na melhora da produtividade e qualidade das produções, possibilitando maior entendimento quanto ao estudo das metodologias qualitativas e quantitativas, seus tipos e procedimentos de coleta de dados. Os momentos de apresentações dos projetos de pesquisas foram enriquecedores.

A disciplina de metodologia também tem um ponto muito relevante na minha formação acadêmica e complementação direta na minha dissertação. Como um dos instrumentos avaliativos, foi sugerido a realização de uma resenha de um livro que estivesse na 1^a edição com publicação entre 2016 ou 2017, com objetivo de ser publicada em alguma revista acadêmica. Com auxílio de meu orientador, escolhi o livro *Cultura de Augusto Boal: processos constitutivos de Teatro e Educação*, de Antônio Luís de Quadros Altieri, que compreendia as regras estabelecidas. Realizei a leitura e a escrita da resenha no mês de fevereiro; no mês de março, a mesma foi publicada na *Revista @mbienteeducação*, da Universidade Cidade de São Paulo.

As disciplinas de *Fundamentos da Gestão Educacional* contribuíram para o entendimento da aplicabilidade nas escolas do paradigma gestão democrática e participativa, de ampla discussão, visto que essa nova prática de compreensão do espaço escolar, como um

ambiente transformador e direcionado à formação de um cidadão capacitado, chega à escola como uma solução para a problemática da gestão e a complexidade de implementação das políticas públicas nas escolas. Assim colabora para a conscientização política e histórica do docente na atualidade. Todas as leituras e discussões, de alguma forma, agregaram conhecimento à minha formação.

A disciplina *Pensamentos Pedagógicos Latino-Americanos* contribuiu com minha dissertação por permitir, na teoria e na prática, as interações em ser, conhecer e reconhecer-se em uma concepção histórica, da sociedade, cultura e território, face à globalização, mapeando as posturas de trabalhos intelectuais e sua emancipação na autonomização das culturas, metodologias e sua postura político-pedagógica. As visitas, estudos e intervenções realizadas no Memorial da América Latina proporcionaram, ao entendimento da arte-educação, artistas brasileiros e latinos em obras e percurso histórico-político em todas as fases de preconceito, ditadura e perseguições políticas reais, independentemente do país de origem. A minha participação nas gravações *selfies* pertencentes ao curso de pedagogia junto ao meu orientador, a compartilhar minha pesquisa, também foi muito enriquecedora para a pesquisa.

No segundo semestre de 2017, cursei a disciplina *Paulo Freire, Educação e Práxis*. Nesta disciplina, os saberes foram irradiantes e de suma importância à minha formação como pessoa, profissional e acadêmica. A leitura, a reflexão, o compartilhar de conhecimentos e a apresentação do seminário sobre a obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, gerou possibilidades de conduzir meu texto, principalmente no âmbito da formação humanizada do educando. Aprendi que a educação requer, de forma permanente: a) o cultivo da curiosidade; b) as práticas horizontais mediadas pelo diálogo; c) os atos de leitura do mundo; d) a problematização desse mundo; e) a ampliação do conhecimento que cada um detém sobre o mundo problematizado; f) a interligação dos conteúdos apreendidos; g) o compartilhamento do mundo conhecido a partir do processo de construção e reconstrução do conhecimento. As obras de Paulo Freire são críticas e cheias de esperança porque o homem e a mulher, como seres inconclusos, sempre podem aprender mais e mudar a sua realidade e a do mundo.

A disciplina *Educação e infância: concepções e processos de aprendizagem* viabilizou conhecer a concepção de criança diante das contribuições do enfoque histórico-cultural para pensar a educação infantil e a prática pedagógica apontada à infância, da maneira como se tem compreendido a criança, uma superação para as concepções assistencialistas, compensatórias e autoritárias existentes na educação de crianças no Brasil. Estabeleci conexões com meu fazer pedagógico e percebi a possibilidade de uma educação libertadora e criadora, presentes nas intervenções durante todo percurso da pesquisa.

Neste segundo semestre ainda cursei a disciplina *Educação de Adultos*, que permitiu o estudo mais aprofundado na teoria de Paulo Freire e o Círculo de Cultura, assim como a educação libertadora do docente social e a real função da escola que é possibilitar ao educando, através do diálogo, a construção de sua individualidade em comunhão com o bem social. Contribuiu para uma reflexão sobre o trabalho, no sentido de se pensar sobre uma prática pedagógica condizente à formação desses sujeitos.

Os seminários dos quais participei foram de grande valia para estruturar os conhecimentos; foram as leituras e discussões esclarecedoras que me fizeram refletir sobre a escrita desta dissertação, além de contribuir com a minha formação enquanto docente.

De 13 a 17 de novembro desse mesmo ano, participei do módulo internacional que ocorreu na cidade de Santiago no Chile, uma experiência de relevância máxima para minha formação e compreensão do sistema de ensino de outro país. Nos encontros, tanto nas universidades, com os mestrandos chilenos, quanto nas reuniões com professores de escolas públicas e particulares, encontrei o uso do teatro como prática de ensino em pequena escala, porém os pesquisadores, após minha apresentação, ficaram entusiasmados para aprofundar os conhecimentos e práticas desenvolvidas. A apresentação foi exibida no site do Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) e no youtube, como divulgação e possibilidade de encontros com outros pesquisadores, atores e docentes que se interessam pela mesma prática. Foi uma experiência marcante e permanente, devido à importância do tema poder atingir, em tempo recorde, a quem interessar, apenas digitando o meu nome ou o nome do projeto de pesquisa.

Em 20 de junho de 2018, participei da experiência da qualificação desta dissertação. Momento inesquecível e adorável. As considerações e contribuições que a banca realizou foram perfeitas. Foi exposto o que eu nem imaginei e detalhes que pensei, mas não havia conseguido equacionar. A qualificação é uma fase insubstituível e muito enriquecedora para a continuidade da pesquisa. A aprovação foi emocionante e permitiu a continuidade da pesquisa.

Rumo à defesa desta pesquisa, devido a questões pessoais do orientador Adriano Nogueira, passei a ser orientada pela professora Dra. Rosiley Aparecida Teixeira.

2 INTRODUÇÃO

A presença da arte por meio do teatro na escola é um recurso de estímulo à criatividade do educando. Não que essa prática estivesse ausente das salas de aula antes do século XX, pois sabemos que dramatizações escolares e leituras de peças teatrais em latim ocorriam em escolas e universidades já durante a Idade Média, como relata Zagonel (2008). A maior contribuição da prática teatral à sociedade é que, por meio dela, o indivíduo torna-se participante ativo, vivencia situações, comprehende as relações sociais que o cercam, para então criticá-las, questioná-las e até transformá-las.

O ensino da arte, por meio do teatro ou de qualquer outra linguagem artística, não deve se encerrar na escola, nem com relação aos conhecimentos, nem quanto às habilidades adquiridas. É por meio do desenho, por exemplo, que a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade. Como possibilidade de brincar, de falar, de registrar, o desenho marca o desenvolvimento da infância e, em cada estágio, ele assume um caráter próprio. Estes estágios definem maneiras de desenhar que são bastante similares em todas as crianças, apesar das diferenças individuais de temperamento e sensibilidade.

Segundo Zagonel (2008), o ensino deve ser forte e profundo, suficiente para que o indivíduo leve para sua vida toda, e para que possa usar sua sensibilidade e sua criatividade em suas atividades profissionais, nas relações sociais e familiares. Nesse sentido, contribui para preparar o cidadão a viver em sociedade.

Podemos relacionar outros aspectos sociais, como o uso terapêutico do teatro na psicoterapia ou psicodrama, o uso educacional do teatro para o desenvolvimento pessoal e social. O teatro implica uma centralidade artística, em relação a todas as outras formas de arte, como a música, a dança, as artes visuais e a literatura, nas formas dramáticas, na relação entre as crenças do homem e as teorias e modos de abordagem da cultura desenvolvida. Já os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas. O grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alteram nas funções de jogadores e de observadores.

Ao longo da história da humanidade, diversos entendimentos surgiram a respeito de cidadania, em diferentes momentos – na Grécia e Roma da Idade Antiga e na Europa da Idade Média. Contudo, o conceito de cidadania, como se conhece hoje, insere-se no contexto do surgimento da Modernidade e da estruturação do Estado-Nação.

De acordo com Carvalho (2001), o termo cidadania tem origem etimológica no latim *civitas*, que significa “cidade”. Estabelece um estatuto de pertencimento de um indivíduo em

uma comunidade politicamente articulada – um país – e que lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações, sob vigência de uma Constituição. Tanto na ciência política quanto na sociologia, o termo adquire sentido mais amplo, a cidadania substantiva é definida como a posse de direitos civis, políticos e sociais.

A cidadania está em permanente construção. É um referencial de conquista da humanidade, através daqueles que sempre buscam mais direitos, maior liberdade, melhores garantias individuais e coletivas, não se conformando frente às dominações, seja do próprio Estado ou de outras instituições (CARVALHO, 2001).

É no ambiente familiar que tem início um processo de humanização e libertação, um caminho que busca fazer da criança um ser civilizado, construir sua cidadania; desde cedo a escola participa desse processo. O conhecimento formal adquirido na escola prepara o educando para a vida, que passa a ter o poder de se transformar e de modificar o mundo onde vive (GALVÃO, 2005). Conforme o autor diz, educar é um ato que visa à convivência social, à cidadania e à tomada de consciência política. A educação escolar, além de ensinar o conhecimento científico, deve assumir a responsabilidade de preparar as pessoas para o exercício da cidadania, em seus direitos e deveres.

O artigo 32º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, estabelece, em quatro incisos, que o objetivo do ensino fundamental é

Art. 32 – [...] a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Entretanto, é possível constatar, nas reuniões pedagógicas, reuniões de pais e de formação continuada de professores, as angústias dos docentes, referentes às relações humanas que se formam no âmbito escolar. Os relatos mais comuns nessas reuniões reportam o desinteresse dos educandos em seus deveres escolares e de cidadania, a falta de respeito às opiniões dos colegas e a inexistência de diálogos construtivos que dão lugar à impaciência e às ofensas de degradação pessoal, o desinteresse nas atividades individuais e coletivas, e sobre muitos docentes desmotivados e desesperançosos quanto a uma mudança real, tanto na prática pedagógica quanto nas relações humanas.

De acordo com Freire (2000), educar exige respeito aos saberes dos educandos. Respeito é uma dimensão do afeto, isto é, pensar certo exige respeito aos saberes com os quais os educandos chegam na escola e discutir com eles a razão desses saberes em relação ao ensino de conteúdo. É valorizar e qualificar a experiência dos educandos e aproveitar para discutir os problemas sociais e ecológicos, a realidade concreta a que se deva associar a disciplina, estudar as implicações sociais nefastas do descaso dos mandantes, a ética de classe embutida nesse descaso. “Faz parte do pensar certo, o gozo da generosidade que, não negando a quem tem direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada” (FREIRE, 2000, p. 38). O ensino pode contribuir para a formação de pessoas reflexivas, quando a transmissão de conhecimento é superada pelo questionamento e pela problematização.

O jogo teatral pode colaborar na formação de pessoas críticas e abertas ao diálogo e à criatividade, pois o jogo propõe um problema a ser resolvido, cuja solução deve ser encontrada em grupo e não solitariamente. Isso permite e suscita o envolvimento do grupo, a criatividade, o improviso e a intuição que são vitais para a aprendizagem. Assim, o educando se torna o foco da aprendizagem e tem possibilidade de se conhecer (SPOLIN, 2010).

Além disso, de acordo com Spolin (2010), os jogos teatrais têm uma estrutura que permite a mudança de atitude por parte do docente, ou seja, dentro de um jogo, ele somente propõe o problema, pois a busca de solução é feita por todo o grupo. Sendo assim, não há, nessa situação, o detentor das respostas, mas a resposta pode ser construída com a participação de todos. O papel do docente, nesta situação, é o de problematizar as respostas para que todos, em acordo, optem por uma.

As propostas em sala de aula devem ser fruto do diálogo entre os envolvidos com a educação (docente, educandos e pesquisadores), objetivando tanto a transformação quanto a inclusão de todos na busca do conhecimento. Os jogos teatrais auxiliam na transmissão de conhecimento na escola, proporcionando meios interdisciplinares para trabalhá-los em sala de aula, estimulando diálogos e problematizações a respeito do conhecimento.

Como meios para reflexão e diálogo, os jogos teatrais elevam os temas que normalmente ficam adormecidos, como questões sobre exclusão social ou ainda questões da ética na sociedade.

Os jogos utilizam atividade que são originadoras de problemas, cujas soluções levam o grupo à reflexão e ao diálogo.

Os problemas inesperados, propostos pelos jogos teatrais para serem resolvidos de improviso, podem contribuir para a formação de indivíduos capazes de interagir nesse novo universo globalizado e em constante transformação. O cotidiano familiar, social, escolar e do

trabalho propõe a cada dia situações novas que devem ser resolvidas de forma crítica e justa, a fim de minimizar as injustiças e a exclusão de pessoas. Para isso, é necessário que a escola contribua para a formação de indivíduos responsáveis na construção de uma sociedade ética, justa e inclusiva.

Assim, esta pesquisa tem como objeto de estudo os jogos teatrais. Defende-se que os processos artísticos possam tornar-se educacionais almejando sujeitos críticos e participativos de seu processo de aprendizagem e convívio social.

O quadro abaixo revela a construção das concepções dos autores e suas obras utilizadas nesta pesquisa.

Quadro 1 – Síntese da fundamentação teórica da pesquisa

CONCEPÇÃO	PEDAGOGIA DO OPRIMIDO FREIRE	TEATRO DO OPRIMIDO BOAL	JOGOS TEATRAIS SPOLIN
CRIAÇÃO DO MÉTODO	<u>Educação Popular:</u> início em 1950 (Alfabetização de Adultos) Círculo de Cultura – PE/BR Objetivo de educar para a vida.	<u>Teatro Popular:</u> início no Teatro de Arena (1960) SP/BR. Objetivo de transformação social	<u>Teatro Improvisacional:</u> início em 1946 Jogos teatrais. Objetivo de despertar a espontaneidade
TRAJETÓRIA DOS AUTORES: EXÍLIO	Exílio de 1964 a 1980, aos 43 anos, acusado de subverter a ordem social. Viveu pelos países da América Latina e Europa. Só no Chile foram 14 anos. (=16 anos)	Exílio de 1971 a 1984, aos 40 anos, acusado de ser o portador de uma carta cubana, na qual se descreviam armamentos, supostamente entregue ao líder de uma organização comunista no Brasil. Viveu na América Latina e Europa (=15 anos)	Não passou por esta experiência
EXÍLIO	No Chile, desenvolveu 60 trabalhos em educação para adultos e escreveu sua obra mais popular: <u>Pedagogia do Oprimido</u> .	No Peru, concretizou a forma do método Teatro do Oprimido com a experiência do teatro popular.	Não passou por esta experiência
PRINCIPAL OBRA	<u>Pedagogia do Oprimido</u> (1968): concepção de "oprimido-oppressor". Alfabetização como libertação.	<u>Teatro do Oprimido</u> (1975): método artístico, teatral, educativo e essencialmente político.	<u>Improvisação para o Teatro</u> (1963): acolher as crianças e adolescentes, filhos de imigrantes, refugiados e em situação de vulnerabilidade social.
Continua			

Conclusão			
PEDAGOGIA	Dialógica, transitiva e democrática em comunhão para uma ação transformadora. Respeito aos saberes dos educandos.	Teatro como intervenção social e política. Inspirado no contexto de que todos podem ensinar, aprender e fazer teatro.	Democrática. Todos podem aprender jogando. Estimular a vitalidade, despertar o todo: corpo e mente, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição.
DIÁLOGO	Entre os integrantes do grupo em comunhão de sabedoria. Todos ensinam. Todos aprendem. Ninguém é melhor nem pior. Todos em constante aprendizado.	Diálogo é a ferramenta para a libertação da opressão em ação com a simulação do ato que o opprime.	O diálogo é essencial para refletir sobre si e os outros. Ser autônomo.
PAPEL DO PROFESSOR E DO CURINGA	Mediador da ação libertadora entre a práxis e a transformação.	O Curinga é facilitador. Ser capaz de reinventar o conhecimento das pessoas.	É o mediador com intervenções orais para acrescentar ideias aos atos dos jogadores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar se a prática pedagógica com o jogo teatral favorece as aprendizagens do educando (viver, conviver, conhecer a si mesmo, conhecer o outro, relacionar-se consigo mesmo e com o outro). Como objetivos específicos, elencamos verificar se a pedagogia da pergunta, na prática com os jogos teatrais em sala de aula, contribuiu com o aprendizado do educando; analisar se os jogos teatrais possibilitaram uma melhor relação entre os educandos; identificar se a intervenção dos jogos teatrais contribuiu com a aprendizado do docente.

Buscamos responder as seguintes perguntas: A pedagogia da pergunta, experimentada com a prática dos jogos teatrais em sala de aula, pode contribuir com o aprendizado do educando? Os jogos teatrais possibilitam uma melhor relação entre os educandos? A intervenção dos jogos teatrais contribuiu com o aprendizado do docente?

A pesquisa parte da prática docente e é voltada essencialmente à formação, privilegiando a atuação dos docentes e os processos formativos às práticas escolares pedagógicas e políticas, embasados na pedagogia da pergunta.

O termo aprendizado do educando compreende práticas que propiciam melhor relacionamento consigo e com os outros e promove mudanças na prática pedagógica do docente, evidenciando que estes são seres políticos. Portanto, a escola passa a ser um espaço

constituído dialogicamente, voltado à formação e atuação social, como reflexo das práxis, das concepções ideológicas e políticas em seu cotidiano.

O universo da pesquisa é uma escola pública municipal, localizada na zona leste da cidade de São Paulo (SP). Os sujeitos são 30 educandos do 5º ano do ensino fundamental, ciclo interdisciplinar. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, intervenção com as vivências teatrais e observação participativa das aulas com as práticas dos jogos teatrais.

O presente trabalho está organizado em *Introdução*, como primeira etapa, seguida de mais quatro etapas explicadas a seguir.

A segunda etapa, denominada *Teatro é Arte e Educação*, tem por objetivo apresentar a arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no Currículo da Cidade de São Paulo e o Teatro-vivência socioeducativa. Será discutido o conceito de docente social que apresenta a postura de formadores para o social e não somente a concepção dos conteúdos escolares para o período letivo.

A terceira etapa, *Ação-Reflexão-Ação*, tem por objetivo apresentar o referencial teórico no qual está fundamentada esta pesquisa: a vertente dos *Jogos Teatrais*, de Viola Spolin (2001), o *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal (1991), buscando compreender os pontos de ligação entre as suas ideias, no desenvolvimento das capacidades críticas e humanas através dos jogos teatrais, com a ênfase nos processos sociais, históricos e culturais de Paulo Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, sobre a função social da escola.

Na quarta etapa, intitulada *As vivências dos jogos teatrais em sala de aula*, serão apresentados a metodologia, os instrumentos de colheita de dados, o cenário da pesquisa, os sujeitos, as análises das vivências, relacionando-as com os documentos, teses e dissertações encontrados sobre a temática.

Portanto, pode-se explicitar a metodologia do trabalho no seguinte esquema:

Quadro 2 – Etapas da metodologia da pesquisa

ETAPAS DA PESQUISA	
ETAPA 1	Estudos sobre o tema
ETAPA 2	Entrevistas com os educandos.
ETAPA 3	VIVÊNCIAS dos jogos teatrais (seleção, preparação e aplicação dos jogos teatrais de Viola Spolin e Augusto Boal). *Observação e registros dos jogos teatrais, por meio de fotos, filmagens e gravações.
ETAPA 4	Segunda fase das entrevistas realizadas com os educandos.
ETAPA 5	Análise dos dados. Registro e descrição das observações realizadas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por fim, a quinta e contínua etapa, as *Considerações finais*, que na verdade são considerações em continuidade...

3 TEATRO É ARTE E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, relato as contribuições das dissertações e teses encontradas no portal de pesquisa em paralelo a minha pesquisa, assim como a evolutiva do componente de artes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) até a construção do documento Currículo da Cidade de São Paulo (2017), vigente neste ano (2018), por todas as escolas da Prefeitura Municipal de São Paulo que agrega o componente artes em todo ensino fundamental I e II, permeando os jogos teatrais, de Augusto Boal, em sua bibliografia.

3.1 Estado da Arte

Como parte da pesquisa em busca de diálogos sobre o tema, realizamos o Estado da Arte utilizando as seguintes palavras-chave: jogos teatrais, práticas pedagógicas, relações humanas e Augusto Boal. Nessa busca, encontramos algumas pesquisas, relativas ao tema proposto, no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Quadro 3 – Pesquisas acadêmicas que vêm ao encontro do tema pesquisado

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE	ANO	UNIVERSIDADE
Fabiane Tejada da Silveira	O Jogo Teatral na Construção de sujeitos	Mestrado	2007	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
Antônio Luís de Quadros Altieri	A cultura do teatro de Augusto Boal: processos socioeducativos.	Doutorado	2012	Universidade Estadual de Campinas
Francisca Maria dos Santos	Abrem-se as cortinas do Teatro do Oprimido no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos em Osasco	Mestrado	2014	Universidade Nove de Julho (Uninove)
Peterson José Cruz Fernandes	As relações humanas na escola: fundamentos epistemológicos e ontológicos para uma interdisciplinaridade na educação	Mestrado	2014	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Natalia Beloti Dias Camelo	Práticas teatrais na educação: será que dá jogo?	Mestrado	2015	Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A dissertação de Silveira (2007), intitulada *O Jogo Teatral na Construção de sujeitos*, desenvolvida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), contribui com a análise das práticas em sala de aula. Neste estudo, a pesquisadora analisa as possibilidades emancipatórias da prática pedagógica na escola através do jogo teatral com um grupo de crianças e adolescentes. A autora afirma que

As inquietações que surgem relativas à possibilidade do jogo romper com o (pré) conceito social ou problematizar aspectos da inserção do homem na sociedade, abrindo um espaço de reflexão em sua dinâmica, me remete às questões relativas à aprendizagem através da linguagem da representação teatral (SILVEIRA, 2007, p. 14).

Na perspectiva do jogo teatral, “Possibilitar ao adolescente um espaço para pensar sobre suas ações é o princípio para a construção da identidade e autonomia, características de um sujeito emancipado” (SILVEIRA, 2007, p. 25). Em suas considerações, a autora afirma que as concepções do jogo teatral permitem aos educandos assumirem o papel de alguém que é oprimido, ao se colocar no lugar daquele que sofre com a opressão, e vivenciar o desejo da liberação é iminente. Discutir as possibilidades para a opressão e vivenciar chegar a essa liberação são avanços dialógicos em cada atividade. O entendimento sobre o que nos liberta ou escraviza é necessário para superarmos nossa condição de dominados e passarmos a ser sujeitos de nossa própria história.

A pesquisa de Altieri (2012), *A cultura do teatro de Augusto Boal: processos socioeducativos*, realizada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), apresenta os processos artísticos socioeducativos criados e desenvolvidos por Augusto Boal e suas extensões ao Teatro do Oprimido. Como forma de contextualizar sua produção, é apresentada a trajetória de vida de Boal. Em continuidade, o pesquisador menciona as características e propriedades do processo de construção da representação teatral brasileira que se deu com Boal, no Teatro de Arena, e a ação intelectual artística socioeducativa, destacando-se como uma nova cultura política. O autor conclui que foi possível constatar que os praticantes do teatro de Boal, inseridos na cultura política existente, encontram-se em atitudes intencionais de educação não formal cidadã e para a liberdade, possibilitando que os mesmos passem da condição de oprimidos à de produtores de subjetividades e novas identidades, podendo se apropriar da produção cultural em benefício da própria emancipação.

Com a pesquisa *Abrem-se as cortinas do Teatro do Oprimido no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos em Osasco*, desenvolvida na Universidade Nove de Julho (Uninove), Santos (2014) discorre sobre como ocorreu a intervenção pela mediação dos jogos

e exercícios do Teatro do Oprimido, como metodologia pedagógica, em um grupo de alfabetização do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), com o objetivo de contribuir para a aquisição da leitura e da escrita. A autora expõe os dados empíricos como cenas de uma linda peça teatral. As atrizes são as alunas em alfabetização e o texto teatral é a evolução com as características pessoais de cada atriz. A seguir, relata sobre o nascimento do MOVA (sonho de Paulo Freire) e suas implicações políticas. Para concluir, Santos (2014, p. 96) diz: “[...] podemos admitir que a figura do oprimido é compreendida pelos dois autores, Boal e Freire, como resultado de um processo de opressão histórica e consequentemente produto das relações de poder de uma sociedade injusta e autoritária [...]”.

A pesquisa intitulada *As relações humanas na escola: fundamentos epistemológicos e ontológicos para uma interdisciplinaridade na educação*, de Fernandes (2014), desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), contribuiu com as reflexões feitas, com enfoque na relação entre escola e interdisciplinaridade. Fernandes (2014, p. 77) afirma: “É necessário lembrar que a Interdisciplinaridade é um processo, ou seja, há necessidade de se preparar seus atores para a atuação na ambiguidade e nas brechas. É urgente educar-se para a humildade e para a espera”.

Camelo (2015), em *Práticas teatrais na educação: será que dá jogo?*, desenvolvida na Universidade Estadual Paulista (Unesp), investiga a utilização de práticas teatrais como instrumento de expressão e manifestação do pensamento autônomo crítico sobre o aprendizado na escola e como atuar sendo agente de transformação social. A pesquisa apresenta uma contextualização histórica da arte-educação no Brasil, a formação dos currículos no sistema educacional brasileiro e os conceitos da indústria cultural, bem como sua influência nos comportamentos e pensamentos uniformizados. Camelo (2015, p. 115) relata:

Contudo, constatei, no momento em que rememorei a pesquisa de campo após um período de afastamento, que havia criado expectativas intangíveis. Também eu chegara àquela escola com uma verdade pronta, já esperando o que eles iriam refletir.

Quando iniciei o presente estudo também tive a expectativa inicial em crer que todos aceitariam as propostas e iriam compartilhar de sua evolução criativa, investigativa, dialógica e autônoma. Posição ingênua e autoritária ao mesmo tempo, fato que foi mudando durante as reais vivências e intervenções. Entretanto, a pesquisadora finaliza relatando que foi positiva a prática dos jogos. Segundo Camelo (2015, p. 117), os adolescentes que participaram da experiência foram por ela

[...] transformados, dando indícios de que as práticas teatrais na educação têm condições de favorecer um diálogo reflexivo, apontando caminhos para a autonomia adolescente ao possibilitar um processo crítico emancipatório e atuar como um agente de transformação social.

Os pesquisadores, acima citados, ressaltam que a prática dos jogos teatrais, independentemente da idade em que foi aplicada, tem se mostrado uma potente metodologia para a aprendizagem e desenvolvimento do educando, um novo patamar educativo. Ao aprender a refletir e criticar sua própria realidade, os educandos vão desenvolvendo sua cidadania e sua autonomia, tornando-se cidadãos plenos em uma sociedade marcada pela divisão de classes. Por meio dessa proposta, os educandos vão percebendo a importância de se posicionarem diante de sua realidade.

3.2 A arte e os PCNs

A arte, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), possui uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem, pois está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.

Quando foram elaborados, os PCNs tinham o intuito de criar condições adequadas nas escolas para permitir aos educandos o acesso ao conhecimento necessário para o exercício da cidadania. Sua intenção era servir de apoio aos docentes no desenvolvimento de seus projetos e de prática pedagógica, e contribuir para a formação e atualização dos professores. Ainda, havia a intenção de promover debates sobre a função da escola e motivar reflexões sobre “o quê”, “quando”, “como” e “para quê” ensinar e aprender.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a linguagem teatral é apontada dentro das linguagens artísticas do ensino de arte. Por meio do ensino do teatro, os educandos podem exercitar a percepção sobre si mesmos e sobre situações do cotidiano, ao buscar soluções criativas e imaginativas na elaboração de cenas (BRASIL, 1998). A partir dessas diretrizes, entende-se que a escola deve oferecer aos estudantes a oportunidade de conhecerem a linguagem teatral, pois esta cria “[...] possibilidades de compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização” (BRASIL, 1998, p. 88).

A arte, como instrumento de prática pedagógica, intervém no desenvolvimento do pensamento artístico, da percepção da beleza e da estética, de modo a contribuir na organização e dar sentido às relações do indivíduo com o mundo. Desta maneira, o educando é capaz de desenvolver a sensibilidade e a percepção de suas experiências de vida, a imaginação e a

criatividade. Um educando que tem contato com a arte na escola tem a possibilidade de estabelecer relações mais amplas e ricas ao estudar um determinado período histórico, por exemplo. O educando que exerce de forma contínua a sua imaginação terá mais habilidade em construir textos e desenvolver estratégias para solucionar problemas de matemática. Assim, da mesma maneira, pode construir um próprio sentido de ver a vida cotidiana, de valorizar e imaginar o mundo ao seu redor, dentro da diversidade existente.

Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos. (BRASIL, 1998, p. 19).

O indivíduo que não se aproxima da arte tem uma experiência de aprendizado limitada, pois pode lhe escapar a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos ao seu redor, da sonoridade, da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Assim, o conhecimento da arte pode abrir perspectivas para que o educando tenha uma compreensão do mundo mais ampla.

Segundo Zagonel (2008), desde o início da história humana, a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. Ele alega que, quando o homem desenhou um bisonte em uma caverna pré-histórica, ele teve que aprender seu ofício de alguma forma. Então, da mesma forma, ele ensinou a alguém o que ele aprendeu.

De acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, o ensino e o aprendizado da arte fazem parte do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar nas artes tem uma história relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo.

No início dos anos de 1960, as críticas à liberdade de expressão desafiavam a aprendizagem artística como uma consequência automática do processo de maturação da criança. Assim, os educadores de arte, principalmente os americanos, lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de arte, questionando a ideia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e tentando definir a contribuição específica da arte para a educação.

Já na década de 1970, afirmava-se que o desenvolvimento artístico era o resultado de formas complexas de aprendizagem que, portanto, não ocorrem automaticamente à medida que a

criança cresce. Assim, era tarefa do professor fornecer esse aprendizado por meio de instruções.

Consequentemente, as habilidades artísticas em crianças se desenvolvem por meio de perguntas que se apresentam à criança no decorrer de suas experiências, buscando maneiras de transformar ideias, sentimentos e imagens em um objeto material.

De acordo com os PCNs, professores de todos os cantos do mundo estão preocupados em responder questões básicas que fundamentam sua atividade pedagógica: Que tipo de conhecimento caracteriza a arte? Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano? Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola? Como se aprende a criar, experimentar e entender arte e qual é o papel do professor nesse processo? A partir dessas questões, as tendências no ensino de arte geraram referências conceituais baseadas no currículo escolar e enfocaram as características inerentes ao fenômeno artístico.

Por muito tempo, o ensino de arte no Brasil foi

[...] identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalista e escolanovista. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, ficam evidentes as influências que exerceram nas ações escolares de Arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de professores de Arte. (BRASIL, 1997, p. 25).

Embora as tendências tradicionalistas e escolásticas contrastem com proposições, métodos e compreensão dos papéis do professor e do aluno, as influências exercidas nas ações da escola de arte são evidentes. Ambas estão em vigor desde o início do século e até hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de vários professores de arte.

Os tradicionais valorizam as habilidades manuais, os hábitos de organização e precisão, resultantes de uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalham com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em livros didáticos. Não há processo de criação. O ensino da arte é direcionado para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor, que transmite aos alunos os códigos, conceitos e categorias, numa espécie de reprodução de modelos.

A tendência tradicionalista, especificamente sobre musicalização nas escolas,

[...] teve seu representante máximo no Canto Orfeônico, projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na década de 30. Esse projeto constitui referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País. O Canto Orfeônico difundia ideias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político de então. Entre outras questões, o projeto Villa-Lobos esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código

musical com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação. (BRASIL, 1997, p. 26).

Por outro lado, as atividades de teatro e dança foram reconhecidas por fazerem parte das férias escolares em comemoração às datas especiais, o que ainda acontece hoje em algumas escolas. O objetivo do teatro é simplesmente introduzi-lo. As crianças decoram os textos e os movimentos cênicos são marcados com rigor.

Entre 1920 e 1970, o ensino da arte se volta para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e compreensão do mundo. As práticas pedagógicas são redimensionadas, enfatizando os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação, que anteriormente eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e do professor.

As artes plásticas e o design assumem concepções mais expressivas, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno. As atividades de artes plásticas são vistas como espaço para invenção, autonomia e descobertas, baseando-se principalmente na autoexpressão dos alunos.

Os professores estudam as novas teorias sobre o ensino de arte publicadas no Brasil e no exterior, quebrando a rigidez estética da escola tradicional. De acordo com os PCNs, tudo isso resulta em um crescimento de movimentos culturais, anunciando modernidade e vanguarda. É possível exemplificar de maneira significativa a Semana de Arte Moderna de São Paulo, em 1922, na qual participam artistas de diversas modalidades: artes plásticas, música, poesia e dança.

No final dos anos de 1960 e 1970, identificamos uma tentativa de aproximar as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e aquelas que são ensinadas dentro dela. É a época de festivais de música e novas experiências teatrais, quando as escolas promovem festivais de música e teatro com grande mobilização de alunos. Para estes momentos de aproximação, podemos fazer uma relação do ensino de arte com a realidade artística brasileira, considerada hoje mundialmente original e rica.

Em 1971, sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, “[...] a arte está incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada ‘atividade educativa’ e não disciplina” (BRASIL, 1997, p. 28).

No entanto, muitos professores encontraram dificuldades na relação entre teoria e prática, uma vez que não estavam qualificados e, ainda menos, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas em todas as atividades artísticas (artes plásticas, educação musical e artes cênicas).

Os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. (BRASIL, 1998, p. 19).

Em sua concepção, a educação artística demonstra que “[...] o sistema atual estava enfrentando dificuldades básicas na relação entre teoria e prática” (BRASIL, 1998, p. 24). Muitas dessas dificuldades são causadas pela falta de preparação dos professores; até mesmo as faculdades de educação artística, criadas para cobrir o mercado aberto por lei, não estão conceitualmente preparadas para favorecer uma formação docente mais sólida.

De acordo com os PCNs, a insegurança dos professores, bem como a falta de prestígio, leva-nos a perseguir objetivos inatingíveis, formulando múltiplas atividades com exercícios físicos, musicais e plásticos, sem conhecê-los teoricamente e de maneira suficiente. Assim, a falta de preparo dos professores responsáveis pela educação dos alunos em todas as linguagens artísticas resulta em uma redução qualitativa do conhecimento sobre as especificidades de cada uma das formas de arte.

O movimento arte-educação, na década de 1980, busca ampliar as discussões sobre a valorização e aprimoramento do professor, reconhecendo suas limitações de conhecimento e seu isolamento dentro da escola em relação a outras disciplinas. Para isso, são realizados eventos e reuniões com o objetivo de revisar e propor novos desdobramentos para a ação educativa na arte.

A propósito, “[...] o ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo” (BRASIL, 1998, p. 23).

Segundo Zagonel (2008), a obrigação de ensinar arte está em plena conformidade com os objetivos da educação preconizados pela legislação nacional. É responsabilidade das instituições educacionais dar às pessoas os meios de se familiarizarem com a arte e o conhecimento sobre os diferentes códigos de linguagens artísticas.

Atualmente, o ensino da arte é obrigatório nas escolas brasileiras e, como sugerido nos PCNs (BRASIL, 1998), a escola pode trabalhar com linguagens artísticas que atendam suas possibilidades e interesses, sugeridas e agrupadas em quatro blocos: artes visuais, dança, música e teatro. O uso das quatro línguas pode ser observado com maior frequência em escolas particulares, que buscam oferecer um currículo diferenciado em relação às escolas estaduais e municipais, quando utilizam apenas as artes visuais em seu currículo.

O conhecimento deve ser articulado de acordo com três eixos metodológicos propostos pelos PCNs: a criação e produção em arte com a marca artística; a fruição estética com a

valorização da arte e do universo a ela relacionado, através de uma leitura crítica; a reflexão observando a arte como um produto da história e da multiplicidade de culturas.

O ensino de arte é o resultado da preservação e mudança, preservação e substituição, significação e ressignificação de questões éticas e educacionais obtidas na escola, na sociedade, na relação entre ensino e aprendizagem, professor e aluno e na articulação entre teoria e prática.

Pensar em arte requer uma reflexão sobre as condições de produção e criação, que é reproduzida na sociedade, em diferentes culturas, e se torna objeto de conhecimento na escola.

Um educando preparado para o futuro é aquele cuja formação lhe permite seguir o seu tempo. Desta forma, a educação artística permitirá que este aluno faça suas escolhas com liberdade e discernimento, influenciado pela cultura, com atitudes transformadoras, a fim de continuar aprendendo por si mesmo, não apenas como um educando, mas também como um indivíduo ativo na escola, e um indivíduo atuante na sociedade, renovando assim seus conhecimentos através do contato direto com diferentes manifestações artísticas, tais como: shows, espetáculos de dança, música, teatro, feiras e oficinas. Com isso, é possível estabelecer comunicação e integração com a cultura que está sendo produzida.

Zagonel (2008) argumenta que o teatro, no processo de formação, cumpre não apenas uma função integradora, mas também oferece uma oportunidade para o indivíduo se apropriar de maneira crítica e construtiva dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade vivenciados por meio de grupos.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 85), quando as crianças brincam para representar as atitudes dos adultos ao seu redor, elas começam a inventar suas próprias histórias, de modo que aprendem a se relacionar com o grupo e com as pessoas em geral.

Os PCNs buscam identificar os diversos argumentos sobre a importância do conhecimento artístico. A abordagem dramática na educação admite a importância do teatro infantil e considera-o como base da educação criativa. O teatro na escola, de acordo com os PCNs, tem o intuito de que o aluno desenvolva um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização de domínio de tempo. O teatro estimula o indivíduo no seu desenvolvimento mental e psicológico.

O teatro é apontado como uma ferramenta importante no processo de desenvolvimento, em virtude de seu aspecto lúdico, tornando-se uma ligação fundamental nos processos de ensino-aprendizagem das pessoas. Segundo os PCNs de arte, referentes ao teatro,

A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma

manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo. (BRASIL, 1998, p. 83).

A teatralidade e o jogar são características essenciais da criança desde muito pequenas. A escola como espaço de construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento, precisa estar atenta e sensível a estas características, para oferecer aos seus alunos a oportunidade de desenvolver suas potencialidades dramáticas, que são fundamentais não só nas aulas de arte, como também para a vida.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), o teatro é, por excelência, a arte que exige do homem sua presença de maneira completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação. O ato de dramatizar é potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de entender e representar uma realidade.

Quando os indivíduos participam de atividades teatrais têm a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo. O teatro tem como fundamento a experiência de vida, com ideias, conhecimentos e sentimento.

A prática teatral favorece experiências que vão além do processo de integração e do enriquecimento da criatividade. A vivência teatral traz a ampliação da visão de mundo; ela também estimula e desenvolve a consciência cultural e auxilia a organização em grupo, isto é, a coletividade.

Segundo os PCNs de arte, “No dinamismo da experimentação, da fluência criativa, propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando a imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio” (BRASIL, 1998, p. 84).

Referente aos jogos que fazem parte da vivência teatral, os PCNs de arte dizem: “Inicialmente, os jogos dramáticos têm caráter mais improvisacional e não existe muito cuidado com o acabamento, pois o interesse reside principalmente na relação entre os participantes e no prazer do jogo” (BRASIL, 1998, p. 85).

O teatro é a arte capaz de apresentar uma contraproposta para o mundo. Todas as características humanísticas do teatro devem ser refletidas na estrutura orgânica da escola, que precisa ser aberta, atenta e sensível; abertura que facilitará o processo e integração do aluno nas experiências de cena.

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz de conta. No processo de formação da criança o teatro cumpre seu papel de função integradora e dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade.

As experiências artísticas das crianças na escola vão desde uma visita ao museu, um escutar concertos, uma peça teatral, até uma dança e/ou pinturas. Dentro deste contexto, a função do teatro é de integrar, socializar ideias e desenvolver sua aprendizagem de uma maneira lúdica e o raciocínio indutivo e racional através da expressão de suas emoções, que leva também ao conhecimento de si mesmo e do mundo que o rodeia.

Assim o objetivo do teatro na educação é desenvolver uma comunicação entre os envolvidos, a qual irá assumir vários aspectos dependendo do formato que se apresenta o conteúdo e o texto, mas sempre com o intuito de transmitir algo por meio das expressões corporais e da voz.

É fundamental o gostar, para que se torne espontâneo o fazer das crianças, pois quanto mais livre for o processo criativo nas aulas de teatro, mais favorável ao processo de aprendizagem será.

Esse olhar para o educando deve ser pautado em suas particularidades, pois cada indivíduo tem sua história de mundo e interpretação condizente com suas vivências sociais e emocionais.

A Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo reuniu, em 2017, os Grupos de Trabalho (GTs) formados por educadores, supervisores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Diretorias Pedagógicas (DIPEDs), Diretorias Regionais de Educação (DREs) para um trabalho dialógico e colaborativo, resultando no Currículo da Cidade. Esta busca integra as experiências, práticas e culturas escolares da Rede. Como sou professora da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), fui contemplada entre os docentes de minha unidade escolar, para estar presente na elaboração deste documento no componente curricular de artes. Esta oportunidade permitiu o contato direto com os assessores das quatro linguagens deste componente: artes visuais, dança, teatro e música. Assim como ler, dialogar, compartilhar todo o conteúdo proposto para a elaboração do documento que irá nortear o dia a dia das práticas pedagógicas da rede como um todo.

O objetivo foi criar um documento orientador ao trabalho na escola, mais precisamente, na sala de aula. Portanto, este se atualizará conforme o cotidiano e a realidade do ambiente escolar, suas qualificações e contribuições vindas da prática diária. Segundo Alexandre Alves

Schneider, secretário municipal de educação, no documento *Curriculum da Cidade: Ensino Fundamental: Arte*, o leitor encontrará

[...] discussões e objetivos essenciais que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes, ao fortalecimento das políticas de equidade e à educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças e aos adolescentes das nossas escolas, respeitando suas realidades socioeconômicas, cultural, étnico-racial e geográfica. (SÃO PAULO, 2017, p. 5).

O documento tem como base três conceitos orientadores, a saber: educação integral (desenvolvimento dos estudantes nas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural), equidade (garantir os direitos de aprendizagem a todos independentemente de sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica) e educação inclusiva (respeito e valorização da diversidade e da diferença). Apresenta as concepções e conceitos de: infância e adolescência, currículo, educação integral, equidade e educação inclusiva.

O *Curriculum da Cidade* se adapta à subdivisão do ensino fundamental de nove anos em três ciclos. O ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) inicial, o ciclo interdisciplinar (4º, 5º e 6º ano) e o ciclo autoral (7º, 8º e 9º ano) final. O objetivo dos ciclos é compreendido como períodos de processo contínuo de formação e desenvolvimento, respeitando as fases de infância, puberdade e adolescência.

A organização geral do *Curriculum da Cidade* compõe as áreas do conhecimento e componentes curriculares (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), os eixos, os objetos do conhecimento, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a implementação, a gestão curricular, a avaliação e a aprendizagem. Para ser implementado, o documento precisa ser dialogado com as diferentes ações das escolas, das DREs e da Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da aplicação de um conjunto de ações estruturantes, desde a produção do documento, aplicação e o que Paulo Freire denominou como ação-reflexão-ação. É um movimento espiralado.

O currículo de arte para a Cidade de São Paulo comprehende sua concepção, direitos de aprendizagem, campos conceituais, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no currículo e suas adequações a cada ciclo. Diz-se deste currículo:

A experiência artística na escola promove o exercício da liberdade, tanto na forma de acesso aos signos culturais quanto em seu aspecto criativo. Uma linha em um projeto de trabalho didático pode ser a linha riscada, pintada, esticada, dobrada, marcada com um gesto, traçada na trajetória de um movimento, a linha do tempo, das pautas da partitura, da faixa de pedestre, dos fios de alta tensão, dos fios da instalação e, inclusive, dos fios de nosso

cabelo. A Arte lida com a potência latente, com o que poderá ser: um novo olhar, outra interpretação ou uma invenção. (SÃO PAULO, 2017, p. 67).

Quem é o docente no currículo de artes? Segundo o documento,

O professor se insere num permanente processo de criação, trazendo proposições lúdicas, invenções, situações diversas de fruição e nutrição estética, intervenções, interações, diálogos e ações poéticas. Em outras palavras, trata-se de um mediador ativo e propósitos frente às políticas educacionais. (SÃO PAULO, 2017, p. 63).

Já foi dito que o currículo abrange as quatro linguagens (música, artes visuais, teatro e dança), mas aqui quero realçar a presença específica dos jogos teatrais de Augusto Boal e Viola Spolin, presentes nos objetos de conhecimento, no ciclo de alfabetização em grande escala. No ciclo interdisciplinar, o elemento de linguagem aborda, em maior teor, o espaço cênico e formas artísticas como o cinema e o circo; o ciclo autoral visa à consciência da função da linguagem teatral no ponto de vista histórico, social, antropológico, em sua dimensão crítica ao que se vive.

Portanto, o currículo abrange a importância das práticas teatrais no desenvolvimento do educando desde seu início até o final do ensino fundamental, fundamentando ainda mais as pesquisas que remetem a esse tema. A arte abrange a leitura da língua estética do mundo, de forma dinâmica e dialógica com toda a comunidade escolar. Contribui com a formação cidadã, pois realiza os processos de criação, pesquisa, contextualização histórica, social, antropológica e política.

3.3 Teatro-vivência socioeducativa

A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial (BOAL, 2012, p. 9). Assim, a imitação e o jogo são fontes de prazer, divertimento para os educandos e é também fator fundamental para a aprendizagem das diversas funções, reflexões e socializações.

Todo mundo atua, age e interpreta. O ser humano produz maneiras de ver e sentir diferentes, ao longo do tempo histórico e em cada sociedade. Sob este ponto de vista, a relação entre o homem e o teatro, ao longo da história, já contextualiza uma abordagem metodológica para o trabalho com o jogo.

Nesta perspectiva, o teatro propõe ações para a vida social por ser uma atividade da vida cotidiana. A construção social da representação surge da realidade física e sensorial que aperfeiçoa o modo de jogar. Acrescenta Spolin (2010, p. 342) que o jogo se define por “[...] uma atividade aceita pelo grupo, limitada por regras e acordo grupal; divertimento,

espontaneidade, entusiasmo e alegria acompanham os jogos; seguem pares e passos com a experiência teatral". Este é um conceito de experiência teatral apropriado individualmente de cada "educando-ator" e do grupo, ao enfrentarem coletivamente os problemas de atuação propostos na prática dos jogos teatrais.

Boal (2012, p. 9) comprehende que os atores falam, andam, exprimem ideias e revelam paixões, exatamente como todos nós em nossas vidas no corriqueiro dia a dia. Nesse sentido, a ação pedagógica teórica se revela no processo de aprendizagem do jogo social, do desenvolvimento intelectual, dos aspectos cognitivos, morais, afetivos e estéticos.

Quando pensamos em jogos, remetemo-nos à infância, e nas brincadeiras vividas enquanto criança. Para alguns, reviver a infância pode ser agradável enquanto que, para outros, a recordação pode trazer à tona lembranças das experiências tristes, marcadas por situações difíceis e até mesmo a exclusão e as injustiças ocasionadas na sociedade. A ideia que temos sobre criança pode apresentar diferentes significados e possuir distintas acepções para cada indivíduo, bem como estar diretamente ligada aos aspectos econômicos, culturais, políticos e ao contexto social em que ela se encontra.

Jogos teatrais é a estrutura de jogos que podem ser utilizados no teatro, sejam dramáticos, cenas, esboços ou improvisações, ou também na forma de jogos lúdicos ou brincadeiras. Em uma forma mais específica, jogos teatrais são, pois, a designação dos jogos improvisatórios desenvolvidos pela norte-americana Viola Spolin, para fins de preparação de atores profissionais ou na utilização do teatro para iniciantes ou mesmo nas atividades escolares. Toda a obra de Viola Spolin está editada no Brasil, com tradução de Ingrid Koudela.

Os jogos teatrais não são quaisquer jogos, mas uma preparação e vivência da prática teatral, onde estruturas operacionais de o quê, quem e onde, procuram possibilitar a experiência das convenções da interpretação teatral e de suas técnicas na forma de vivências de jogos de teatro.

Cada jogo é construído a partir de um foco específico, desenvolvido a partir de instruções e regras que levam o jogador a desenvolver formas da arte teatral. Sua base é a experiência prática e social do grupo e do ator, onde são fiscalizadas as possíveis experiências, que estão relacionadas em vários de seus livros com as específicas instruções. Procura-se, com os jogos teatrais, desenvolver uma forma de prática teatral que não seja elaborada apenas na mente do ator ou jogador, mas por sua vivência improvisacional.

Segundo Koudela (1998), a reinvenção do teatro tem sua marca no ano de 1960. Muitos grupos se colocaram a desenvolver novas técnicas de comunicação; assim, a partir deste processo experimental, surgiram as técnicas de jogos teatrais apresentadas por Spolin.

Ainda segundo a autora, Spolin apresenta duas obras: *Improvisation for the Theater* (1963) e *Theater Game Files* (1975), esta última escrita em forma de fichário, cujas partes podem ser estudadas de forma independente e em diferentes sequências. Enquanto *Improvisation* ainda tem muito do teatro formal, *Theater Game* é voltado ao jogo da improvisação, sendo que o objetivo é transmitir um sistema de atuação que pode ser desenvolvido por todos aqueles que desejem se expressar através do teatro.

Em *Improvisation*, a organização está de forma sistemática e a explicação classificada em: preparação, descrição do exercício, instrução, avaliação, notas, áreas de experiência. Já em *Theater Game*, está dividido em: seleção de jogos teatrais e jogos tradicionais, seleção de jogos teatrais acrescido de estrutura dramática, seleção adicional de jogos teatrais.

Segundo Koudela (1998), a intenção da autora era atingir professores e leigos em teatro, com o objetivo de promover a utilização do jogo em qualquer situação de aprendizagem, podendo oferecer uma contribuição importante, pois permite libertar-se da preocupação de organizar as exposições somente com base na sequência de informações a serem transmitidas dentro de uma ordem sucessiva.

Seu método propõe que o teatro seja feito por qualquer pessoa que pode aprender a atuar e ter uma experiência criativa pelo teatro, afirmando que teatro não tem nada a ver com talento.

Koudela (1998) diz que Spolin visava promover os jogos teatrais como recurso para situações diversas de aprendizagem. Sendo assim, tal método desenvolvido por Spolin oferece ao professor um recurso ímpar, permitindo-lhe organizar ideias com informações a serem transmitidas de forma ordenada e sucessiva.

Tendo como base o conceito de foco, relacionado como sendo um conceito essencial direcionado ao aluno, com o jogo teatral é possível alterar a própria organização da matéria, pois, através dos jogos e dentre os limites de regras estabelecidas, é criado um envolvimento natural do aluno desenvolvendo técnicas e habilidades pessoais. “À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, [o aluno] se transforma em um jogador criativo” (KOUDELA, 1998, p. 43).

A autora ainda explicita que os jogos teatrais possuem um caráter social e se baseiam em problemas a serem solucionados. “As regras do jogo incluem a estrutura (onde, quem, o que) e o objeto (foco) mais o acordo de grupo” (KOUDELA, 1998, p. 43).

É importante deixar claro que todos os jogos têm um fundamento, sendo assim o mediador deve passar ao aluno a importância de os mesmos transporem durante o jogo as estruturas mencionadas por Koudela. O expectador deve saber onde a ação está acontecendo, quem são as pessoas desta ação e o que é a ação. Este tipo de jogo pode ser denominado como última etapa.

Já nas palavras de Koudela (1998, p. 44), “[...] o processo de jogos teatrais visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco”. Entende-se, portanto, que o jogo teatral é um processo que tem por objetivo gerar uma nova realidade. A autora conta que, para Spolin, a criança, dos sete/oito anos de idade em diante, já conta com capacidades que lhe permitem expressar-se através da linguagem artística do teatro.

No jogo teatral, busca-se pela solução do problema de atuação, ou seja, é realizado um esforço para se atingir o estado de acomodação dos conceitos sociais que reproduz. Assim, há uma organização para cada momento, como no jogo, trabalhando com a realidade para atingir o objetivo.

No sistema de jogos teatrais, através do foco, ou ponto de concentração do ator, nota-se a possibilidade de se trabalhar com o significado do gesto, uma vez que a delimitação do campo de jogo leva ao nível de concentração que, por sua vez, garante o envolvimento do participante. Desta forma, a função que o jogo cumpre pode ser entendida como uma estratégia para se atingir objetivos específicos.

A introdução do aluno aos jogos teatrais pode decorrer de brincadeiras regradas, desta forma ele irá desenvolver não só a percepção do mundo-espacó como também a imaginação e criatividade, dando espaço para o nascimento do poder da improvisação. O mediador deve planejar sua aula de forma que a cada dia seja aplicada uma proposta diferente do jogo, mas sempre com o foco no fim; ou seja, se a ideia é fazer com que os alunos planejem uma cena teatral de autoria própria, é necessário que o mediador-professor aplique jogos que possam desenvolver a criação coletiva em cima de diversas situações de improviso.

A arte teatral vai além da elitização artística, ela transpõe as paredes do edifício teatral e abraça a sociedade através da escola formal e não formal. Uma arte capaz de modificar o pensamento humano sem escolher cor, etnia ou gênero, apenas acontece e transforma o ser. Talvez esta seja a forma pela qual o teatro acompanha a humanidade de períodos longínquos de nossa história até os dias atuais.

O teatro é a arte capaz de apresentar uma contraproposta para o mundo. Todas as características humanísticas do teatro devem ser refletidas na estrutura orgânica da escola, que precisa ser aberta, atenta e sensível; abertura que facilitará o processo e integração do aluno nas experiências de cena.

Spolin (2010, p. 3) afirma que, “Se o ambiente permitir pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. ‘Talento’ ou ‘falta de talento’ tem muito pouco a ver com isso”.

Não há neste caso uma relação entre talento e aprendizado. Todos são capazes de

aprender, desde que se tenha uma relação de interesse mútuo entre os educandos e os educadores.

Não tem como falarmos do jogo teatral e prática social sem apresentar o fundador do Teatro do Oprimido, Augusto Pinto Boal, que alia o teatro à ação social. Suas técnicas e práticas difundiram-se pelo mundo, de maneira notável nas três últimas décadas do século XX, sendo largamente empregadas não só por aqueles que entendem o teatro como instrumento de emancipação política, mas também na educação. Boal preconiza que o teatro deve ser um auxiliar das transformações sociais e formar lideranças nas comunidades rurais e nos subúrbios. Para isto organiza uma sucessão de exercícios simples, porém capazes de oferecer o desenvolvimento de uma boa técnica teatral amadora, auxiliando a formação do ator de teatro.

O Teatro do Oprimido é inspirado na ideologia de Paulo Freire, que luta pelo fim da educação bancária e pela transformação social por meio da educação como processo dialógico, que conscientiza, faz refletir e busca a superação da dicotomia opressor x oprimidos. Freire vê o aluno como ser histórico social e transformador de sua realidade, sendo que a educação é a chave para a sua emancipação. O Teatro do Oprimido se utiliza de jogos e exercícios para levantar questões de cunho político, problemas do cotidiano e inquietações dos participantes. Não se utilizam roteiros prontos: o diálogo e a técnica de Boal constituem o trabalho.

O educador socioeducativo consciente de sua ação social é sensível ao direito a olhar do educando em relação ao que o rodeia. É um olhar político. As práticas pedagógicas propiciam superar o que foi imposto, delegado, doutrinado, ponto único de visão e sem reflexão. Como elucida Mirzoeff (2016, p. 756),

Se a visualidade baseou-se em um conjunto de classificações, separações e estetizações, a contravisualidade do direito a olhar tem suas próprias técnicas, as quais comentarei aqui usando a genealogia radical de Jacques Rancière, cujo trabalho tem sido fundamental para meu projeto, enfatizando e insistindo que essas técnicas são derivadas da prática histórica. A classificação foi combatida pela educação – entendida como emancipação, isto é, como “ato de uma inteligência obedecendo apenas a si mesma, mesmo quando a vontade obedece a uma outra vontade”.

No ensino de teatro baseado no jogo teatral, cada aluno soluciona o jogo da forma que “acredita ser” a mais adequada. Por exemplo, no jogo “Ação-Narração” (SPOLIN, 2010), um dos participantes conta uma história de sua invenção, enquanto os seus colegas interpretam essa história sem palavras, apenas com o corpo, sem que alguém lhes diga como fazer isso. Por esse motivo, o teatro está profundamente ligado ao ato de “ouvir a palavra do outro” que pode ser pelo uso da fala, como por outro meio.

Além disso, o teatro traz em seus conteúdos a expressão corporal, ou seja, uma forma

de linguagem baseada no corpo. Tal conceito deve ser encarado como qualquer outro tipo de linguagem, pela qual todos nos expressamos. Se existe certa importância em ler e escrever para se comunicar com o mundo, aprender a expressar suas ideias, pensamentos e sentimentos, com o “corpo inteiro” deveria ter o mesmo grau de relevância. A expressão corporal é mais uma forma de diálogo.

A semente da inquietação que a docente planta em seu educando favorece o questionamento e entendimento histórico das regras que foram estabelecidas socialmente e que muitas vezes são obedecidas simplesmente por já fazerem parte do cotidiano, sem atentarmos para sua finalidade, objetivo, relevância e produtividade. Para Mirzoeff (2016, p. 756),

A educação tem sido compreendida pelas classes trabalhadoras e subalternas como meio primordial de emancipação, desde os esforços do escravo para alcançar a alfabetização até as campanhas do século XIX rumo à educação universal que culminaram (nos Estados Unidos) com Brown v. Board of Education (1954). A educação era o meio prático de superar a função designada a você. A separação foi combatida pela democracia, remetendo não apenas a eleições representativas, mas ao lugar (como na conhecida frase de Rancière) “da parte que não tem parte” no poder.

Para exemplificar sobre poder, Mirzoeff destaca o filósofo Platão, quando este designou em sua teoria que as pessoas se separam em seis categorias de títulos para representar status e poder e todos aqueles que sobraram, a grande maioria, são considerados aqueles sem “parte”, aqueles que não contam, ficando instalado os oprimidos e os opressores.

Aqui o direito a olhar está fortemente interligado com o direito de ser visto. Ao combinar educação e democracia, aqueles classificados como bons apenas para o trabalho reafirmaram o seu lugar e título. A estética do poder foi correspondida pela estética do corpo, não simplesmente como forma, mas também como afeto e necessidade. Essa estética não é um esquema classificatório do belo, mas “uma estética no cerne da política... como o sistema de formas a priori que determina o que se apresenta para a experiência sensorial”. (MIRZOEFF, 2016, p. 756).

No Teatro do Oprimido, há uma série de jogos, exercícios e técnicas teatrais, dentre elas, várias modalidades como o Teatro-Imagem, Teatro-Fórum, Teatro-Jornal, Teatro Legislativo, Teatro Invisível e Arco-íris do Desejo, usadas como ferramentas de participação popular e como forma de discutir os problemas sociais, tornando-se, assim, um importante instrumento didático de educação informal.

O símbolo, escolhido por Boal, para representar visualmente seu método foi o desenho de uma árvore, pois ela (a árvore) se alimenta de diversos conhecimentos humanos, como história, filosofia, sociologia, política, entre outros. Sendo assim, as raízes desta árvore são

fortes e fundadas na ética; o tronco é representado pelos exercícios e jogos teatrais pertencentes ao método, mas também têm ramificações independentes, frutos advindos de novas técnicas, sempre baseadas na realidade atual.

É importante ressaltar que, junto a esta árvore, existe a presença de pássaros que têm a capacidade de multiplicação, representando as pessoas que utilizam o método do Teatro do Oprimido e o disseminam.

Por fim, o Teatro do Oprimido pressupõe, em sua teoria, o mesmo que a educação problematizadora: fazer com que o sujeito questione a sua realidade para, a partir dela, dizer a sua palavra, e esta deve impulsionar a transformação da realidade. Este é muito ligado à teoria freiriana, pois pressupõe uma mudança social e questiona-se dizendo que o homem se sabe inacabado e, por conseguinte, busca educar-se. É um ser em busca constante de ser mais. Freire afirma que o homem deve ser sujeito de sua própria educação e não objeto. “Por isso, ninguém educa ninguém”. Esta não deve ser uma busca isolada, mas ao lado de outros seres.

Assim como existem diferentes graus de educação, podemos afirmar também que não existem ignorantes absolutos. Todos nós somos sábios em relação a algo e ignorantes em relação a outro. O saber é sempre relativo.

Não podemos deixar de lado o conceito de consciência bancária de educação, onde o professor julga-se superior, transmitindo conhecimento, e o educando é o depósito desse saber. O professor arquiva conhecimento porque não o concebe como busca. Para que haja uma mudança de consciência, é necessário um processo educativo de conscientização. E para isso os jogos teatrais, assim como a obra do Teatro do Oprimido, que nos mostra as estratégias para que aconteça a mudança de dentro para fora de todos nós.

Em comunhão com a libertação de Freire, a expressão de Boal e a ousadia de Spolin, constata-se que o

[...] direito a olhar não é meramente uma questão de visão. Ele começa em um nível pessoal com o olhar adentrando os olhos de alguém para expressar amizade, solidariedade ou amor. Aquele olhar deve ser mútuo, cada um inventando o outro, do contrário ele falha. Como tal, é irrepresentável. O direito a olhar reivindica autonomia, não individualismo ou voyeurismo, mas pleiteia uma subjetividade e coletividade políticas: “o direito a olhar”. (MIRZOEFF, 2016, p. 746).

Boal via a arte como grande ferramenta estética para a luta social. Com arte, as populações podem construir meios de discussão política, mas também de ampliação da capacidade da leitura de mundo e de meios de intervenção sobre ele. A arte era tida como instrumento de interação e de expressão cultural, mas também de luta política, de crítica e

intervenção sobre a realidade e de libertação. Para a educação, o legado de Boal tem colaborado muito na produção de trabalhos voltados à emancipação humana e social, construindo reflexões sobre questões políticas e sociais por meio da arte. Boal é um dos únicos teóricos que escreveu sobre seu método, o que o aproxima das escolas de teatro das mais variadas partes do mundo.

A função da escola é formar discentes com responsabilidade social, portanto, a formação do docente tem que incluir estudos desta natureza.

O direito a olhar é, então, a reivindicação por um direito ao real. É o limite da visualidade, o lugar onde tais códigos de separação encontram uma gramática da não-violência (significando uma recusa à segregação), como forma coletiva. Confrontados com esta dupla necessidade de apreender e contrariar um real que existe, mas não deveria, e um que deveria existir, mas ainda está em devir, a contravisualidade tem criado uma variedade de formatos realistas estruturados em torno destas tensões. (MIRZOEFF, 2016, p. 749).

O ser humano produz, então, maneiras de ver e sentir, diferentes ao longo do tempo histórico e em cada sociedade. Todo mundo atua, age, interpreta. Desta forma, a relação entre o homem e o teatro, ao longo da história, com suas influências sociais, contextualiza uma abordagem metodológica para o trabalho com o jogo.

O jogo social é um sistema de exercícios, técnicas e ensaios, como afirma Boal (1991, p. 9). O autor propõe que esse conhecimento sobre os jogos permite exercitar a solução dos problemas no meio escolar. Boal (1991, p. 10) ainda explica que nada deve ser feito com violência ou dor em um exercício ou jogo; pelo contrário, devemos sentir prazer e compreender a nós mesmos. Desta maneira, os jogos auxiliam no enfrentamento da indisciplina que se constitui em um “conflito” a ser solucionado dentro da sala de aula.

A ideia de conhecimento é localizada no tempo, no espaço, na improvisação da atividade, pois ela é fruto do jogo de expectativa e das práticas. Nessa experimentação, a ludicidade necessita que todos os envolvidos trabalhem de forma decisiva, comprometida, no resgate de valores pessoais e de forma preventiva em sala de aula.

A fim de proporcionar uma aprendizagem que oportunize contribuir com a família e a sociedade, a ludicidade apresenta uma estratégia com equilíbrio sutil, por meio do jogo e a vida social. Para Spolin (2010, p. 125), o jogo de regras constitui a estrutura dos “jogos de construção”, denominada de atividades de criação, que ocupam uma posição intermediária entre o jogo e a elaboração inteligente ou entre o jogo e a imitação.

A didática do jogo funciona pela transformação subjetiva do ser humano e, possivelmente, na transformação objetiva da sociedade, para que o aluno possa adquirir voz exprimindo seus desejos e ideias. Em vista disso, Boal (2000, p. 13) completa que se pode

também dar o nome de “teatro” às ações repetitivas da vida cotidiana: nós encenamos a peça do café da manhã, a cena de ir para o trabalho, etc.

O conhecimento do jogo aborda as representações lúdicas por fazerem parte das brincadeiras simbólicas da educação popular. Nesse sentido, o sistema metodológico estabelecido em jogar pode vir como ferramenta de auxílio didático para aplicações de atividades propostas, servindo em sua experimentação, estímulo ao conhecimento teórico-prático.

Nesta perspectiva, o jogo dramático e teatral pode envolver várias pessoas, brincando e jogando, para que seja bem-sucedido no saber necessário sobre as funções sociais e os objetivos que envolvem o exercício poético e a liberdade. Assim, a dimensão artística ou o jogo dramático e teatral podem contribuir significativamente para a humanização dos sentidos.

Segundo Freire (1987, p. 43), quando refletimos criticamente sobre a prática de ontem e de hoje é que “[...] se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

É preciso destacar a importância da contextualização na problematização, pois toda vez que refletimos e levantamos os questionamentos, olhamos sob todas as óticas possíveis para o objeto que conhecemos. Assim como todos somos sujeitos históricos, também o conhecimento é histórico e social.

A problematização torna o conhecimento social e histórico, pois, ao problematizar, o ser humano faz com que comece a perceber que ele só se realiza ligado a uma prática social e sempre vinculado à produção material da vida. A problematização é uma forma de conhecer e de situar-se no mundo, que implica, antes de tudo, a intervenção sobre a realidade e a produção de um sujeito crítico e politizado. (MÜHL, 2010, p. 328).

Para chegar à ação, partimos da problematização, não buscamos apenas os questionamentos para chegarmos à realidade social e apenas tomarmos consciência disto. A educação problematizadora objetiva a conscientização.

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. (FREIRE, 1979, p. 81).

Duvidar, problematizar e ressignificar precisam estar sempre presentes no pedagógico; só assim a educação jamais estagna, ou seja, é a partir dessas reflexões que tomamos uma atitude. Portanto, o ensino de Teatro do Oprimido, ligado à educação problematizadora, tem uma grande afinidade, ao passo que o teatro traz ao corpo do aluno esses questionamentos e vivências.

O Teatro do Oprimido, assim como a educação problematizadora, faz com que o sujeito questione a sua realidade para, a partir dela, dizer a sua palavra, e esta deve estimular à transformação da realidade.

A palavra enquanto compreensão exige a transformação e torna-se indissociável da necessidade de atuação: torna-se, pois, palavrão, segundo o neologismo de Paulo Freire. A partir do momento em que alguém comprehende e toma consciência do seu papel no mundo, sua transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim. (ROSSATO, 2010, p. 325-326).

É muito importante dar espaço para que as crianças digam sua palavra por meio da ação. O Teatro do Oprimido traz a realidade para a cena, fazendo com que esta seja questionada e transformada. Esta metodologia traz em seu arsenal muitas técnicas de teatro que têm como principal objetivo questionar o mundo.

Para Boal, espectador e ator são papéis que se mesclam, pois no Teatro do Oprimido, por vezes, o espectador entra em cena e o ator observa. O jogo teatral é como se fosse um ensaio para a realidade. Sobre uma das técnicas do Teatro do Oprimido, Augusto Boal (2000, p. 32) diz:

Os espectadores, pondo em cena suas idéias, exercitam-se para a ação na vida real; e atores e platéia, igualmente atuando, tomam conhecimento das possíveis consequências das suas ações. Ficam conhecendo o arsenal dos oressores e as possíveis táticas e estratégias dos oprimidos. O fórum é um jogo, é lúdico – uma maneira rica de aprendermos uns com os outros.

Por meio das encenações do Teatro do Oprimido, os alunos podem se colocar no lugar do oprimido e identificar quais ações poderia tomar. O Teatro do Oprimido vem para proporcionar a consciência necessária para enfrentar a realidade e, a partir disso, refletir e agir sobre ela. Assim sendo, prática e teoria tornam-se vivas dentro da sala de aula.

4 AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

Neste capítulo, discutirei o referencial teórico que embasa esta pesquisa. Apresentarei as ideias dos *Jogos Teatrais*, de Spolin (2015), do *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal (1991), articuladas com as ideias da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987), expressando minha compreensão sobre os pontos de ligação entre elas. A meu ver, as ideias de Spolin e Boal, para desenvolver as capacidades críticas e humanas através dos jogos teatrais, apresentam amplo potencial junto à ênfase nos processos sociais, históricos e culturais de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* sobre a função social da escola.

4.1 Viola Spolin: Jogos Teatrais

Nos Estados Unidos, na década de sessenta, o movimento *off-off-Broadway* permitiu que o teatro tivesse uma nova perspectiva de comunicação. A partir dessas novas experimentações, surgiu a técnica dos jogos teatrais proposta pela docente, diretora e autora teatral Viola Spolin, da qual se originaram os livros, traduzidos para a língua portuguesa por Ingrid Koudela: *Improvisação para o Teatro* (2010), *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* (2001), *O Jogo Teatral no Livro do Diretor* (2004) e *Jogos Teatrais para a Sala de Aula: um manual para o docente* (2015). Segundo Koudela (1998), Spolin recebeu influências de Stanislavski e de Neva Leona Boyd (1876-1963), renomada docente de Chicago com quem aprendeu jogos recreativos. Boyd lecionou na universidade de Northwestern em 1927.

Em *Handbook of Recreational Games*, [ela] defende a relação entre jogo e educação social da criança. Ressalta a importância de danças folclóricas e dramatizações, alertando sempre para o valor intrínseco que elas possuem para a educação. Compilou, [ainda] jogos tradicionais de várias culturas (KOUDELA, 1998, p. 40).

Boyd capacitou docentes e assistentes sociais a aplicarem jogos recreativos com os imigrantes nos EUA com o propósito de integração social. Em 1938, Spolin, seguindo a mesma linha social, supervisiona um projeto teatral integrado à política de Roosevelt, com o propósito de atender, por meio de aulas de arte e artesanato, os trabalhadores, vítimas da recessão econômica, os refugiados da pobreza, da guerra, da repressão e suas consequências. Spolin buscou desenvolver jogos de fácil entendimento que pudessem integrar as diferentes culturas trazidas com as pessoas que fossem realizar o jogo; permitiu que a plateia intervisse nas atividades, criando assim o método de atuação e ensino nomeado de *jogo teatral*.

Os jogos teatrais desenvolvidos por Spolin são estendidos até hoje a um número cada vez maior de áreas de conhecimento e ações sociais, sendo utilizados tanto para a formação de atores (amadores e profissionais) quanto na educação de crianças e adolescentes, em escolas e instituições sociais. De acordo com Spolin (2015, p. 30),

A maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo. Muitas habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais.

São jogos que visam à criatividade do educando, objetivando o desenvolvimento da autoexpressão e que foram levados às salas de aula. Os jogos acontecem naturalmente, sem, portanto, a necessidade de conhecimentos prévios dos jogadores, pois

Os jogos teatrais são excelentes para serem usados nas atividades práticas com os adolescentes, pois eles são uma importante ferramenta didática de fácil compreensão, embora carregados de muita criatividade e imaginação, “todos podem jogar! Todos podem aprender por meio do Jogo”. (SPOLIN, 2001, p. 20).

Jogos teatrais, vivenciados em sala de aula, devem ser reconhecidos não como diversão que extrapolam necessidades curriculares, mas sim como suporte que podem ser tecidos no cotidiano, atuando como energizadores e/ou trampolins para todos (SPOLIN, 2015, p. 20).

Em sala de aula, o educando é instigado a interagir com os elementos utilizados no teatro: corpo, voz, face, gestos, movimento, improvisar e interpretar e atuar em diversas situações, as noções básicas da relação entre palco e plateia. Nos jogos acontece a efetiva intervenção do espectador, provocando significativas reflexões e possíveis diálogos sobre a ideia de opressão social, criando assim possibilidades de se rever e modificar a realidade.

O jogo teatral enfatiza o aspecto improvisacional do fenômeno teatral e possibilita desenvolver o ensino sob os três pilares que embasam a metodologia triangular do ensino da arte: o fazer, o apreciar e o contextualizar. Assim sendo, a experiência com o teatro oportuniza a contextualização da comunicação teatral, conferindo significação ao fazer teatral e à apreciação estética dos companheiros (JAPIASSU, 2006).

O objetivo principal dos jogos para Spolin é o desenvolvimento do educando pelo princípio do processo da solução de problemas propostos nos jogos. “Os jogos teatrais são ao mesmo tempo atividades lúdicas, e exercícios teatrais que formam a base para uma abordagem alternativa de ensino e aprendizagem” (KOUDELA, 2008, p. 15).

A proposta estética está, através da aprendizagem, nos elementos teatrais, propondo vivências em que o educando expresse e compartilhe seus sentimentos, sua cultura e suas

experiências de vida. “Ao [vivenciar] um papel, os jogadores atuam no momento presente, experienciando a si mesmos e aos outros. Dessa forma, todos atingem um nível mais elevado de compreensão ao se relacionarem consigo mesmos e com os outros” (SPOLIN, 2001, p. 49), observando, portanto, a integração social, possibilidades de diálogos, de compartilhar saberes, aprender e ensinar pontos de vistas diferentes e oportunizar as relações pessoais e interpessoais.

Koudela (1998, p. 64-65) menciona que “[...] o conteúdo da improvisação surge sempre do grupo. No jogo, o grupo lida, portanto, com a realidade próxima. O conteúdo manifesto é trabalhado na realidade do palco, sendo objetivado pela necessidade de comunicação com a plateia”.

Os jogos de aquecimento estimulam a integração do grupo, ajudando a gerar energia necessária para a próxima experiência de aprendizagem, afastando a distração externa que os participantes possam trazer para a aula (SPOLIN, 2015). A vivência com os jogos teatrais tem seu início evidenciando a importância física e perceptiva com a utilização de jogos de aquecimento. O objetivo é preparar o corpo e a mente como iniciação do jogo e a aceitação das regras, respectivamente no conceito pessoal e em grupo. Os jogos tradicionais são encontrados no livro de Spolin, traduzido por Koudela, sendo uma coletânea de Boyd.

Segundo Spolin, o jogo teatral possui três instâncias: o foco (problema de natureza cênica que se manifesta no ato de jogar), a instrução (intervenções realizadas pelo orientador aos jogadores com o objetivo de lembrar o foco inicial) e a avaliação (dialógica perante o foco e o desenvolvimento do jogo). Spolin (2001) definiu como: onde, quem e o quê. O termo “onde” significa o cenário em que se passa a cena; “quem” determina o personagem que o educando irá criar e interpretar e, por último, “o quê” representa a ação, o acontecimento a ser representado e identificado. De acordo com a autora,

[...] o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos. Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (onde, quem, o que) e o objeto (foco) mais o acordo de grupo. (SPOLIN, 2010, p. 43).

A espontaneidade no jogo teatral é provocada pelo objetivo no qual o jogador deve se concentrar constantemente e para o qual toda ação deve ser direcionada (SPOLIN, 2010, 2015). O educando se concentra para solucionar um problema proposto no jogo e age de forma

espontânea para resolvê-lo. Neste momento, o jogo oportuniza a atuação da intuição para a construção das hipóteses de soluções. “Ser espontâneo nada tem a ver com ser independente de influências. Isso em si é impossível ao ser humano. Ser espontâneo apenas significa ser coerente consigo mesmo” (OSTROWER, 1984, p. 147).

Segundo Ostrower (1984), o indivíduo, ao ser espontâneo, torna individualizada sua visão de vida, verificando uma definição maior e mais seletiva na sua atitude perante o mundo.

Esta ação expressiva aparece nos jogos teatrais como a improvisação. Não se faz jogo teatral sem improvisação e, segundo Spolin (2010, p. 15), “[...] todas as pessoas são capazes de improvisar [...]”, reforçando a importância da aprendizagem da atuação, da improvisação ou de quaisquer das técnicas teatrais, a nível intuitivo e espontâneo. E quanto a isso, afirma:

A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa. (SPOLIN, 2010, p. 4).

Os processos vivenciados pelos educandos nas vivências com os jogos teatrais propostos nesta pesquisa possibilitam o desenvolvimento de habilidades estruturadoras da personalidade, integradas à emoção e à cognição, no brincar, criar, inventar, fantasiar, dar existência a um universo imaginário, propor novas realidades, conhecer e compartilhar emoções, projetar-se em uma identidade social ou grupal mais fortalecida e, além, pensar o trabalho em processo para a aula de teatro e para a vida cotidiana. Quando o ator/jogador aprende a se comunicar através do corpo e suas possibilidades, com pouco ou nenhum material em cena, como é o caso da improvisação, ele torna mais física a realidade teatral.

O conceito de fiscalização envolvido no jogo teatral significa a capacidade dos jogadores se tornarem “visíveis” para a plateia. A ação promove o lúdico e a imaginação significantes nas improvisações proporcionadas pelos jogos teatrais, levando os educandos a voluntariar-se para interagir com o mundo.

Para Spolin (2001), a característica principal do jogo teatral é o prazer, sendo impossível que seu desenvolvimento aconteça sem causar essa sensação a todos os jogadores.

Para Reverbel (1997), é importante a adaptação do educando ao grupo que pertence. As vivências compartilhadas pelos jogos teatrais exercitam o autoconhecimento e o conhecimento do outro, oportunizando a promoção da percepção do educando sobre a sua forma de agir, e a forma escolhida por seu colega, que pode ser diferente, possibilitando o aprendizado por vias e olhares em

relação ao grupo e o que está a sua volta ainda não conhecido por uma das partes. As observações e percepções ganham um campo aberto de diálogo e conquistas de produções interiores.

Os Jogos Teatrais experimentados em sala de aula, devem ser reconhecidos não como diversões que extrapolam necessidades curriculares, mas sim como suportes que podem ser tecidos no cotidiano, atuando como energizadores e/ou trampolins para todos. [...] Habilidades de comunicação, desenvolvidas e intensificadas por meio de oficinas de jogos teatrais com o tempo abrangem outras necessidades curriculares e a vida cotidiana. (SPOLIN, 2001, p. 20).

O jogo teatral também pressupõe a criação de espaços imaginários com a colaboração dos parceiros do jogo. O outro é fundamental no processo do jogo; é com ele que os educandos aprendem a ouvir, a acolher, a ordenar opiniões e a respeitar as diferentes formas de manifestações cênicas (BRASIL, 1998). O jogo atua como um catalisador emocional com potencialidade para desenvolver o educando como ser autônomo dentro do ambiente escolar, espaço de conhecimento, acolhimento e transformação de si e dos outros com foco na formação do sujeito.

É comum, durante as vivências dos jogos, haver revelações sobre aspectos que refletem a sociedade e particularidades do meio familiar dos educandos, propondo neste momento uma interação dialógica com os conflitos manifestados. O docente pode aproveitar a situação para atuar na construção emocional, social, cultural e intelectual dos educandos. O jogo permite que o educando se coloque na situação lúdica de solucionar as situações sem respostas inicialmente. Dialogar com a relação entre a vivência do jogo e a realidade vivenciada fora da escola merece respeito de todos os envolvidos.

Ao final de cada jogo, é proposta uma avaliação, não no sentido de julgar em conceitos o resultado, mas o quanto os educandos tenham conseguido manter o foco revelado no início do jogo. O foco auxilia na solução dos problemas que surgem no momento das vivências teatrais.

Avaliação não é julgamento. Não é crítica. A avaliação deve nascer do foco, da mesma forma que a instrução. As questões para a avaliação listadas nos jogos são, muitas vezes, o restabelecimento do foco. Lidam com o problema que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado. (SPOLIN, 2010, p. 34).

A avaliação no jogo é feita para dialogar e efetivar as soluções propostas no foco de cada jogo. Koudela (1998, p. 77) relata a importância dos jogos na socialização dos discentes:

[...] foi a socialização entre os participantes. Essa socialização se deu num nível tão profundo, que foi propulsora de outras modificações. O índice [de transformação] foi a diminuição da agitação que caracterizava o grupo, que passou a ter um clima de trabalho sereno. Verificou-se a diminuição da

ansiedade e principalmente da agressividade que caracterizavam os relacionamentos (espírito de competição). Esses comportamentos iniciais cederam lugar ao respeito pelo trabalho e opiniões dos parceiros, e afetividade entre todos os membros do grupo, que se evidenciaram na amizade que se criou.

É de máxima importância relembrar aos educandos que, no momento da avaliação, não é permitido utilizar termos pejorativos, vexatórios ou classificatórios sobre os amigos. A autoavaliação é pertinente neste momento. O educando pode falar como se percebeu dentro do jogo e no que sentiu mais dificuldade ou facilidade. Ao dialogar, o grupo formula e reflete sobre a experiência vivida, elaborando o conhecimento, superando resistências, convivendo melhor com as diferenças.

Os educandos revelam, durante a avaliação, suas percepções sobre como poderiam ter realizado suas falas, ideias, posturas e atitudes. A rotina de avaliação auxilia na formação crítica enquanto os demais que assistem estão na construção de uma linguagem própria.

Observar o outro permite aprender a refletir diante de todo o processo de construção do jogo. Segundo Anísio Teixeira, a significação de uma experiência se torna grande “[...] quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de ‘conhecimentos’, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências” (TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p. 36).

Esta é a função da avaliação proposta por Spolin, que desperta a reflexão, percepção, análise e pesquisa, encorajando ao conhecimento teatral. Anísio Teixeira acrescenta que “A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p. 37).

No presente estudo, o ambiente da sala de aula foi acrescentado como um item a ser observado para validação desta prática como experiência de conhecimento pessoal, superação de limites, descobertas de talentos e aprendizado, assim como utilizar esta prática dentro do horário letivo dos educandos, sendo comum haver grupos de atividades extracurriculares em contraturno ao horário letivo e com a inclusão de todos os educandos, inclusive os educandos com deficiências. Compreendo que estes qualificam e permitem momentos de descobertas pessoais e profissionais à pesquisadora.

4.2 Augusto Boal: Teatro do Oprimido

Augusto Pinto Boal, nascido no Rio de Janeiro (1931-2009), era formado em química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1949. Passou a fazer parte do diretório

acadêmico como diretor do departamento cultural, escrevendo textos teatrais lidos e comentados por Nelson Rodrigues. Neste período, conforme consta em sua própria biografia, assistia a muitas peças teatrais no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, experimentando o convívio com o público do Teatro de Arena. Concomitante ao curso de química, Boal cursou o Centro de Práticas Teatrais. Sobre seus textos teatrais, ele escreve:

Nessa busca, pela primeira vez, colocou-se na minha consciência a função social do teatro e seu significado político. Antes, escrevia desabafos para mim só. Agora, seria para o *público*. Antes, escrevia como quem berra – não acreditava que minhas peças seriam montadas: agora, era necessário articular pensamentos, pois certo seria ouvido. Dizer o que ao público: o que sentíamos ou o que ele deveria pensar? Pensar o que pensávamos ou que ele deveria pensar? Testemunho ou catequese? Teatro deve divertir ou educar? *Educar* vem do latim e quer dizer *conduzir*. Teríamos nós o direito – ou poder! – de conduzirmos nosso público? Onde? (BOAL, 2000, p. 114).

Embarcou para Nova York, com o objetivo de continuar os estudos de pós-graduação em química e estudos de teatro na Universidade de Columbia. John Gassner, crítico de teatro, foi quem Boal procurou para dar continuidade aos seus estudos e este conseguiu uma licença no *Actor's Studio* para Boal frequentar as aulas. O método utilizado era do Stanislavski, caracterizado por uma intensa gama de pesquisa, imaginação, observação, memória, vontade e contra vontade, objetivo de cena e objetivo do personagem no espetáculo. Na volta ao Brasil, em São Paulo (1956), foi indicado por Sábato Magaldi para assumir a direção do Teatro de Arena, em parceria com José Renato. A fundação do Teatro de Arena ocorreu em 1953, com apresentações em fábricas, clubes e salões. Entre 1954 e 1955 é que o teatro se fixou no prédio da Rua Teodoro Baima.

O Teatro de Arena, segundo Campedelli (1995), preocupou-se em alcançar a interpretação brasileira com seus problemas sócio-políticos, devido ao confronto com a realidade, renovando o espetáculo e a encenação. Outra preocupação era trabalhar a própria língua, com todos os vícios e defeitos da linguagem coloquial: a linguagem falada pelo povo.

Artistas como Gianfrancesco Guarnieri, Oduvaldo Vianna Filho, Flávio Migliaccio, Milton Gonçalves e Nelson Xavier trabalharam com Augusto Boal no Teatro de Arena. Esse tipo de teatro, segundo Magaldi (1998), trouxe uma novidade para os palcos brasileiros, pois os atores, a partir de suas contradições como homem, poderiam improvisar seus papéis sem mergulhar no próprio personagem; com isso, os próprios atores escreviam ou criavam suas próprias falas.

Para Boal (2002, p. 27),

O teatro é a primeira invenção humana é aquela que possibilita e promove todas as outras invenções e todas as outras descobertas. O teatro nasce quando

o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação. Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser. Percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir. Cria-se uma tríade: EU observador, EU em situação, e o Não-EU, isto é, o OUTRO. talvez tenha utilizado outro – o espelho dos olhos da mãe ou o da superfície das águas – porém pode agora ver-se na imaginação, sem esses auxílios.

Quando o educando consegue observar a si e ao outro em um cenário dialógico, busca as soluções para as problemáticas e permite a melhora no convívio social. A dificuldade no coletivo representa uma ausência de objetivo no bem-viver com consciência, nas necessidades próprias e sociais. Os jogos teatrais permitem uma vivência em diferentes posições da cena a ser construída e encenada.

Teatro – ou teatralidade – é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser sujeito (aquele que observa) de um outro sujeito (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando. (BOAL, 2002, p. 27).

Augusto Boal teve uma fundamental importância neste momento, pois facilitou a transição do Teatro de Arena para o Centro Cultural, atraindo a música, a pintura, a literatura e a academia. Investiu na formação dos integrantes do grupo, ensinando o método desenvolvido pelo russo Constantin Stanislavski, que ele tinha aprendido nos Estados Unidos. Restava decidir o conteúdo a ser trabalhado. Sobre isso, Altieri (2016, p. 86) relata:

Deve-se, então, tratar também do conteúdo e descobrir como isso estava presente na dramaturgia que, em parte, Boal acabou por constituir junto com o grupo, numa busca por autores brasileiros que tratassesem de escrever sobre dramas e problemas brasileiros. Boal fora chamado como diretor, mas era um escritor de teatro. Havia que encontrar um conjunto de temas ou objetos sobre os quais debruçaram.

Em 1964, os espetáculos formam vozes em busca da liberdade contra a ditadura e a repressão. Um dos dois grupos, dentro do Teatro de Arena, trabalha com a ideia do uso de jornal para as encenações. Recebeu o nome de Teatro-Jornal, uma forma de representação com objetivo de driblar a censura. Uma improvisação de um fato como uma notícia de jornal, por exemplo: a cena improvisada de uma mulher sendo presa e torturada pelo roubo de um iogurte para o filho que estava com fome.

Como diretor do Arena, Boal buscava uma maneira de formar uma plateia crítica por meio de um caminho, ao mesmo tempo, de autêntica empatia e contraditório por levar à crítica,

fazendo com que os espectadores vissem as cenas como reflexo da vida real. Em São Paulo, montou, ao lado de Gianfrancesco Guarneri e Edu Lobo, uma peça musical inspirada na história do Quilombo de Palmares, *Arena conta Zumbi* (1965) e o *Arena conta Tiradentes*, retratando o movimento da Inconfidência Mineira. Naquele momento, criou o sistema curinga, que permite aos atores se revezarem entre diversos papéis e que comentavam e analisavam as situações vividas pelos personagens. Quando o AI-5 foi decretado, o Arena excursionou pelo exterior.

Segundo Magaldi (1998), essas duas peças foram produzidas para que as histórias de Zumbi e Tiradentes fossem contadas a partir da própria perspectiva do Teatro de Arena, estimulando os espectadores.

Nesse tipo de representação, segundo Ribeiro (2008), havia uma espécie de pacto entre os atores e os espectadores: os atores encenavam como se fosse a própria realidade e os espectadores fingiam acreditar nessa realidade. “A sedução do teatral perpassa pelo jogo enigmático de identificação e distanciamento que envolve o espectador no momento da ação, na famosa ideia de pacto teatral” (RIBEIRO, 2008, p. 213).

Para Rosenfeld (1997, p. 16), a encenação em momentos distancia-se da realidade cênica, vinculando-se ao espectador, depois afasta-se para aproxima-lo da realidade cênica, “[...] um pedaço naturalista, ilusionista, contraposto a outro, de teor épico e teatro teatral, não ilusionista; um pedaço cênico dotado da quarta parede do naturalismo”.

Diante dessa importância que o Teatro de Arena assumiu na época, Patriota (2003, p. 57) afirma que “[...] o Arena foi incorporado à história de nosso teatro como renovador da dramaturgia”.

O término do Teatro de Arena, conforme Magaldi (1998), aconteceu em 1971, com a prisão de Augusto Boal. Com o envolvimento político e o Golpe Militar, Boal foi preso e torturado. Altieri (2016, p. 98) relata sobre o docente e o político:

Não se devem separar umas coisas das outras, porque assim se deram objetivamente na história: foram presos o artista, o docente social e revolucionário. Não foi preso apenas um pedaço do sujeito Boal, ele foi para a prisão por inteiro [...]. Depois do período que o levou a seções seguidas de tortura, a visão de conhecidos caminhando fragilizados por corredores e um último contato com Heleny Guariba, depois de transferido para outro presídio e de um convívio longo com outros presos e de um movimento que alcançou dimensões internacionais pela sua liberdade (inclusive com a participação do Sartre), Boal foi convidado a sair da cadeia e informado de que não o soltariam uma segunda vez. Saiu da cena do Teatro de Arena e do Brasil. O Teatro de Arena também saiu de cena, seus membros foram jogados à arena.

A experiência do exílio à base da violência é uma experiência que muda o ser humano,

o mesmo não será mais o mesmo. Nas palavras de Boal (2000, p. 289), “A personalidade do exilado corre sério risco de desintegração – é preciso que eu faça falta para saber quem sou: sou a falta que faço. Se não faço falta, não sou! É o pior que pode acontecer a alguém: tornar-se anônimo para si mesmo!”.

Exilado, primeiramente foi à Europa por três meses, devido a um convite de trabalho, e depois instalou-se na Argentina e voltou a ministrar aulas de teatro e a escrever. Foi durante o exílio em países da América do Sul, como Argentina, Peru e Chile que Boal teve contato com outros povos também em situação de repressão. Boal investiu em formas de discutir os problemas que mais incomodavam essas pessoas por meio do teatro. Boal (1991, p. 46) afirma que não queria mais fazer teatro político e sim um teatro como política; no político se “comenta a política”; o teatro como política “[...] é uma das formas pela qual a atividade política se exerce”.

Devido ao conflito gerado entre o espectador e o ator, este se percebe na encenação, por meio do questionamento sobre o que faria se estivesse naquela situação. Assim, ao desenvolver sua maneira de perceber a relação entre a encenação e a plateia, Boal passou a chamar os espectadores, que davam suas opiniões para vivenciar a cena. Por meio desse jogo cênico, criou-se o Teatro-Fórum. De acordo com Boal (2002, p. 22),

Mais claro ainda ficou para mim uma verdade: quando é o próprio espectador que entra em cena e realiza a ação que imagina, ele o fará de uma maneira pessoal, única e intransferível, como só ele poderá fazê-lo e nenhum artista em seu lugar. Em cena, o ator é um interprete que, traduzindo, trai. Impossível não fazê-lo.

Assim, no Teatro-Fórum é feito um jogo, onde os atores fazem uma montagem que tenha um opressor e um oprimido, sendo que os espectadores devem substituir os atores para resolverem o problema existente na cena, visto ser uma realidade cotidiana que é vivida por eles. Assim, como num processo terapêutico, os componentes desse jogo podem trabalhar seus maiores medos, ansiedades, ódios, amores, indignações, entre outros. Essa nova maneira de encenar, de acordo com Boal (2002, p. 19), era um avanço, pois “[...] já não dávamos mais conselhos: aprendíamos juntos. Mas os atores conservavam ‘o poder’, o domínio do palco. As sugestões partiam da plateia, mas era em cena que nós os artistas interpretávamos o que havia sido dito”.

Para Boal (2002, p. 22), o Teatro-Fórum é um “[...] teatro não didático no velho sentido da palavra e do estilo, mas pedagógico no sentido de aprendizado coletivo”.

É por isso que, para Bezerra (1999, p. 502), o Teatro-Fórum “[...] redefine as

possibilidades para um ser social, para uma ação social, pela multiplicidade de ações, de modificações e de personagens, condicionando o desfecho às ações do espectador e sua identidade cultural". Tal redefinição foi amplamente utilizada por Boal em seu teatro. Em 1992, Boal foi eleito vereador no Rio de Janeiro, aprovando treze leis municipais relativas ao tema. Tornou-se um dos maiores especialistas em teatro no Brasil e no mundo. Após seu mandato (em 1996), Boal lançou o livro *Teatro Legislativo*, que faz referências ao Teatro-Fórum, abordando questões políticas e sociais, para que a sociedade possa, pelo viés do teatro, expor suas críticas, opiniões e tomar conhecimento de seu poder cívico e assim, a partir da arte e do convívio com o próximo, ter as chances de colocar em pauta suas questões mais conflitantes, que muitas vezes são renegadas pelos seus governantes.

Todas as experiências de Boal com o teatro possibilitaram a ele conhecer as pessoas, seus desejos e frustrações. Tais fatores foram as raízes para a criação do Teatro do Oprimido.

Através dos registros de suas observações e experiências sobre esta forma de fazer teatro, Boal sistematizou um método de trabalho, o Teatro do Oprimido (método teatral ligado ao teatro de resistência, a Bertolt Brecht e aos movimentos de vanguarda surgidos na Rússia e na Alemanha nos anos de 1930).

Para Boal (1991, p. 272), o personagem, assim como o espectador, é objeto de forças sociais, pois "[...] o personagem é o reflexo da ação dramática e esta se desenvolve por meio de contradições objetivas, ou objetivas-subjetivas, isto é, um dos pólos é sempre a infraestrutura econômica da sociedade, ainda que seja o outro um valor moral".

Ele voltou ao Brasil em 1984, depois da anistia, recebendo o apoio e o convite de Darcy Ribeiro para trabalhar com suas produções artísticas e socioeducativas nos Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs). A proposta era formar um grupo de animadores culturais, para desenvolver atividades de cunho intelectual, cultural e artístico, constituindo um projeto chamado Fábrica de Teatro Popular.

Segundo Altieri, em 1989, um grupo de seis animadores manifestaram a Boal a vontade de abrir caminhos mais independentes, e formar o Centro de Teatro do Oprimido. Este grupo era constituído por Liko Turle, Valéria Moreira, Silvia Balestreri, Claudete Félix, Luiz Vaz e Paulo Paol. Diante desta proposta, Boal começa a preparar os atores curingas.

As múltiplas experiências produzidas e dirigidas por Boal fortalecem o Centro de Teatro do Oprimido no Brasil.

O Teatro do Oprimido tem sua constituição em todos os projetos vivenciados por Boal, desde sua educação, leituras com sua mãe, observações dos funcionários e vários cenários proporcionados por seu pai, visão de mundo em um contexto humanizador, experiências no Rio

de Janeiro, estudos em Nova York, técnicas e laboratórios com o Teatro de Arena, suas experiências vividas com o exílio nos países da América Latina (Argentina, Colômbia, Chile e Peru), observações das atividades em Portugal e na França, ainda no exílio.

O contexto histórico do Brasil, como a descolonização, o desenvolvimento, a censura, a repressão e o exílio, foi usado por Boal como matéria-prima de estudos aos processos artísticos socioeducacionais para a formação dos curingas no Centro de Teatro do Oprimido (CTO).

Para Altieri, as vivências das práxis teórica e prática no CTO têm seu conjunto incorporado nos livros publicados por Boal. Respectivamente: *Teatro do Oprimido* (1991), *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular* (1979), *200 exercícios e jogos para o autor e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1997), *Stop: C'est Magique!* (1980) e sua autobiografia *Hamlet e o Filho do Padeiro* (2000). Nas palavras de Boal (1980, p. 33):

Eu digo e redigo que os exercícios do teatro do oprimido já são o teatro do oprimido, são parte integrante de uma totalidade. Não são meros exercícios de aquecimento, que preparam alguma coisa que virá depois: são o início de um processo que se desenvolve através de etapas sucessivas e contínuas.

Onde não há diálogo, estará presente o autoritarismo, a castração e a inibição, portanto, o oprimido. O ser humano se difere dos animais pela sua capacidade de imaginação e criação. Quando reprimida, esta capacidade de comunicação criativa fica emudecida. Boal (1980, p. 26) conceitua o termo oprimido quando menciona:

Para mim, as palavras oprimido e espectador são quase sinônimas. Um diálogo exige pelo menos dois interlocutores. Os dois interlocutores são duas pessoas, dois seres humanos e, como tais, dois sujeitos. Um diálogo comporta a emissão e a recepção de mensagens (verbais, visuais, tácteis, etc.). Um diálogo supõe que o outro recebe, e recebe enquanto que o outro emite. A cada momento de um diálogo, um dos interlocutores é ator e o outro, espectador. No momento seguinte, o ator se transforma em espectador e vice-versa.

Para Boal, todas as pessoas são atores, visto que interpretam o tempo todo em sua vida cotidiana, pois vivem vários papéis: o social, o familiar e o profissional. Sobre o potencial do Teatro do Oprimido, Boal (1980, p. 25) afirma:

Essa identidade, esse limite (pessoa-personagem, ficção-realidade) são, a meu ver, a causa fundamental do extraordinário potencial do teatro do oprimido. Isso porque o teatro do oprimido não é o teatro *para o oprimido*: é o teatro dele mesmo. Não é o teatro no qual o artista interpreta o papel de alguém que ele não é: é o teatro no qual cada um, sendo quem é, *representa* seu próprio papel (isto é, organiza e reorganiza sua vida, analisa suas próprias ações) e tenta descobrir formas de libertação. Como se cada participante se estranhasse a si mesmo, fosse ao mesmo tempo o analista e o objeto analisado.

Os temas alicerçados nas atividades são de conscientização social, portanto, políticos. Mesmo assim, Boal (1980, p. 25) afirma que o Teatro do Oprimido não é um teatro de classes, mas um teatro para e com as classes sociais:

O teatro do oprimido não é um teatro de classe. Não é, por exemplo, o teatro proletário. Esse tem como temática os problemas de uma classe em sua totalidade: os problemas proletários. Mas no interior mesmo da classe proletária podem existir (e evidentemente existem) opressões. Pode acontecer que essas opressões sejam o resultado da universalização dos valores da classe dominante (“As ideias dominantes numa sociedade são as ideias da classe dominante” – Marx). Seja como for, é evidente que na classe operária pode existir (e existem) opressões de homens contra mulheres, de adulto contra jovens, etc. O teatro do oprimido será o teatro também desses oprimidos em particular, e não apenas dos proletários em geral.

Além disso, Boal (1980, p. 25) afirma que “[...] a melhor definição para o teatro do oprimido seria a que se trata do teatro das classes oprimidas e de todos os oprimidos, mesmo no interior dessas classes”, definindo que em todas as classes e situações há a presença do opressor e do oprimido.

Para Boal (2010, p. 124-125), “[...] opressão é uma relação concreta entre indivíduos que fazem parte de diferentes grupos sociais, relação que beneficia um grupo em detrimento do outro”. Portanto, o Teatro do Oprimido busca no diálogo e nas vivências das práticas do teatro dar a oportunidade ao sujeito de reviver a opressão e, de alguma maneira, observando a sua realidade, lutar contra ela e libertar-se dela, transformando sua situação de oprimido e principalmente deixando de ser opressor de si mesmo. Confirmando que a opressão se estende das relações entre os grupos sociais para as relações individuais, Boal (2009, p. 23) afirma que

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

O ser humano conhece o mundo por seus sentidos, o meio social estimula reações e escolhas pertinentes ao que é familiar ao ser perante sua razão e suas emoções. As verbalizações são provas dos conteúdos conscientes, como, por exemplo: a fome das pessoas que vivem em terras secas, o frio que passam os sem teto. Entretanto, há uma região cerebral acrescida de ideias, sensações e emoções não verbalizadas. Segundo Stanislavski, é o subconsciente e, para Freud, é o pré-consciente. Sobre esta zona do inconsciente, Boal (2002, p. 49) reflete:

As profundezas do inconsciente profundo são de difícil acesso, a elas não chegamos pela palavra. Mas a elas se chega pelos sonhos – o Caminho Real,

como disse Freud – pelas alucinações, pelo jogo de palavras, pelos lapsos, mas também pelos Mitos, pelas Artes e, entre elas, o Teatro. As grandes obras teatrais penetram no nosso inconsciente e com ele dialogam. Se ÉDIPO REI nos fascina não é porque estejamos interessados em Tebas ou na Grécia de Péricles, é porque estamos interessados em nós mesmos e ÉDIPO fala de nós, fala por nós, fala em nós. Assim é o Ser Humano. Alguns dos quais são Atores. Explicar o Ser Humano já é tarefa hercúlea, gigantesca; explicar o Ator é quase impossível.

Diante desta questão, as técnicas vivenciadas no teatro são ferramentas para diminuir a distância que a pessoa está dela mesma. Com as vivências, terão oportunidade de oferecer várias perspectivas de pontos de vistas por meio das quais se pode considerar as situações vividas no dia a dia. Segundo Boal (2002, p. 59), em relação ao oprimido,

Não se interpreta, não se explica nada, oferece-se apenas múltiplos pontos-guias. O oprimido deve ser ajudado a refletir sobre sua própria ação (ao observar as alternativas talvez possíveis que lhe são mostradas pelos outros participantes que pensam, por sua vez, em suas próprias singularidades). O protagonista deve ver-se a si mesmo como protagonista e como objeto. Ele é observador e a pessoa observada... se o oprimido como pessoa (e não o artista em seu lugar) realiza uma ação, essa ação realizada na ficção teatral possibilita-lhe-a auto-ativar-se para realizá-la em sua vida real.

Para Boal (2002, p. 42), o Teatro do Oprimido é um espelho onde podemos penetrar e modificar a nossa imagem. A pessoa, ao ver e ouvir em cena uma situação semelhante a que vive ou já se deparou com alguém vivenciando as mesmas privações, tem a possibilidade de modificar-se a si no outro e transitar pela mudança em si, por ter colocado o sentimento que ora estava no inconsciente e agora tornou-se consciente.

Boal (2002, p. 49) nos diz que podemos propor hipóteses do que existe no inconsciente; seria como uma panela de pressão: aí fervem todos os demônios e todos os santos, todos os vícios e todas as virtudes, demonstrando a importância de conhecer a si mesmo para refletir nos comportamentos favoráveis ao convívio pessoal e social com qualidade.

A pessoa é, e pode ser, opressora e oprimida, em vários momentos e em diferentes cenários do seu cotidiano. Um educando, ora oprimido por seu docente, torna-se opressor em situações de brincadeiras com os colegas. Ao vivenciar os jogos, ouvir as avaliações, compreender suas escolhas para soluções e diálogos, o educando pode tornar-se consciente de seu ato de opressão. Tornando público o demônio interno, será necessário torná-lo santo para ser aceito socialmente. Este estágio de vergonha permite a mudança de comportamento.

Para ilustrar esta sentença, Boal (2009, p. 31) relata:

No Centro de Teatro do Oprimido (CTO) do Rio de Janeiro já trabalhamos com homens que batiam em suas mulheres. A vergonha que alguns sentiam, ao ver-se em cena, já era o início do caminho da transformação possível. É

pouco? Sim, muito pouco, mas a direção da caminhada é mais importante do que o tamanho do passo. Trabalhamos com professores que batiam em seus educandos e pais em seus filhos: a visão teatral de suas opressões envergonhava esses opressores e, a muitos, transformava. O Espaço Estético é um Espelho de Aumento que revela comportamentos dissimulados, inconscientes ou ocultos. Não devemos ter medo de trabalhar com pessoas que exerçam funções ou profissões que oferecem a oportunidade e o poder de oprimir – temos que acreditar em nós e no teatro. Mas temos que ter muito cuidado... e saber escolher nosso lado.

O Teatro do Oprimido, por meio das técnicas do Teatro-Jornal, Arco-Íris do Desejo, Teatro Invisível e Teatro Legislativo, permite que a pessoa se torne agente libertador de si mesmo, e diante de seus próprios problemas, da realidade social e política de seu país, os oprimidos saberão como lutar contra a opressão.

Altieri (2016, p. 119) elaborou um quadro que descreve o plano geral de Boal, que ele classifica em quatro etapas. São elas: 1^a etapa – conhecimento do corpo (sequência de exercícios em que se conhece o corpo e suas possibilidades de recuperação); 2^a etapa – tornar o corpo expressivo (sequência de jogos em que cada pessoa se expressa somente com o corpo); 3^a etapa – o teatro como linguagem (prática do teatro como linguagem do presente e não do passado); 4^a etapa – discussão de temas levantados durante a apresentação (Teatro-Jornal, Teatro Invisível, Quebra de Repressão, Rituais e Máscaras e Teatro-Fórum). A comunicação está em todas as etapas e de forma integral no desenvolvimento do ser humano. Até mesmo na ausência.

De acordo com Boal (2002, p. 83),

Em um espetáculo do Teatro do Oprimido, todos podem intervir. O fato de não interferir já consiste numa forma de intervenção: eu *decido* entrar em cena, mas também posso *resolver* não fazê-lo; sou eu quem escolhe. Aquele que sobe ao palco para experimentar sua alternativa o faz *em meu nome* e não *em meu lugar*, porque eu, simbolicamente, estou lá com ele. Sou – como ele – um espectador de novo tipo: um espect-ator. Vejo e ajo.

Segundo Boal (2002, p. 83), Teatro do Oprimido não é criar o repouso, o equilíbrio, mas é criar o desequilíbrio que dá início à ação. Seu objetivo é dinamizar, assim como a ação do docente é oportunizar o aprendizado e a formação cidadã de forma criativa, dialógica e libertadora.

A prática do teatro na educação escolar tem como objetivo o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos educandos, por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, em uma perspectiva de improvisação ou ludicidade. A base dessa prática é a comunicação que emerge da espontaneidade das intenções entre sujeitos na solução teatral de um problema de atuação.

Participar de uma experiência concreta de teatro implica deixar-se vivenciar os processos oferecidos pelas etapas do aprendizado teatral, que são: a descoberta do próprio corpo, capaz de produzir movimentos e sons; a descoberta e o experimento de seu potencial criativo; a atuação como vivência de pensamentos, emoções e ações do outro proposto para si; e a exposição espetacular direcionada a uma plateia. Essas etapas são trabalhadas mediante jogos que estimulem o contato com o próprio corpo, favorecendo uma consciência do próprio espaço e do espaço do outro, experimentando e exercitando o equilíbrio, a concentração, a observação, a coordenação e o ritmo.

São jogos que envolvem a presença de informação e a interpretação da informação, que pretendem gerar uma possibilidade de posicionamento mais crítico e menos concreto diante do mundo.

Esses jogos que promovem o contato com a criação, por meio da improvisação e da representação, é que significam a oportunidade de pesquisar e vivenciar suas próprias emoções em favor da construção de um personagem verdadeiro, apesar de ser fictício.

Assim, é possível pensar que os jogos teatrais possam ser utilizados na educação com objetivos que extrapolam somente o pedagógico, no sentido de questões emocionais e que favoreçam a aprendizagem.

Para que possa atuar no processo de ensino-aprendizagem do teatro com maior firmeza, é fundamental a articulação do professor, pois é ele o articulador dos saberes e que tem a capacidade de levar os educandos à conscientização necessária.

4.3 Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido

Nascido em Recife (Pernambuco, Brasil), Paulo Freire sistematizou um método de alfabetização de jovens e adultos, o método dos círculos de cultura. Neste, o diálogo é o agente principal de encaminhamento às soluções e aprendizados, contribuindo também com a educação popular, com a conscientização política de jovens e adultos operários, pois influenciou a construção de propostas pedagógicas em movimentos populares e de educação.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) ilustra a compreensão do significado da alfabetização. Para ele,

[...] a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio das técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um

universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto. (FREIRE, 1987, p. 72).

No trabalho intitulado *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*, Mafra (2007, p. 126) aponta que,

Embora Freire tenha dito que não lhe importaria de maneira alguma, caso o seu trabalho, por natureza, fosse restrito a um método de alfabetização – dada a relevância dessa atividade –, discordava veementemente dos que o entendiam com um metodólogo.

Para entender Paulo Freire é necessário observar a sua construção epistemológica. Esta segue as múltiplas correntes e dimensões filosóficas: marxista, marxista cristã, existencialista, fenomenológica, iluminista, idealista, personalista, pós-moderna, dialética, libertadora, libertária, entre outras (MAFRA, 2007).

Paulo Freire criou textos que reúnem a linguagem filosófico-científica e linguagem literário-poética, como relata Gadotti (2002, p. 55):

Não é fácil entender o pensamento de Paulo Freire. Ele não pode ser lido como qualquer outra literatura pedagógica, pois ele não queria escrever textos tecnicamente pedagógicos. Os textos de Paulo são também textos literários e devem ser lidos também como textos literários. Paulo fora professor de português na juventude e continuou durante toda a vida a apresentar seus textos de forma literária. [...] Paulo Freire reúne nos seus escritos o estilo literário, a linguagem científica e a linguagem poética. Não foi assim que foram escritos os grandes textos filosóficos?

No período do Regime Militar, Paulo Freire foi perseguido, preso e forçado ao exílio, do período de 1964 a 1980. Para Freire não existe educação neutra, devido a todo ato humano ser um ato político.

Paulo Freire (1987, p. 64) define o ser humano como inacabado e consciente de tal condição:

É na inconclusão do ser que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

A educação é a essência para propiciar a formação contínua, colocando o ser como eterno aprendiz, em que ora aprende e ora ensina. Nesse contexto, o diálogo categoriza-se como elemento primordial ao sucesso da boa convivência e crescimento social com a diminuição das desigualdades. Dessa forma,

O conceito freiriano de diálogo vai mais fundo, liga-se à formação do humano. Para ele, o diálogo é uma exigência existencial. Os seres humanos se constituem em sua própria existência através do diálogo [...]. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo [...]. Portanto, na perspectiva freiriana, o diálogo não se esgota na relação eu-tu, mas apresenta a relação eu-mundo-tu. É ocasião de incidência dos seres humanos sobre o mundo. Um ato de conhecimento, de aquisição e criação de novo conhecimento, de desvelamento da realidade e de sua transformação, também. (JESUS; XAVIER, 2010, p. 130).

Paulo Freire construiu a chamada educação libertadora, por meio da sua participação política em lutas e movimentos sociais em oposição à educação bancária que reproduz o que é imposto. O objetivo principal é, através do amplo diálogo, permitir a conscientização dos sujeitos e de seu papel social para a transformação da vida e das relações sociais que o oprimem e que muitas vezes o mesmo pode não ver como opressoras.

Freire contribuiu demonstrando, em sua teoria e prática em sala de aula, que a educação é um processo a ser utilizado para a superação entre opressores e oprimidos.

A obra de Freire edifica-se no entendimento da atuação ativa da pessoa na cultura, em um processo dialético: a mudança do ser humano compreende o como e quanto intervém no contexto social. Entende a cultura como construção da pessoa, portanto a educação passa a ser um eixo mediador para a emancipação, conscientização e libertação social e não um fim em si mesma.

A perspectiva da educação é dialógica, tendo em vista que essa prática dialógica está interligada ao ensino que considera a realidade dos educandos e que tem suas bases no que Paulo Freire apresenta em relação ao diálogo na prática educativa, entendendo-a como a troca de saberes entre professores e educandos, o encontro dos seres humanos para refletir sobre sua realidade, como a fazem e refazem, por essa ideia, convergir diretamente para a compreensão dos seres humanos como seres históricos e produtores de cultura (FREIRE, 2000).

Faz-se necessário expor aqui algumas definições do conceito de educação problematizadora, segundo os estudos freirianos. Ela tem justamente como princípio esta relação problematizadora entre a teoria e a prática, sendo sempre um subsídio da outra, e ambas provocando a construção do conhecimento. Sendo assim, encontra-se primeiramente a vinculação da educação com o meio em que está inserido; é o mesmo que dizer que a escola e as práticas que ali se fazem não estão dissociadas da história e da sociedade em que estão colocadas.

Desse modo, o educador que tem esse conceito como chave deve ter claro que, quando está educando, está sim exercendo política. Isso porque nenhum ato dentro de sala de aula é neutro. O professor faz escolhas o tempo todo, seja com o conteúdo ou a metodologia. E fazer

política nada mais é que fazer escolhas. É necessário ressaltar a importância da contextualização na problematização, pois toda vez que problematizamos olhamos para todos os lados do objeto cognoscível. Assim como todos somos sujeitos históricos, também o conhecimento é histórico e social.

A partir, então, da problematização podemos chegar à ação, pois a isso se destina essa pedagogia. De nenhuma forma busca-se esses questionamentos para nos depararmos com a realidade social e apenas tomarmos consciência. A educação problematizadora objetiva a conscientização.

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. (FREIRE, 1979, p. 81).

Sendo assim, a educação não pode jamais se estagnar. O duvidar, problematizar e ressignificar devem sempre estar presentes no ato pedagógico, para que, a partir dessas reflexões, tomemos uma atitude.

Para compreender o pensamento e as contribuições no campo da cultura, é possível salientar o conceito de cultura tratado por Freire, como forma de delinear a necessidade de investimento no campo da arte para toda a população. Assim,

A cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem. (FREIRE, 2000, p. 21).

Freire refere-se à conscientização como um compromisso histórico, no qual a pessoa deve agir na sociedade de forma crítica, criativa, afetiva e reflexiva. Para ele, somente o ser humano tem a capacidade de colocar-se fora da situação para refletir, com o objetivo de sair do senso comum e do julgamento e de estruturar-se em uma postura epistemológica crítica diante da situação. Assim, Freire (1979, p. 15) pontua que “[...] a conscientização não pode existir fora das ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

Freire (2000, p. 19) afirma que, “[...] quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”. O ser humano torna-se libertado diante das atitudes, perante seus

questionamentos, de seus sentimentos de injustiças, de suas inquietações, de suas indignações, e das soluções que percebe diante dos diálogos realizados. Para complementar, Freire (1979, p. 19) relata que

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha.

A tomada de consciência, o dar-se conta da própria realidade, permite a avaliação, a revisão das ideias, a clareza da visão e o pensar reflexivo sobre as próprias escolhas, possibilitando assim seu planejamento de intervenção. Refletir no como intervir no mundo é o que caracteriza a vocação humana. Como assegura Freire (2000, p. 55),

No fundo, esta “vocação” para a mudança, para intervir no mundo, caracteriza o ser humano como projeto, da mesma forma que sua intervenção no mundo envolve uma curiosidade em constante disponibilidade para refinando-se, alcançar a razão de ser das coisas. Esta vocação para a intervenção demanda um certo saber do contexto com o qual o ser relaciona ao relacionar-se com os outros seres humanos e ao qual não puramente contacta como fazem os outros animais com o seu suporte. Demanda igualmente objetivos, como uma certa maneira de intervir ou de atuar que implica uma outra prática: a de avaliar a intervenção.

A humanização, para Freire, é um movimento de busca de “ser mais”, que deve apresentar-se às pessoas como desafio nas relações sociais e humanas (pessoal e interpessoal), e não se efetiva no individualismo, pois só se concretiza na comunhão. Todo movimento de buscar ser mais perante o outro é desumanização. A explicação se baseia no seguinte:

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta [...] é a sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma o ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repitamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder. (FREIRE, 1987, p. 104-105).

Somente com a sua experiência de mundo e no mundo, que a pessoa se torna um agente

libertador. Quanto mais colocar-se em diálogo, compartilhando saberes, mais a pessoa adquire conhecimento e agirá com uma visão crítica da realidade e de sua cultura histórico-social. A liberdade da opressão está na compreensão que a pessoa é a construtora de sua forma de ser, compreender e intervir no mundo. A reflexão de que cada ação, palavra, gesto, modifica um pouco o real, modificando a própria pessoa a ser mais crítico, inventivo e criador, na sua cultura.

A “ética universal do ser humano” se traduz por responsabilidade de mover-se no mundo como presença consciente de si próprio, do mundo e dos outros (FREIRE, 1996, p. 18). Responsabilidade de quem constata, compara, avalia, decide, rompe, transforma, sonha com e busca um mundo de igualdades, em que impera a solidariedade, a liberdade, que permeia todas as relações humanas em todos os espaços e tempos em que o homem se encontra presente.

Ser solidário é o agir certo, que é a capacidade do ser humano de pensar certo. Agir certo é intervir no mundo, buscando em comunhão as soluções igualitárias, a união, o ser mais. É a leitura de mundo perante a reflexão e a ação sobre a realidade, inspirado na visão humanista e de crítica, que resulta em conhecimento produtivo.

5 AS VIVÊNCIAS DOS JOGOS TEATRAIS EM SALA DE AULA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia utilizada, o cenário da pesquisa, a caracterização dos sujeitos, as vivências com os jogos teatrais e as análises dos dados das vivências e das entrevistas realizadas com os trinta educandos do 5º ano do ciclo interdisciplinar.

5.1 A metodologia

A pesquisa de campo se iniciou em 01 de agosto de 2017 e foi finalizada em 30 de novembro do mesmo ano. Foi orientada pelos princípios da pesquisa-ação crítica colaborativa, defendidos por Michel Thiolent (2011). Para ele, em alguns casos, o melhor resultado é conseguir elevar o nível de consciência dos participantes no que diz respeito à existência de obstáculos e soluções.

Pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação (THIOLLENT, 2011, p. 19). A pesquisa-ação também propõe que os sujeitos envolvidos tenham objetos comuns, direcionando o olhar para um problema que surja de um dado contexto. Assim, as questões latentes daquele grupo seriam problematizadas, situando-as em um contexto teórico mais amplo e possibilitando a consciência e discussão. Tudo isso aconteceria numa forma de experimentação real, em que o pesquisador interviesse conscientemente e os participantes desempenhassem um papel ativo (THIOLLENT, 2011). Para complementar essa definição, Kincheloe (1997, p. 179) afirma que

[...] a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo; [...] é sempre concebida em relação à prática, ela existe para melhorar a prática. Os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios.

No curso da pesquisa, foram realizadas as vivências dos jogos teatrais. Assim, pretendeu-se uma pesquisa participante com a utilização dos seguintes instrumentos, conforme relatados abaixo.

As vivências: através de jogos teatrais, relatos e desenhos produzidos durante cada atividade, foram observadas e registradas as vivências dos jogos teatrais selecionados (jogos teatrais clássicos, adaptações e criação de alguns jogos a partir das características e demandas

do grupo). Cabe pontuar que nesta pesquisa os instrumentais metodológicos foram utilizados como norteadores, mas passíveis de adaptações. O ponto central eram as reflexões desencadeadas pelos processos e construções sociais que foram manifestadas no decorrer dos exercícios praticados com os educandos.

Caderno de campo: no qual foram registradas as observações não estruturadas, constituindo-se em um conjunto de informações complementares para a pesquisa. Além disso, algumas aulas foram registradas em vídeo, oferecendo a oportunidade de que fossem revisadas complementando a possibilidade de observação dos processos ali ocorridos.

Sérgio Vasconcelos de Luna (1996), em seu livro *Planejamento de Pesquisa*, afirma que é preciso ter atenção para que a pesquisa não se torne um relato das atividades praticadas. Ela necessita de um embasamento teórico consistente para justificar o conhecimento agregado à comunidade científica, pois “[...] não faz sentido que o pesquisador pare na descrição das informações obtidas” (LUNA, 1996, p. 77).

Assim, relato as vivências de campo, permeando-as com as teorias que embasaram esta pesquisa. Como sugere Luna (1996, p. 74), colaborando para “[...] o crescimento do conhecimento e da ampliação do poder explicativo de sua teoria. Ora, para que isso ocorra, é necessário que sua pesquisa vá além da constatação das informações por ele coletadas”.

O material empírico da pesquisa foi coletado por meio de gravações de vídeos, áudios, fotografias, diário de campo, além de registros (escritas e desenhos) produzidos pelos educandos.

Entrevista: A entrevista é um instrumento utilizado para coletar informações numa pesquisa qualitativa, quando se quer compreender situações subjetivas que instrumentos objetivamente estruturados não conseguem atender. A entrevista tem a inter-relação como característica fundamental e proporciona ao entrevistado a organização de seu pensamento no movimento reflexivo exigido pela narração. Dependendo do desempenho do entrevistador, a entrevista pode apresentar informações muito fecundas com relação ao fenômeno que se quer pesquisar (SZYMANSKI, 2004).

Educandos: a entrevista foi individual e com gravação em áudio, no período entre 1, 2 e 3 de agosto (entrevista inicial) e 29 e 30 de novembro de 2017 (entrevista final), com gravação em áudio. Foi realizada durante o horário da aula na sala de leitura a qual os educandos frequentam uma vez por semana. Enquanto o educando estava sendo entrevistado, o restante da turma ficava fazendo leituras escolhidas por interesse pessoal. Os educandos foram chamados para a entrevista a partir da lista de chamada da própria sala. Aqueles que porventura estivessem ausentes no dia seriam entrevistados no dia subsequente a sua vinda à aula.

As questões para a entrevista (apêndice B) obedeceram a um roteiro geral, apontando

aspectos importantes para o desenvolvimento das atividades teatrais na escola, indagações pertinentes à questão de pesquisa. Os itens abordados foram os seguintes:

- a) aprendizagens percebidas pelos educandos durante as vivências;
- b) processos de inter-relação dos educandos nas vivências teatrais;
- c) mudanças percebidas no comportamento do educando e de seus colegas;
- d) dinâmica do docente;
- e) aprendizagens nas aulas de teatro e utilização destas em outros contextos.
- f) utilização do espaço físico – como os educandos percebem o uso do espaço nas vivências teatrais.

Durante todas as vivências, os jogos teatrais foram realizados no período de cerca de uma hora, precedidos de um momento de conversação em roda, durando cerca de 10 minutos, complementado por uma vivência teatral de aquecimento, mais uma atividade de conversação como encerramento, de caráter conclusivo durando cerca de 10 minutos.

1^a vivência: conversa inicial e um jogo de aquecimento (duração em torno de 15 minutos)

Roda inicial onde cada educando expunha os fatos ocorridos durante a semana (em casa, na escola, no lazer), suas novidades, suas sensações e seus aprendizados. Essa conversa também significava um momento de observação dos temas e comentários trazidos pelos educandos, os quais, percebendo-se a necessidade, muitas vezes, eram trabalhados nos jogos durante aquele encontro.

Jogos de aquecimento são importantes removedores de distrações externas, aquecendo o corpo e permitindo preparar a concentração para a vivência que será apresentada. É um catalizador de energias e removedor da distração externa com objetivo de continuidade ao momento teatral.

2^a vivência: vivência dos jogos (duração em torno de 30 minutos)

As atividades coletivas eram vivenciadas pelos educandos a partir de seus interesses, de modo que elas optavam por participar ou não, havendo a possibilidade de escolherem apenas assistir.

Foram vivenciados jogos propostos por Spolin (2001, 2004, 2010, 2015) e Boal (1997, 2012), adaptações de jogos propostos por outros autores e utilizados em cursos de teatro para crianças, bem como jogos elaborados especificamente para esse grupo.

Os jogos foram escolhidos e/ou elaborados previamente a partir das demandas apresentadas nas entrevistas e da caracterização da sala segundo a docente, no intuito de serem trabalhadas as demandas pedagógicas e sociais dos educandos. Muitas vezes foram embasados nas verbalizações surgidas nas conversas iniciais, ou seja, muitas atividades foram escolhidas durante as vivências teatrais.

3^a vivência: vivência dialógica (duração em torno de 15 min)

Verbalizaram-se os sentimentos expostos durante cada vivência: o que gostou, ou não, e as razões.

Quadro 4 – Planejamento da vivência em jogos teatrais

ORGANIZAÇÃO DA VIVÊNCIA TEATRAL		
ETAPAS	ATIVIDADE	TEMPO
1^a VIVÊNCIA	Conversa inicial e um jogo de aquecimento	15 min.
2^a VIVÊNCIA	Jogo teatral	30 min.
3^a VIVÊNCIA	Vivência dialógica	15 min.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5.2 O cenário da pesquisa

O cenário da pesquisa foi uma escola pública municipal, localizada na zona leste da cidade de São Paulo (SP). O critério de escolha da referida escola deu-se por conveniência, uma vez que a pesquisadora leciona nessa unidade de ensino e foi com a própria turma a aplicação da pesquisa.

A escola está localizada em perímetro urbano, na região leste da cidade de São Paulo, com os turnos manhã e tarde de funcionamento. Os segmentos da educação básica e modalidades de ensino oferecido são ensino fundamental – ciclo de alfabetização, ciclo intermediário e autoral.

Figura 2 – Panorâmica da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A edificação é semelhante a uma fábrica, compreende um prédio de três andares com grades e portões fechados com cadeados, pátio malconservado com fechamento em telhas brasilit acima e ao redor, as escadas não são protegidas por paredes; ou seja, quando chove, a água impede o uso e acesso aos corredores das salas de aula e das demais salas.

É uma escola de proporções consideráveis, seu prédio é antigo, com muitas escadas, não há rampas nem elevadores; ou seja, não há acessibilidade, portanto, a escola não está preparada para a inclusão e atendimento a educandos com deficiências motoras.

Quadro 5 – Caracterização física da unidade escolar e recursos humanos

CARACTERIZAÇÃO FÍSICA DA UNIDADE ESCOLAR	
Ambiente	Quantidade e estado físico
Salas de aula	13 (estado irregular)
Sala de informática	1 (1 computador para cada 2 alunos)
Sala de leitura	1 (sem multimídia e acervo)
Pátio	1 (coberto e com presença de pombos)
Quadra de esportes	1 (descoberta)
Sala da equipe gestora	2
Sala de recursos multifuncionais	1
Banheiros	2 (alunos), 4 (equipe escolar)
Lavatórios	7 torneiras
RECURSOS HUMANOS	
Educandos	752 (fundamental I e II)
Docentes	45
Agentes escolares	2
Agentes técnicos escolares	6
Diretor	1
Coordenador pedagógico	2
Assistente de direção	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O bairro é caracterizado como uma região pouca valorizada da zona leste. Apresenta indicadores sociais próximos aos das regiões menos desenvolvidas da cidade. É uma das áreas que abrange muitas comunidades de baixa renda à miséria, porém esta comunidade fica a poucos metros do Parque do Carmo, local de muito verde e muitas atividades oferecidas gratuitamente.

O projeto inicialmente iria ocorrer na sala de aula convencional dos educandos, entretanto, para que eu pudesse cumprir todas as exigências de créditos da carga horária do curso de mestrado, tive que me disponibilizar a atuar na sala de leitura da escola. Assim, consegui cumprir as atividades disciplinares do curso e atuar em sala de aula. A diferença é que o cenário foi a sala de leitura.

Figura 3 – Conhecendo a sala de aula (01.08.17)



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

5.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 30 educandos do 5º ano do ciclo interdisciplinar, e o docente titular desta mesma turma. Apesar do projeto das vivências com jogos teatrais estar previsto no projeto político-pedagógico (PPP) da escola e no plano de trabalho da sala de leitura, além do plano de trabalho de 2017 pertinente a essa turma, em reunião foi feito o esclarecimento da pesquisa e o convite para os pais assinarem o termo de consentimento de imagem e som de seus filhos com a restrição dos nomes.

5.4 Vivência dos jogos com docentes: vivenciando para compreender

O conhecimento é aqui adquirido através dos sentidos e não apenas da razão: sobretudo vemos e ouvimos (estes são os principais sentidos da comunicação estética teatral) e por isso compreendemos. Aí reside a função terapêutica específica do teatro: ver e ouvir. Vendo e ouvindo – e ao ver-se e ao ouvir-se - o protagonista adquire conhecimentos sobre si mesmo. Eu vejo e me vejo, eu falo e me escuto, eu penso e me penso – isto só é possível pela fissão do eu. O eu-agora percebe o eu-antes e prenuncia um eu-possível, um eu-futuro. (BOAL, 2002, p. 41).

Apesar de já ter a autorização para realizar o projeto de pesquisa em sala de aula com os educandos, optei por organizar uma aula dos jogos teatrais com os docentes e coordenadoras pedagógicas da escola para que o grupo experimentasse e compreendesse a minha pesquisa. Apresentei a proposta da vivência no período de estudos nomeado por Jornada Especial Integrada de Formação (JEIF) da qual estes profissionais fazem parte.

Segundo Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”. A seguir, a atividade aplicada com o grupo.

Figura 4 – Jogos teatrais na JEIF (maio 2017)



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

1º momento: Jogo Coelhinho sai da Toca, com jornal

Descrição: Contar o número de participantes. Colocar uma folha de jornal no chão considerando uma para cada participante, menos uma. Ao comando do docente: “coelhinho sai da toca”, os participantes devem trocar de “toca” (jornal). Quem ficar fora do jornal, deve ficar atento para, em um próximo comando, conseguir uma toca.

2º momento: Jogo

a) Formando pequenos grupos

Descrição: Os participantes recebem um pequeno texto e ao mesmo tempo, devem ler e andar pela sala. A voz deve mudar de tonicidade e o corpo mudar constantemente de direção. Ao bater de palmas da mediadora, o grupo para. Divide-se o grupo em quantos participantes os discentes decidirem por aproximação física neste momento.

b) Cada participante recebe uma folha de jornal e em grupo devem retratar uma cena que represente a situação escolar real.

c) Com a mesma folha de jornal, o grupo deve representar a escola ideal.

3º momento: Vivência dialogada

Fomos ao jogo e os docentes surpreenderam-se com a estratégia de início do jogo ser por contagem numérica e não o conhecido par ou ímpar. No jogo do aquecimento, coelhinho sai da toca, muitas risadas e escolhas de atitudes inesperadas para alguns presentes. Docentes que empurravam de leve o companheiro para conseguir o lugar no jornal e não ser o alvo central, falas em tom alto manipulando a vez de sair do jornal, docente ajudando outro para que esse não ficasse de fora da brincadeira, ou seja, características da personalidade que em momento de jogo aparecem espontaneamente.

No jogo da leitura, a criatividade no tom das vozes foi surpreendente. Vozes finas, grossas, cantadas, ritmadas, sonoridade de outras regiões do Brasil, como carioca, sulista, interior de São Paulo, nortista fizeram muitos risos e uma disputa saudável de exploração de fonéticas.

Ao formarem pequenos grupos e com a folha de jornal, caracterizaram o real e o ideal com o tema “A escola”. A criação foi evidente. Os docentes líderes aparecem de maneira clara e dirigem a atividade com diálogo no coletivo até determinarem uma ideia em comum. Os dois grupos, como mostra a figura 4, desenvolveram ideias semelhantes, mas plasticidade antagônica. Nos dois grupos, a escola real é chata, entediante e barulhenta e na escola ideal a escola é rica em diálogo e sorrisos nos rostos.

O grupo respondeuativamente às atividades em sua participação. Os docentes solicitaram às coordenadoras que as reuniões de formação continuada contenham atividades como os jogos, em sua elaboração, assim poderiam integrar teoria à prática. No momento da vivência dialogada, algumas falas dos docentes foram:

Profª. Eliane: Sempre adorei atividades como o teatro, saímos das carteiras, damos risadas, aproveitamos mais o tempo e isso me incentiva a mudar a prática pedagógica também.

Profª. Eliete: Não imaginava que iria ser tão revelador. Descobri os líderes nas atividades, bem rapidinho.

Profª. Sueli Sirley: Adorei! Encantador! O tempo passou que nem senti. Os educandos irão adorar. Me senti alegre, deu até calor.

Profª. Selma: Estas atividades levaram-me às lembranças da época da escola. Eu tive uma professora que fazia as apresentações das datas comemorativas em forma de danças e teatrinho.

Profº. Carlos: Os alunos vão adorar. Só não sei se as professoras das salas ao lado vão gostar também.

Profª. Sirley: Me desculpe, mas não é o tipo de coisa que eu faria em minha sala. Sou do tipo que quer todos sentados fazendo lição. Este tipo de ação pertence à professora de artes.

Coordenadora Ângela: Nossa! Estou leve. Me sinto alegre, fazia tempos que não tinha essa sensação. Vamos promover mais Boal, Spolin e Freire em nossa escola.

Coordenadora Lúcia: Concordo com minha colega, vamos propor nas formações do próximo ano, estes autores em nossa bibliografia.

Compreendo a ação pedagógica do docente como as práticas. Para isso, integra o conhecimento teórico, a prática pedagógica política, a determinação de finalidades e a intervenção na prática para que a realidade seja transformada, tornando efetiva a escola em sua função social.

Neste sentido, Freire (2000, p. 25) nos coloca que: “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”. Compreendo que o ato de ensinar descontextualizado das práticas não transforma nem conscientiza, como relata: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2000, p. 25). Atividades que promovem movimento, ruído, divertimento podem incomodar algumas pessoas da equipe escolar gerando incômodos e boicotes à prática realizada. Essa vivência permitiu viabilizar o apoio da equipe escolar à prática de intervenção com os educandos em sala de aula. Assim como incentivar outros docentes a também usar os jogos teatrais em suas turmas de educandos.

5.5 Os astros da e na pesquisa

Os astros da pesquisa...

Os educandos serão mencionados como exposto no quadro abaixo:

Quadro 6 – Sujeitos da pesquisa

EDUCANDO	IDADE	PRESENÇA
Adair Eloy Quispe	9	15
Ana Beatriz Carvalho dos Santos	10	18
Arthur L. G. Campana	9	12
Beatriz Parras Novais	10	16
Cielo Adriana Silvestre	9	14
Dafny Maria de Oliveira de Matos	9	12
David Matos dos Santos	9	16
Filipe A. da S. Lopes	9	18
Iago dos Reis Santos	10	17
João Cabral da Silva	9	16
Kauê Souza de Oliveira	9	13
Kezia B. Eboli	9	18
Lucas Soares Costa	10	16
Maria Eduarda B. M. da Costa	9	18
Maria Isabel N. Faustino	9	15
Mateus Leandro Chacon	9	14
Nicole Soares Rodrigues	10	11
Paulo Jonathan O. Santos	10	16
Raphaela Araújo dos Santos	9	17
Sofia Soares Reis	10	17
Thayla Vitoria de Souza Neves	9	18
Yasmim Vieira	9	18
Ana Paula Santos Silva	9	14
Cauã Santos Viana	9	18
Gabrielly Lirio Ferreira	9	13
Giovanna Carvalho Nascimento	9	17
Mateus Henrique de Sousa	9	18
Miguel Batista de Lima	9	18
Riam dos Santos	9	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Analisamos, a seguir, o que dizem os entrevistados, no que se refere à prática dos jogos teatrais na sala de aula. Segue agora a estrutura e as análises realizadas nas atividades aplicadas no grupo de pesquisa em 18 encontros com os educandos e as análises realizadas. A prática com jogos teatrais, desenvolvidos neste estudo, foi dividida em três momentos:

1ª Vivência – Em 01 de agosto de 2017

1º momento: Conversa inicial.

2º momento: Viola Spolin e Augusto Boal.

Objetivo: Contextualizar a pesquisa para o grupo.

Descrição: Neste primeiro encontro foi pertinente contextualizar na atividade proposta a apresentação aos educandos da vida e obra de Spolin e Boal. Apresentei um vídeo de Boal falando sobre o Teatro do Oprimido e um vídeo sobre as práticas de Spolin.

Os educandos estavam muito atentos aos detalhes da construção dos métodos e das passagens das fases da vida de cada um e realizaram várias perguntas sobre o que foi exposto.

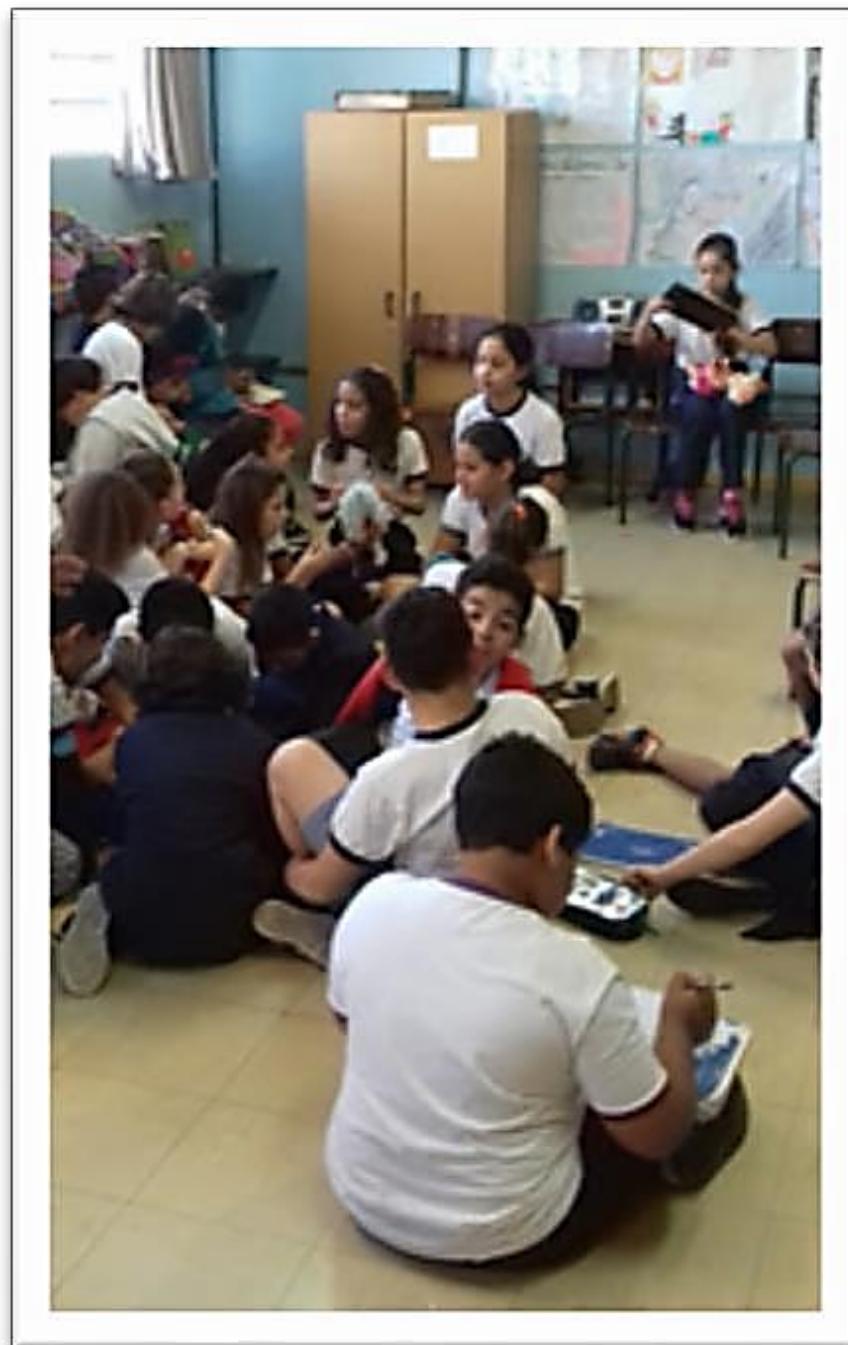
A curiosidade estava em saber como é que eles viviam de fazer teatro. Conforme fui descrevendo todos os estudos que cada um havia feito para tornar-se referência mundial, ficaram embasbacados. O educando Paulo ficou curioso por saber que Boal havia sido preso, torturado e, mesmo assim, não deixou de fazer o que gostava e até voltou para o Brasil para ajudar a fazer as pessoas começarem a pensar em prol da igualdade e liberdade. Um educando disse que Boal fez errado, deveria ter continuado no estrangeiro e ter seguido sua vida por lá. A conversa foi se afinando e as opiniões julgadoras foram se formando.

Quanto a Spolin, o diálogo se deu na perspectiva dos jogos teatrais. Queriam saber quando seria a próxima aula para experimentarem as atividades. Os educandos queriam saber se, ao começarem a fazer os jogos, suas notas iriam melhorar, enquanto outros perguntaram se iriam virar atores de verdade. A conversa caminhou permeando o objetivo das práticas dos jogos teatrais e da análise dos dados adquiridos durante as atividades. Esclareci que temos pretensões no autoconhecimento, melhora no convívio entre os educandos em sala de aula, desenvolver imaginação, intuição, exercitar o ato de focar, resolução de problemas e integração coletiva.

Tentei mostrar aos educandos que Augusto Boal construiu uma trajetória artístico-educativa de fortalecimento das potencialidades dos sujeitos em seus atos de criação estética, reflexão e conscientização política, assim como Paulo Freire. Neste momento da vivência, apresentei a obra *Pedagogia do Oprimido*, assim como seus objetivos e caminhos. Continuei a expor Boal e sua compreensão de que o teatro é uma ferramenta de transformação social para/com/pelos oprimidos; Boal, ao difundir seu método de teatro, baseado em jogos de percepção, expressão e criação, em diversos países, batizou-o como Teatro do Oprimido, em homenagem à obra de Paulo Freire. Desse modo, percebe-se a conectividade entre as obras de Boal e Freire, sendo essas de cunho social humanizador, destacando que ambos os autores

Defendem a educação como ato dialógico, destacando a necessidade de uma razão dialógica comunicativa. Reconhecem que o ato de conhecer e de pensar está diretamente ligado à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário e se estabelece na dimensão dialógica. (TEIXEIRA, 2007, p. 121).

Figura 5 – Grupo dialogando sobre a atividade realizada



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

2^a Vivência – Em 8 de agosto de 2017

1º momento: Conversa inicial e aquecimento. Jogo João Bobo.

Figura 6 – Vivência João Bobo (08.08.17)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Descrição: Os educandos em círculo e em pé, corpos para o centro. Ao comando de voz do docente, os educandos seguem as instruções, sem sair do lugar: inclinar em direção ao centro sem dobrar a cintura, arquear as costas, inclinar para fora, para trás, para a direita, para a esquerda. Depois de um tempo, a docente pede um voluntário, que fica posicionado no centro do círculo e de olhos vendados. Agora os demais se aproximam um pouco mais, ainda em círculo. Somente o voluntário continua a obedecer às ordens de posições do corpo, porém, deve deixar-se tomar na direção indicada e os demais devem sustentar o corpo do colega, impedindo que ele caia no chão e voltando-o ao centro.

Os educandos realizaram este jogo com muitos risos e alguns falavam constantemente o que estavam sentindo:

Filipe: Ai! Eu não vou conseguir! Vou cair no chão!

Kezia: Que sensação esquisita, mas é legal!

Beatriz: Que doidera! Não dá pra confiar que vão me pegar... (risos).

Iago: Escolhi minha amiga, pois tinha certeza que ela não iria me deixar cair no chão.

Paulo Jonathan: Os meninos são ‘mó’ bestas, sempre deixam as meninas cai. Melhor jogar com as ‘migas’

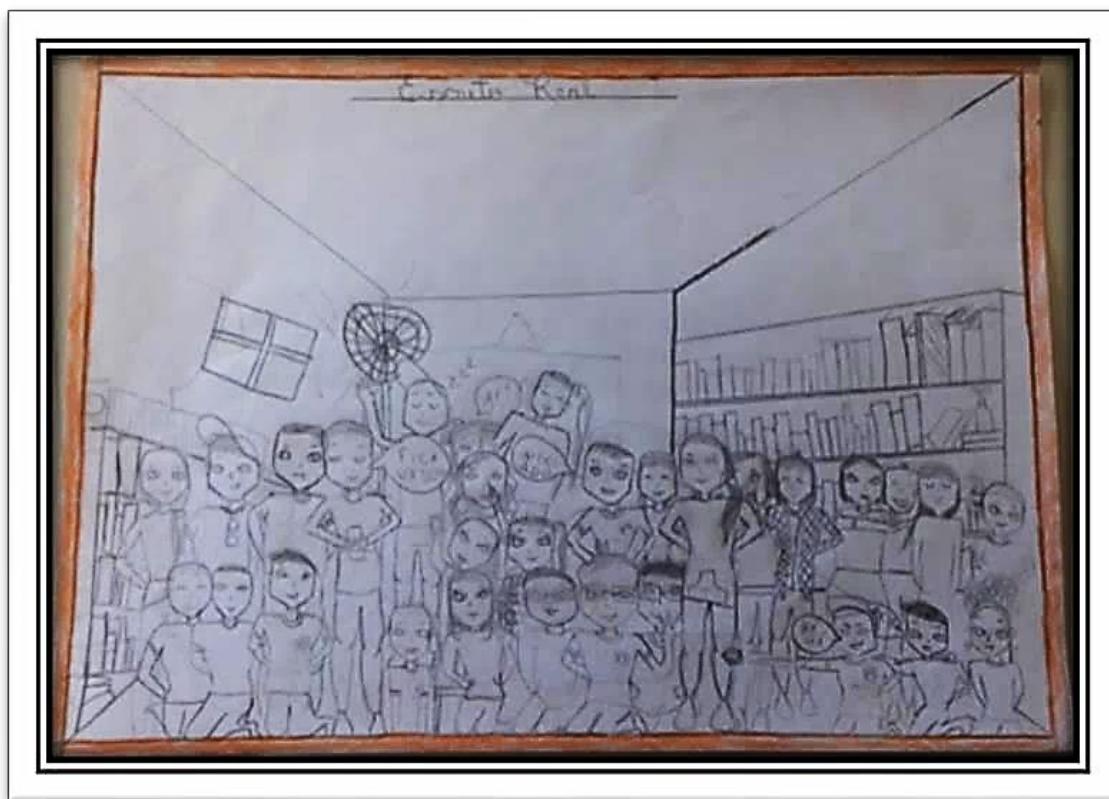
Maria Eduarda: (risos) essa aula é a melhor, dá para ser sempre assim?

No momento do educando voluntário, uma tensão se formou, houve demora em um educando acreditar que os colegas iriam segurá-lo. Até que um educando se posicionou positivamente e o jogo teve sua continuidade. Nos relatos, compreendia-se a fala de que foi mais fácil do que se imaginava. Percebi que, neste primeiro momento, os educandos procuraram ficar mais perto das amizades já afins. Na repetição do jogo, os educandos foram posicionados em sequência diferente da primeira vez. A interação com amizades não comuns teve bom êxito.

A maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual o indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo. Muitas habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais. (SPOLIN, 2015, p.30)

2º momento: Teatro-Imagen.

Figura 7 – Imagem real da sala de aula realizada por uma aluna no jogo teatral (02.08.17)



Fonte: Arquivo de atividades da pesquisadora.

Figura 8 – Imagem ideal da sala de aula realizada por uma aluna no jogo teatral (02.08.17)



Fonte: Arquivo de atividades da pesquisadora.

Objetivo: Revelar a própria personalidade.

Descrição: É pedido aos educandos para criarem uma imagem do convívio deles em sala de aula. O grupo é dividido entre escultores e estátuas, o grupo das estátuas fica à frente de todos. Um a um dos escultores vão moldando os corpos das estátuas para expressar a ideia proposta. Ao passo que a imagem vai sendo formada, os escultores ainda podem modificá-la. Quando finalmente houver um consenso, teremos a imagem real imaginada. Em seguida, é pedido aos escultores que construam uma imagem ideal com os corpos das estátuas, na qual a opressão e os problemas tenham desaparecido. Próximo passo é incluir o diálogo, as estátuas voltam à imagem real e os escultores têm agora que modificar a imagem para o ideal, explicando como é possível realizar essa transição na realidade atual. Neste momento, é pedido às estátuas: “Voltem à posição da imagem real”. Agora eles são os próprios escultores de sua imagem, em câmera lenta ou rapidamente, devem construir a imagem ideal.

A primeira imagem construída pelos educandos a princípio foi a ideal e não a real. Dois educandos mais participativos da sala, perguntaram se podiam modificar a imagem e com a permissão resolveram mudar as estátuas, disseram que era para fazer o certo e que a sala não era como estavam criando. Imediatamente, esculpiram os educandos considerados indisciplinados com gestos mais agressivos e a boca aberta, simulando gritos, colocaram os

educandos quietos juntos e de cabeça baixa tapando os ouvidos. Um educando pediu se poderia pegar um dos educandos para interpretar o docente. Com a permissão, o esculpiu com os braços cruzados e a expressão do rosto fechada.

Na construção da imagem ideal, os educandos esculpiram os educandos sentados em círculos, uns fazendo lição, outros lendo e um educando em pé fazendo uma pergunta à professora e esta posicionada a sua frente, com expressão de atenção à sua fala. Segundo Boal (2002, p. 25), a

[...] imagem de transição tinha por objetivo ajudar os participantes a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra, usando apenas seus próprios corpos (posições corporais, expressões fisionômicas, distâncias e proximidades etc.) e objetos.

Durante a realização do jogo vivenciado pelos educandos, observei as interpretações e representações realizadas. Os educandos nesta faixa etária são críticos às suas ideias e aos outros, e neste grupo específico falam abertamente o que pensam, sem preocupação em organizar as palavras para não ferir os sentimentos do colega. Os alunos se manifestaram durante a atividade:

Yasmim: A verdade deve ser dita e não escondida, doa a quem doer. Eu sou assim.
Arthur: O certo é o certo, nossa sala é terrível, tem gente aqui que é vândalo e desprezível nem deveria vir para a escola, já que só atrapalha.

David: Tem gente burra, boçal e nada a ver nesta sala, mas tem muita gente legal também, relaxa.

Raphaela: Vocês exageram, eu gosto da nossa sala e a imagem ficou boa, podemos melhorar.

Maria: Esta sala é melhor que a do ano passado. Eu gosto da professora e acredito que podemos fazer cada vez melhor. Né, prô?

Ana: Eu já pedi para minha mãe me mudar de escola, mas ela diz que eu tenho que ficar aqui. Ela quer me forçar a ficar com quem eu não quero.

Lucas: Quanta chatice. É só um jogo. Eu já ouvi dizer que no jogo a pessoa mostra quem realmente é. (risos). Vou descobrir o lado podre de cada um... (risos).

Spolin delineia um caminho de aprendizagem do teatro no qual os educandos vão se apropriando da linguagem teatral de forma natural por meio da experiência do e no jogo teatral. Tal apropriação só é possível se completar com a avaliação dos jogos, pois é na avaliação que os educandos têm a oportunidade de refletirem de forma mais aprofundada sobre a experiência vivenciada. É a teoria e a prática se entrelaçando. Koudela (1991, p. 164) afirma que

O conceito de aprendizagem representa uma via de autoconhecimento através do princípio da atividade do sujeito, que passa a ser artesão de sua própria educação, ao estabelecer a relação dialética teoria/prática. A aquisição do conhecimento se processa mediante o ato do jogo.

No momento da vivência dialógica, perguntei se eles gostaram da primeira imagem construída.

Nicole: Sim, a nossa sala é bem assim. Eu odeio tanto barulho na sala de aula, eu gostaria de estar em outra escola.

Sofia: Tudo dá para melhorar, mas quem não quer aprender, deveria respeitar os demais. A imagem foi show!

Thayla: Os escultores fizeram certinho a sala de aula. Pra mim o problema é um cuidar da vida do outro e ficaria muito mais fácil se cada um cuidasse da sua própria vida.

João: Na minha opinião tudo foi bom. Por que será que em jogo todo mundo participa? Prô, faz mais aulas dessas?

Dafny: Gostei muito. Até quem bagunça colaborou. O dia passou rápido. Deu vontade de ficar na escola.

Cielo: Foi bacana. A zoeira foi muita. Eu fiz umas coisas iradas. (risos).

Neste momento, podemos constatar o que diz Spolin (2015, p. 21): “Somente por meio do contato com os julgamentos e avaliações do outro é que a autonomia intelectual e afetiva cede lugar à pressão das regras coletivas, lógicas e morais”.

No momento da vivência dialógica, perguntei quem gostaria de falar sobre a imagem ideal.

Kauê: Quero uma escola assim! Onde todos os educandos têm vontade de estudar.

Adair: Eu gostei muito de fazer, pena que isso nunca vai acontecer. As pessoas são egoístas e quem não aprende tem inveja de quem aprende, por isso atrapalha todos, assim ninguém aprende.

Riam: Legal, dá para ser uma sala de aula de bom convívio e respeito, mas cada um tem que fazer a sua parte, como em um jogo.

Miguel: O ideal existe dentro de cada um. Como você ensinou em outra aula, prô. Cada um tem sua verdade e não devemos julgar um ao outro. Então, o que é ideal?

Cauã: Pra mim, o ideal é o início de tudo. Se cada um deixar o outro falar e ouvir, já é um começo do ideal.

Gabrielly: O ideal é aprender brincando. Essa chatice de ficar sentado fazendo lição já era. O legal é curtir!

Mateus: Eu acredito que o ideal é aprender com livros, escritas, informática, jogos. Cada um aprende de um jeito. Eu gosto de fazer provas, vejo como um desafio a mim mesmo. Eu sou assim.

É a relação dos educandos com o problema proposto, uma relação direta, que permite com que o mesmo chegue à compreensão das atitudes escolhidas, sejam elas acolhedoras, agressivas para si ou para o outro, palavras gentis, raciocínio de conciliação ou manipulação das respostas para defender a própria opinião. Isto o conduz a ser um sujeito autônomo, dialógico e líder do seu próprio aprendizado. Os educandos demonstraram desinibição e foram bem participativos na atividade. Conseguiram expressar seus sentimentos e ideias representadas do abstrato ao real.

Ana Paula: Foi legal expressar com o corpo nós mesmos.

Giovanna: Esse é o tipo de atividade que deveria ter sempre. Ficar só na carteira é chato.

Filipe: O ‘fulano’ foi o melhor. Ele se representou totalmente diferente do que ele é. Talvez ele entendeu que esse é o lado ideal dele e não o real.

Kezia: Foi ‘da hora’ (risos).

Durante o momento de vivência dialógica do jogo proposto, vários comentários e questionamentos foram feitos, desenlaces, ajustes afetivos, críticos, morais e sociais. Alguns deles:

Beatriz: Gostei da ideia de uma sala em que todos colaboraram na hora da lição. Vou fazer a minha parte e não me incomodar com os outros.

Iago: Eu sei que sou um saco, mas é bom ser assim.

Maria Eduarda: Na igreja aprendi que perdoar é dar a outra face e vi hoje que este é um sinal para eu perdoar quem me ofende. Peço perdão.

Cielo: Eu sei que alguns da sala não vão mudar, pois eles são carentes e sempre conseguem o que querem, afinal, como não reprova o ano, eles pensam que estudar não serve pra nada.

Yasmim: Eu quero mais aulas como essas, dá calor no coração.

A vivência propicia a libertação do que é determinado observar, abre um campo de visão abrangente em sua totalidade e conhecimento de si e do outro. Nesta atividade, encontrei Mirzoeff (2016, p. 746), que relata:

[...] “o direito a olhar. A invenção do outro.” Jacques Derrida cunhou esta frase ao descrever o ensaio fotográfico de Marie-Françoise Plissart, que retrata duas mulheres numa busca ambígua uma da outra, como amantes, e brincando cientemente com as práticas do olhar. Esta invenção é comum; pode ser o comum, mesmo comunista. Porque há uma troca, mas nenhuma criação de um excedente. Você, ou seu grupo, permite que um outro te encontre, e ao fazê-lo, você encontra tanto o outro quanto a si mesmo. Isso significa requisitar o reconhecimento do outro a fim de ter um ponto de partida para reivindicar um direito e determinar o que é certo. É a reivindicação a uma subjetividade que tem autonomia para organizar as relações do visível e do dizível.

Nesta etapa, e com estas respostas e atitudes durante os jogos, pude perceber avanços significativos nos conceitos de liberdade de expressão e respeito às regras que antes não eram evidenciados no comportamento dos educandos.

Nos dias 15 e 22 do mês de agosto, não houve as vivências teatrais. Nesses dias foram realizadas as entrevistas individuais, no período dos 45 minutos referentes à prática da pesquisa.

5ª Vivência – Em 29 de agosto de 2017

1º Momento: Conversa inicial e aquecimento. Jogo Descobrir a alteração.

Descrição: Os educandos, posicionados em duas filas, um de frente para o outro, observam-se rapidamente pelo corpo todo; viram-se de costas e mudam qualquer detalhe de expressão, adereço ou na própria roupa; voltam a se observar, e cada um deve descobrir a alteração que o outro promoveu.

A importância nos jogos em enfatizar a conscientização corporal a quem o joga está presente constantemente. Para Boal (2002, p. 42-43), “[...] o ser-humano é, antes de tudo, um corpo. [E continua]. O corpo humano registra sensações e reage em concordância”. Essas sensações são possíveis graças aos cinco sentidos.

Vêm em seguida os olhos, que são em número de dois, capazes de alcançar enormes vastidões. Mas seremos capazes de ver tudo o que estamos olhando? Quantas milhares de cores e nuances de cores são os nossos olhos capazes de registrar? Quantas formas, quantos traços, superfícies, quantos volumes em movimento, deslocações no espaço? Milhões de coisas estaremos olhando – ato biológico: as coisas entram pelos olhos – mas bem poucas estaremos vendo – ato consciente, que implica seleção, hierarquia, organização do mundo, medos e desejos. Tanto olhamos e tão pouco vemos! Precisamos fazer exercícios para VER TUDO AQUILO QUE OLHAMOS. Às vezes, principalmente o óbvio, o que “salta à vista”, que é, o que mais se esconde... (BOAL, 2002, p. 44-45).

Compreendo que, no teatro, o corpo é visto em sua totalidade, capaz de representar a complexidade nas relações humanas. Ao jogar, o educando adquire uma possibilidade de consciência corporal e atitudinal e se torna capaz de reconhecer seus limites e capacidades, compreensão de si e do outro em uma dimensão natural, cultural e social.

Neste jogo, o grupo manifestou entusiasmo e foco nas regras anunciadas no início da atividade. Muito me alegrou um comentário do educando Lucas: “Nossa, professora! Esse jogo deve ser mágico. Até o A30 está prestando atenção. (risos)”.

O educando mencionado apresenta muitos sinais de dispersão nas demais atividades escolares. As atividades que permitem ao corpo interagir atendem mais a sua atenção. Um dos objetivos desta pesquisa é obter no final um resultado no qual educandos como o A30 desenvolvam foco, atenção e interação com autonomia em outras atividades, além daquelas que envolvam o corpo em movimento.

A autonomia reivindicada pelo direito a olhar tem sido, e continua a ser, oposta pela autoridade da visualidade. Apesar do nome, este processo não é composto apenas de percepções visuais no sentido físico, mas é formado por um conjunto de relações que combinam informação, imaginação e introspecção em uma interpretação do espaço físico e psíquico. (MIRZOEFF, 2016, p. 746).

A prática pedagógica política deve sempre procurar a diversidade, assim como

desenvolver no educando a capacidade de concentração em atividades que necessitem para serem realizadas.

2º Momento: Jogo teatral – caminhada no espaço com escrita do nome.

Figura 9 – Imagem realizada por um educando sobre o jogo (29.08.17)



Fonte: Arquivo de atividades da pesquisadora.

Objetivo: Consciência corporal.

Descrição: Caminhar de diferentes formas: devagar, abaixado, na ponta dos pés, sempre criando possibilidades diferentes. Depois, pedir para que, enquanto o grupo caminha, escrever o próprio nome com a ponta do dedo; depois, escrever com o cotovelo; depois, com a ponta do nariz; depois, com o joelho; depois, com o umbigo e, por último, escrever como quiser, o nome bem grande, ocupando todo o palco. O exercício melhora a percepção espacial, a interação com outros e a própria expressão corporal.

Neste jogo, o objetivo era, entre outros, oportunizar a consciência do próprio corpo. Os educandos rapidamente se organizaram para iniciar as atividades. Um educando iniciou o jogo

com movimentos corporais exagerados a ponto de diminuir o espaço físico dos demais. Alguns educandos olharam para mim pedindo minha intervenção. Eu pedi que solucionassem. Então, os educandos resolveram buscar outro canto da sala para realizar sua atividade e evitar o conflito com o colega. No momento das discussões finais, um educando reclamou:

Sofia: Foi injusto ficar com menos espaço e o folgado com quase toda a sala e o docente não fazer nada.

Docente Claudia: Eu pedi que os demais opinassem sobre o ocorrido.

João: Cada um deve fazer o que acha certo e que quem ficou incomodado que procure a solução melhor. Eu mesma preferi usar o espaço quando ele não estava lá. A regra do jogo era que poderia usar como quisesse o espaço.

Dafny: Desculpas, usei o espaço que achava necessário, não vi que atrapalhei você (apontou ao educando que se queixou), meus irmãos dizem que eu sou egoísta e quero tudo só pra mim. Acho que é verdade.

Maria: Eu não sabia que dava para fazer meu nome de tantos jeitos. Minha vontade era de criar, criar e criar.

Thayla: Achei engraçado o jeito que o A1 fazia os comandos do jogo. Ele sempre foi muito criativo. (risos) Ele é muito engraçado.

Paulo: Vou fazer este jogo com meu pai. Ele sempre pede para eu fazer com ele os jogos que a professora ensina nestas aulas. Ele copia e leva para o trabalho dele. Ele me contou que ganhou elogios do chefe dele com o novo jeito de chamar a atenção dos colegas.

O jogo abriu caminho para o diálogo, falas e sentimentos antes inexpressivos, que agora encontram no diálogo sua solução. Comunicar-se faz parte da natureza histórica da humanidade, sendo a via para a humanização. Freire afirma que a pessoa não se liberta sozinha, nem é libertada pelo outro, mas se liberta em diálogo integrado à sua realidade. A metodologia freiriana determina que o diálogo é o meio para alcançar a libertação.

O encontro da vivência com os jogos permite oportunizar outras interpretações antes não experimentadas. As aulas conteudistas e a posição do corpo físico em um único ambiente por tantas horas durante dias, semanas, meses, inibe a criatividade e abertura de questionamentos. Mirzoeff (2016, p. 749) esclarece sobre a importância do direito a olhar:

O direito a olhar é uma recusa a permitir que a autoridade suture sua interpretação do sensível para fins de dominação, primeiro como lei e, em seguida, como estética. Escrevendo sobre tais recusas à legitimação, Antonio Negri assinala que “é novamente Foucault quem estabelece as bases desta experiência crítica, melhor ainda, deste mascaramento de um platonismo ancestral (na nossa civilização) que ignora o direito ao real, ao poder do evento”.

O objetivo de pedir que o grupo opinasse sobre o ocorrido foi desenvolver acordos coletivos para conduzir as soluções. O intuito de propor acordos coletivos foi o de estabelecer que todo o processo dos encontros seja baseado no consentimento do grupo. Como pontua Koudela (1998, p. 48), “[...] cooperação e respeito são as formas de equilíbrio ideais [...]. O

consentimento mútuo e o acordo de grupo determina as possibilidades de variação da regra”.

Neste jogo, um educando se recusou a realizar e outros cinco se colocaram um pouco mais inibidos, menos expressivos, porém realizaram o jogo. Spolin considera o divertimento no jogo teatral como primordial e orienta o docente a não forçar a participação de educandos/jogadores no momento do jogo, mas sim a despertar o interesse e desejo do mesmo em participar.

Um educando, exercitando o direito de jogar ou não jogar, pode estar com medo de participar. O medo da desaprovação e a incerteza de ganhar aprovação pode estar paralisando o jogador [...] aquele educando que não quer jogar deve ser mantido à vista, de forma que o medo possa ser diminuído e a participação eventual encorajada. Se o jogador foge da brincadeira durante o decorrer do jogo, experimente atraí-lo por meio da instrução: “Ajude seu parceiro que não está jogando!”. Mas não chame nenhum jogador pelo nome. A incerteza sobre qual jogador não está participando promove alerta de grupo. (SPOLIN, 2010, p. 45).

6ª Vivência – Em 05 de setembro de 2017

1º momento: Conversa inicial e aquecimento. Jogo: O desmaio de Frejus.

Figura 10 – Vivência O desmaio de Frejus (05.09.17)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Descrição: O docente elegeu um número para cada participante até terminar o grupo. Neste jogo, estavam 28 educandos, portanto, falou de 1 a 28. Eles começaram a andar em várias direções, porém um perto do outro. Quando o docente gritava um número, o educando deste número deveria desmaiar e os demais deveriam segurá-lo impedindo que caísse no chão. Os relatos sobre este jogo inicial permearam a superação da insegurança e do medo para a confiança e o enfrentamento. Alguns educandos no grupo, a princípio, fingiam um desmaio contido. Houve uma inquietação e reclamação por parte dos colegas. Reivindicaram que a regra deveria ser cumprida. Paramos o jogo, conversamos novamente.

Paulo: Tem que confiar, a gente pega.

Giovanna: Se não fizer certo, fica chato.

Cielo: Da medo, tem gente aqui que só sabe zoar!

Miguel: Este jogo é parecido com o outro que fizemos. Como não sou boba, escolho as pessoas que vi que são mais confiáveis. Que seguem as regras.

Riam: Minha mãe diz que não se deve confiar em ninguém.

Gabrielly: O jogo é super legal. Ninguém vai deixar o outro cair, pois todo mundo participa e vai chegar o momento do outro ficar na mão.

Depois da conversa, o grupo resolveu reiniciar a atividade e pediram para o docente trocar os números e iniciar do zero. Percebi um amadurecimento dos educandos, que antes não existia. Era natural, desprezar o colega que não quisesse seguir os combinados. Desta vez, a solução foi com o diálogo, manifestaram suas opiniões e propuseram rever os comportamentos e atitudes nos próximos jogos.

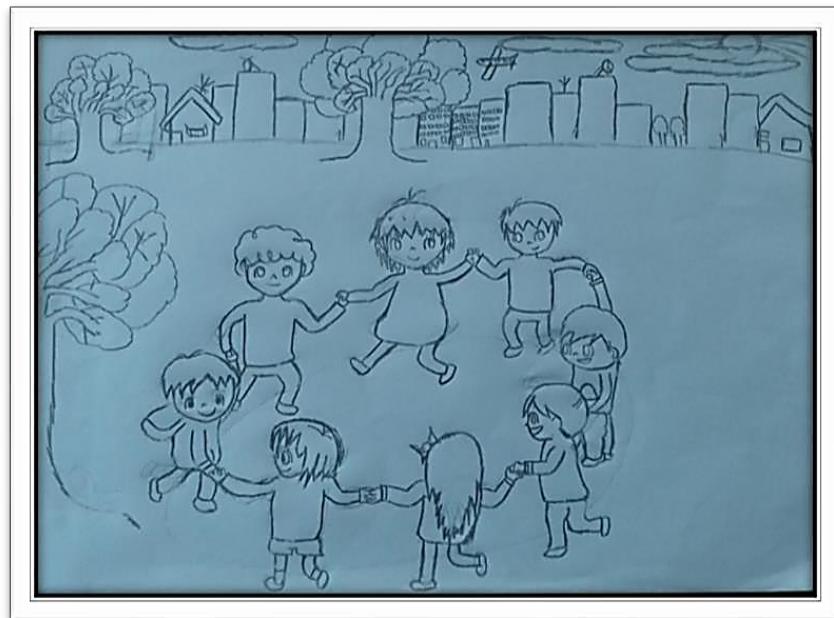
Diante do exposto pela dinâmica dialógica que este jogo proporcionou, constato que o jogo estimula o educando a dividir com o outro a responsabilidade da execução do processo teatral todo para obter a realização completa, reafirmando que é necessário pensar no coletivo para o individual poder atuar. Para Flickinger (2003, p. 53),

[...] ao jogarmos, o nosso agir depende muito mais da atividade e das reações dos demais participantes do jogo do que de qualquer estratégia racional de que queríamos dispor. Os participantes submetem-se, simplesmente, às regras do jogo, reconhecendo-as como base comum da ação e sabendo que, sem o respeito entre as partes e às regras estabelecidas, o jogo não se efetuará.

O diálogo tem um papel muito importante na construção do conhecimento. Deve estar presente em todas as circunstâncias coletivas, sendo usada por todas as partes envolvidas.

2º momento: Jogo teatral – Monjolo.

Figura 11 – Desenho avaliativo sobre a vivência Monjolo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Objetivo: Direcionar a atenção dos educandos em um objeto em movimento juntamente com a percepção auditiva.

Descrição: Em círculo, os educandos próximos uns aos outros, vão cantando uma cantiga enquanto, como num jogo de passar anel, vão passando uma moeda e aproveitando para marcar bem o ritmo da música. Um educando no centro da roda deve descobrir com quem está a moeda. Depois, foram divididos em três grupos que iniciam o canto em momentos diferentes, mantendo a passagem da moeda. Esta etapa exige mais atenção de todos os que estão na roda, para manter a passagem da moeda com descrição e não embolar a música, e do que está no centro da roda, para se concentrar no seu objetivo com tantos estímulos sonoros e gestuais.

Música:

Bate o monjolo no pilão
 Pega mandioca pra fazer farinha
 Onde foi parar meu tostão
 Ele foi para a vizinha.

Neste jogo, os educandos argumentaram que a atividade foi muito divertida, porém foi muito difícil cantar em tempos diferentes e passar a moeda sem o outro perceber.

Beatriz: Gostei deste jogo, lembrei dos tempos da aula de violão que fiz.

Kezia: Super divertida e animada, lembrei do tempo que morava na roça com minha avó e colhia milho para fazer farinha (emocionada, com os olhos lagrimejantes)

Lucas: Este jogo precisava de muita concentração ao mesmo tempo individual e em grupo. Tive que prestar atenção na música e nas mãos.

Iago: É mais fácil aprender tabuada do que cantar e passar a moeda como neste jogo (aos risos).

Mateus: (risos)... Esse jogo foi muito difícil, quer dizer, desafiador, como a prof. ensinou... um depende do outro e isso me incomoda...

Ana Beatriz: Aff! Foi muito legal! Peguei rápido o jeito. Parece vídeo game. Tem que ficar ligado em várias paradas ao mesmo tempo. Foi fácil.

Yasmim: Não consegui fazer direito. Quando estava conseguindo gravar a letra da música, vinha a moeda e eu me perdia.

Maria Eduarda: Vamos ter que repetir esse jogo mais de uma vez. A Beatriz me ajudou a entender esse jogo. Ganhei uma amiga nova. Nunca tinha conversado com ela.

A oportunidade do jogo viabiliza ao docente conhecer as dificuldades de cada educando e do grupo. Neste momento, foi preciso sensibilizar os educandos para que adquirissem um estado de presença e observassem com atenção a realização das etapas evolutivas. O foco, como menciona Spolin (2010, p. 10), também é um elemento sistematizado que diz:

[...] o ator/jogador mantém o olho mental fixado no foco assim como um jogador de bola mantém o seu olho na bola em movimento. O foco garante o envolvimento de todos os participantes em cada momento durante o processo do jogo.

Segundo Pozo (2002, p. 139), “[...] motivar é mudar as prioridades de uma pessoa, gerar novos motivos onde antes não existiam”. Pode-se pensar que a participação nas atividades teatrais tenha produzido uma nova motivação para realizar algo que antes, mesmo considerando ser importante, não era realizado, pela crença em sua incapacidade de realização com êxito.

7ª Vivência – Em 12 de setembro de 2017

1º momento: Conversa inicial e aquecimento – Jogo O palhaço de Amsterdã.

Figura 12 – Vivência do jogo O palhaço de Amsterdã



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Descrição: O docente orienta um educando a começar a andar pela sala e três outros a segui-lo, imitando palhaços; assim que o primeiro virar para trás, os outros devem congelar, seguidamente voltam a movimentar-se, porém eliminando qualquer gesto agressivo que tenham tido.

Este jogo foi escolhido como uma intervenção pontual registrada no primeiro jogo desta pesquisa, no qual os educandos identificaram características agressivas e hostis, por parte de alguns colegas da sala. Primeiramente, pedi que a plateia fizesse as eliminações das hostilidades caracterizadas pelos educandos na atividade. Depois de três intervenções, pedi que os próprios educandos o fizessem. Todos participaram, entretanto, de modo que sempre houvesse plateia. O resultado foi excelente. Como análise, inicialmente, os educandos indicados pelos colegas como agressivos em sala de aula, expuseram um grau visível de hostilidade em seus personagens. A intervenção da plateia foi essencial para auxiliar o olhar do educando em jogo para si. No momento que poderia por si fazer as eliminações das expressões agressivas, teve mais sucesso. Vale ressaltar, neste momento, Boal (2012, p. 41-42), quando diz:

Teatro é terapia na qual se entra de corpo e alma, de soma e psique. É curioso observar que a palavra psique (Psyché em grego, como em francês ou inglês), que designa o conjunto dos fenômenos psíquicos que formam a unidade pessoal, designa também um objeto, um espelho, montado em molduras reclináveis, no qual uma pessoa, em pé, pode ver-se por inteiro. Inteira. Na psique vê seu corpo e, no seu corpo, sua psique. Na psique vê sua psique: vê-se a si mesmo no outro. O teatro é essa psique onde podemos ver nossa psique ("O teatro é um espelho onde se reflete a natureza!" - Shakespeare). E o Teatro do Oprimido é um espelho onde podemos penetrar e modificar nossa imagem.

As observações pertinentes à execução dos jogos constatam um direcionamento ao desenvolvimento do autoconhecimento e expressividade, assim como expõem as vontades, desejos e desprendimentos. Spolin (2010, p. 24) relata que, “[...] se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele quer ensinar. ‘Talento’ ou ‘falta de talento’ tem muito pouco a ver com isso”.

Ressalto que o jogo possibilita o aprendizado. Entretanto, como esclarece Spolin, cabe ao educando entregar-se, estar disponível, experimentar em todas as instâncias que atingem o jogo, em sua completude: intelecto, físico e intuitivo (autoconhecimento). O grupo pesquisado refletiu e expressou, nas atividades, elementos corporais e falas significativas a respeito de si mesmos. Um educando relatou que as primeiras intervenções feitas pela plateia foram irritantes e que eles estavam sendo implicantes, como sempre o são com ele. Entretanto, quando ele teve que se observar e dar novos direcionamentos aos seus gestos hostis para uma dimensão de gentileza, começou a perceber que o grupo tinha razão. Os educandos que normalmente comportam-se mais silenciosos e contidos, nesta proposta de palhaço, demonstraram

expressões bem agressivas e quando questionados pela plateia, ficaram envergonhados. Na avaliação comentaram que não sabiam que um monstro habitava dentro deles.

O interessante deste grupo é que os jogos permitem que os educandos apresentem, em suas escolhas de atitudes, mais benevolência com o outro; nas vivências dialógicas, risos são manifestados sem ocasionar ofensas, apenas como manifestação de um sentimento espontâneo de alívio da tensão vivida. Como docente, começo a perceber mudanças no comportamento dos educandos, também nas atividades cotidianas. O teor das observações feitas em lições dos conteúdos das demais disciplinas está caminhando para a coletividade e respeito.

Giovanna: Quer ajuda para resolver as perguntas da lição?

Iago: Se coloque no lugar deste personagem, será que ele é só isso que a história conta? Pense melhor!

Kauê: Não ligue para o insulto que te fizeram, o que vale é o amigo que você é e quem convive com você!

Cauã: Eu gosto de você como você é. Não ouça os perturbados da sala.

Ana Paula: No mundo sempre haverá quem não vai te entender. Continue a nadar, como diz a Dory, do desenho Procurando Nemo... (Risos).

Gabrielly: Pare de ser o filhinho de mamãe que se incomoda com os outros.

João: Alguém pode me ajudar a fazer a atividade?

Nesta vivência, os educandos demonstraram solidariedade e positivismo na postura dos outros envolvidos, dando limites para vexação e irritabilidade desnecessária. Fortalece este aprendizado que vi nos educandos, quando Negrine (1998, p. 24) afirma que

[...] tudo indica que quanto mais tomamos consciência de nossas limitações maiores são as probabilidades de nos tornarmos mais tolerantes com os outros; isto de certa forma cria um clima de distensão e uma porta de escuta, oportunizando-nos compreender melhor nossos interlocutores.

2º Momento: Jogo teatral – Cena Secreta.

Figura 13 – Vivência Cena Secreta – Circo



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Objetivo: Desenvolver a atenção e a concentração.

Descrição: Um grupo de quatro educandos montam uma cena (festa de aniversário, partida de futebol, hospital, etc.). Pode-se usar ou não objetos. Após a cena pronta, todos ficam imóveis. O restante do grupo observa e tenta descobrir do que se trata.

Nessa proposta, os educandos de um dos grupos discordaram entre si durante um tempo maior que o proposto para definir o tema a ser representado. Diante da situação, um educando pediu para mudar de grupo, alegando que ninguém dava atenção ao que ele pensava. Eu o orientei a procurar uma solução. Ele foi aos demais grupos pedir por sua inclusão. Somente no último grupo conseguiu a permissão, porém, com a condição de que ele aceitasse dialogar com todas as ideias sem querer mandar.

A proposta é que o teatro, por meio dos jogos, ofereça um resgate da consciência, do aprendizado mútuo, da troca de ideias e comportamentos. Os jogos teatrais podem atuar como um catalisador emocional com potencialidade para desenvolver o educando como ser autônomo dentro do ambiente escolar, espaço de conhecimento, acolhimento e transformação de si e dos outros com foco na formação e atuação social em bom convívio com as diferenças. Quando o educando joga, ele se coloca na situação de escolha, por solucionar um problema ou fingir que ele não existe e continuar resistindo ao bem comum. O jogo teatral muitas vezes revela importantes aspectos que refletem a sociedade, pois propõe uma interação dialética com os conflitos emergentes e cadentes que atuam na construção emocional, social, cultural e intelectual do cidadão. Discutir a relação entre a vivência do jogo e a realidade dos conflitos no convívio social do cotidiano incita um debate a respeito dos papéis desenvolvidos coletivamente ou de forma individual.

Os educandos apresentaram representações com muito humor, criatividade e riqueza nos detalhes expressivos. Identifiquei uma evolução significativa no comportamento dialógico e organização para as apresentações, assim como o respeito de um grupo para com o outro. Para Spolin (2001), o envolvimento do grupo com um conjunto de regras estabelecidas faz com que os jogadores desenvolvam habilidades pessoais para jogar e depois as internalizem. O mesmo ocorre com a liberdade e a espontaneidade. “Durante o jogo o jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher. Desde que obedeça às regras do jogo, ele pode balançar, ficar de ponta-cabeça, ou até voar” (SPOLIN, 2001, p. 4).

8^a Vivência – Em 19 de setembro de 2017

1º momento: Conversa inicial e aquecimento – Jogo: Foto dinamarquesa.

Figura 14 – Vivência Foto dinamarquesa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O docente pede ao grupo que todos caminhem na mesma direção. Um deles, a qualquer momento, muda a direção do seu caminhar e diz: “Uma foto para” (define: sua mãe, seu amigo, o pipoqueiro etc.). O docente diz “já” e os demais se voltam para quem definiu o comando de quem será representado e fazem a pose para ser tirada a fotografia para o destinatário escolhido.

As reações que cada educando revela durante os jogos contempla seu repertório adquirido, vem do que observa e aprende nas relações sociais dentro e fora da escola. É com ele que o educando interage na escola e é ele que, na escola, é enriquecido, é desenvolvido em sua ludicidade e produção de sentido. Nos espaços de escolarização, o educando precisa que este ambiente e todos os demais dentro da própria escola o provoquem, estimulem, despertem

e alimentem sua curiosidade. Espaços em que possam interagir e se desenvolver, tanto do ponto de vista cognitivo, afetivo e social, quanto dos outros pontos de vista acerca das percepções que o cercam. Afinal, conforme afirma Paulo Freire (1979, p. 29), “[...] não há educação imposta, como não há amor imposto”. O amor estimula as percepções do ser para interagir integralmente junto ao mundo.

As intervenções afetivas nos processos educacionais são vias de mão dupla. Se os sujeitos são diferentes, a educação para os sujeitos é uma diferente da outra. Se a educação se dá pela via das relações, é com a educação que se almeja “aprender” a respeitar o tempo da produção do sentido que se dá no encontro com o outro.

A atividade proposta revelou conteúdos de integração social, afetividade e imaginação. Ao passo que os educandos tiravam as fotos direcionando seu remetente, representavam seus sentimentos sem nenhuma preocupação ou preconceito em relação aos demais que os assistiam. Reações positivas, negativas, de rejeição, afetivas foram bombardeando a sala em várias direções. Neste ponto, vale ressaltar que os jogos teatrais permitem que o indivíduo entre em contato com seus sentimentos internos, que anteriormente seriam reprimidos. “A memória se constitui de todas as sensações, emoções e ideias que, ao menos uma vez, já foram tidas ou sentidas, e permanecem registradas” (BOAL, 2012, p. 34).

Já em relação à imaginação, Boal (2012, p. 35) menciona:

[...] é um processo amalgâmico de todas as ideias, emoções e sensações. Estamos no reino do possível considerando-se que é possível pensar impossibilidades. A imaginação, que é o anúncio ou prenúncio de uma realidade, é, já em si mesma, realidade. Memória e imaginação fazem parte do mesmo processo psíquico: uma não existe sem a outra – não posso imaginar sem ter memória, e não posso lembrar sem imaginação, pois a própria memória já faz parte do processo de imaginar (imagino ver o que vi, ouvir o que ouvi, repensar o que pensei etc.). Uma é retrospectiva e a outra, prospectiva.

2º momento: Jogo teatral – Montagem de cena a partir de um texto (cena do varal).

Objetivo: Desenvolver momentos cênicos.

Descrição: Divide-se o grupo em dois e é pedido para que cada grupo monte uma cena a partir do texto abaixo (recomenda-se o uso de dois narradores).

Esperança é algo que já não tenho mais. Mudou de varal em uma noite qualquer. O mesmo varal onde eu pendurei a minha fé, voou também que nem vi...vento muito por aqui! Nada fica firme por muito tempo.

As roupas não secam, somem! Voam sei lá pra onde. Eu já nem sei o que vestir mais quando me convidam. É por isso que nunca aceito. Mas fico em casa com satisfação, eu vou até o quintal por um tempo, e aproveito pra estender fotos, passados, sonhos, tudo no mesmo varal! É só pra tirar o mofo sabe?

Tomar um ar. Mas sempre voam, voam sei lá pra onde... E eu vou perdendo as peças da minha história, uma por uma. Tudo que eu amo desaparece. Do quintal da minha casa nem dá pra ver o seu. Mas imagino que lá no fundo, num cantinho, também tem um varal, o seu varal! Onde não venta. E deve tá pendurado lá o meu sorriso, minha certeza, minha fé...
 Quem sabe um dia bate um vento, e de tão forte, te faça trazer de volta tudo que é meu, tudo que falta no meu quintal. O tempo voa enquanto espero. Estendo a vida em um varal. Esperança já não há!
 Vou sei lá pra onde. Nada fica firme por muito tempo. E venta muito por aqui. (VIANA, 2016).

Este jogo objetiva a improvisação, e nela não se utiliza combinações prévias, mas sim são utilizados todos os elementos que cercam os educandos no momento do jogo (aqui/agora), elementos imaginários, sensitivos e corporais que surgem da relação entre eles e o ambiente. O processo é o foco a ser valorizado, não o produto final: se o jogo vai se transformar em uma peça teatral apresentável a um público externo, isso pouco importa de início. O mais importante é o processo de aprendizagem do educando, o que ele conseguiu assimilar do e no jogo.

No momento do jogo, as experiências passadas se combinam com as experiências presentes, transformando-se em uma nova experiência, ou seja, ocorre o processo de recriação, consequentemente levando os jogadores ao aprendizado teatral dentro de uma perspectiva de ação no aqui e agora, e cabe aos educandos se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando. Os jogos teatrais foram sistematizados por Viola Spolin numa metodologia baseada na improvisação. Para Spolin (2010, p. 341), improvisação é:

Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou “originalidade” ou “idealização”; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema de atuação emerja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação... processo vivo.

Durante o jogo, os grupos apresentaram menos conflitos ao dividir as ações de cada um. Observei que há grupos que conversam com mais decisão e foco para as soluções, empenham-se ao realizar as criações dos jogos com mais detalhes. Em um determinado grupo, os colegas escolheram um integrante, que realiza a leitura com maior dificuldade, para representar o narrador da cena na tentativa de melhorar seu desempenho. Cabe destacar o progresso na atitude de solidariedade e respeito às diferenças que o jogo proporcionou.

Baseada na ideia de que a experiência e a comunhão sejam vitais para qualquer situação de aprendizagem, defendo a prática dos jogos como desenvolvimento de estímulos para a espontaneidade. Destaco a relação do jogo com o convívio social, pois, ao jogar, o educando sente-se inteiro e com todos os seus sentidos entregues à proposta. Spolin (2010, p. 4) justifica:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.

9ª Vivência – Em 26 de setembro de 2017

1º momento: Conversa inicial e aquecimento. Jogo: O balão como prolongamento do corpo (BOAL, 2012, p. 121).

Descrição: O docente entrega uma bexiga para cada educando e pede para que cada um a encha e dê um nó. Guarda metade delas em sacos de lixo. Pede aos educandos que caminhem livremente pela sala e diz que irá jogar as bexigas para o alto. Os educandos devem manter as bexigas no alto, tocando com qualquer parte do corpo, como se seu corpo fosse parte dessa bexiga. Observar o ritmo da bexiga, se encher de ar e começar a caminhar como vê a bexiga fazer.

Figura 15 – Vivência com as bexigas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Neste jogo, percebi a necessidade de realizar atividades que permitam o desenvolvimento de observação aos educandos. A maioria do grupo, no início da atividade, quis correr atrás da

bexiga, para mantê-la no alto. Parei a atividade, entreguei uma bexiga para cada um, coloquei uma música com sons da natureza e fui dando comandos que os fizessem sentir o objeto como continuidade do próprio corpo. Passar em cada parte do corpo, colocar no rosto e assoprar, abraçar sem apertar, segurar a bexiga com uma das mãos e passar na barriga, depois segurar com as duas mãos. Depois de criar um vínculo com o objeto, retomei a proposta do exercício inicialmente. Percebi, claramente, a necessidade de partir do individual para o coletivo.

Os relatos do grupo sobre a atividade tiveram repercussão na suavidade que a bexiga proporcionou, a calma que sentiram pelo corpo e na mente. Disseram que dava vontade de voar junto da bexiga, que vê-la no alto é como se eles mesmos estivessem voando.

Quanto a isso, Boal (2002, p. 43) esclarece:

Porque uma coisa é TOCAR (um ato puramente corporal, biológico) e outra SENTIR (um ato da consciência). Assim, para que o corpo humano livremente produza teatro é necessário estimulá-lo, desenvolvê-lo, exercitá-lo: EXERCÍCIOS QUE O AJUDEM A SENTIR TUDO QUANTO TOCA.

2º momento: Jogo teatral – Jogo dos objetos.

Figura 16 – Vivência Jogo dos objetos (26.09.17)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Objetivo: Desenvolver narrativas criativas.

Descrição: Participantes do grupo trazem objetos e colocam no meio, a fim de que todos possam ver os objetos. Cada participante deve escolher um objeto e construir uma narrativa de si em que a descrição pessoal seja comum à descrição do objeto. Os adjetivos utilizados na descrição de si devem servir tanto para a pessoa quanto para o objeto. Exemplo: o adjetivo “dobrável” pode ser atribuído a uma roupa, um objeto, mas não a uma pessoa. A descrição ideal seria “flexível”.

Neste jogo, a construção inicial é individual, porém é necessário observar o enredo sendo desenvolvido para não haver repetições de adjetivos consecutivos. Os educandos apresentaram narrativas estruturalmente mais completas, frases concisas e ousadamente poéticas. O jogo transformou-se numa batalha de rimas, muito criativa e construtiva.

Mateus: Neste jogo, conhecemos talentos ainda não vistos na sala. Ele vai ficar famoso (referindo-se a um colega que se expressava pouco durante as aulas).

Paulo: Tive medo no começo, achei que não fosse conseguir, tinha que prestar muita atenção, mas depois que vi os outros fazendo, fui no embalo.

Maria Eduarda: Nossa! A d o r e i i i i ... este jogo foi muito engraçado. Ri muito. Valeu!

Arthur: Esse jogo me deu uma ideia. Vou falar para a professora de ciências fazer com a matéria dela. Tem nomes muito difíceis de aprender, eu acho que este jogo pode ajudar.

David: Vixi! Você me deu uma ideia. Tem um trabalho de português para apresentar... Ninguém rouba a minha ideia, hein! Vou fazer esse jogo para apresentar na aula de português. Uhuuu!!! Vou arrasar! Risos...

Ana Beatriz: Ri muito. Foi mais fácil ouvir dos outros do que fazer a minha rima. Não gostei do que fiz. Gostei mais de ouvir.

Observei a presença de uma rápida organização, alegria e diversidade neste jogo. O respeito pelos colegas e atenção ao conteúdo exposto aumentou a expressividade de cada envolvido no jogo.

O elemento principal deste jogo foi ter foco e sensibilizar os educandos para adquirirem um estado de presença. O foco também é um elemento sistematizado por Spolin (2004, p. 10), que diz:

[...] o ator/jogador mantém o olho mental fixado no foco assim como um jogador de bola mantém o seu olho na bola em movimento. O foco garante o envolvimento de todos os participantes em cada momento durante o processo do jogo.

Figura 17 – Reflexão do Riam sobre o que imaginou durante a vivência (26.09.17)



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

10ª Vivência – Em 03 de outubro de 2017

1º momento: Conversa inicial e aquecimento – Jogo: Corrida do saco (BOAL, 2012, p. 128).

O docente entrega um saco de pano para cada educando. Pede que eles saltem para frente, depois para trás e depois para o lado.

Este foi um jogo que, aparentemente, seria conhecido e de fácil execução. Entretanto, alguns educandos tiveram dificuldade de movimentar-se conforme as direções indicadas. Constatei a necessidade de atividades que desenvolvam lateralidade, espaço e tempo para este grupo.

Augusto Boal entende o ser humano de maneira integral. Muito se revela do ser humano fisicamente. As percepções integram o ser como unidade física e psíquica, unidade dos cinco sentidos. “Um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente” (BOAL, 1991, p. 88). Portanto, Boal valoriza a prática de exercícios, exercícios de memória emotiva, corporais etc.

[...] utilizei a palavra “exercício” para designar todo movimento físico, muscular respiratório, motor, vocal, que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com os outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre essas

diferentes forças. Os exercícios visam um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização. O exercício é uma reflexão física sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão. (BOAL, 1991, p. 87).

2º Momento: Jogo teatral – Criação de cena a partir da música: Ah, de Luiz Tatit.

Objetivo: Desenvolver a memória com textos.

Descrição: A fim de realizar uma aproximação prévia do texto, o grupo realizou a leitura do texto enquanto caminhava, cada um no seu ritmo, variando vozes e interpretações. Depois, o grupo foi dividido em pares: um do par ficou deitado, de olhos fechados, enquanto o seu par lia o mesmo texto. O grupo podia mudar o tom da voz em volume e intensidade. O objetivo é conseguir desenvolver a habilidade de acompanhar a narrativa mesmo quando muitas outras vozes estão presentes no mesmo ambiente. Após isso, o grupo foi dividido em dois e cada grupo criou uma cena a partir do texto dado. Abaixo, o texto:

Ah! (Luiz Tatit)

Ah!
 Não pode usar qualquer palavra
 Então é por isso que não dava
 Eu tentava, repetia,
 achava lindo e colocava
 Se não cabe, se não pode
 Tem que trocar de palavra

Ah!
 Mas é tão boa essa palavra
 Carregada de sentido
 com um som tão delicado
 Agora eu vou ter que trocar?
 Ah!
 Vá se danar

Ah! Tem que caber?
 Ah! Ninguém repara
 Ah! Tem que entender?
 Ah! Mas tá na cara
 Então muda?!?
 Han... han...
 Hum
 Chiiii
 Ai ai ai ai ai ai Han?
 Haa tá
 Nossa! É isso?!
 Hei! Hou!
 Ara!
 Ah!
 Ah!

Neste jogo, os educandos comentaram que a expectativa de saber qual seria a próxima ordem da atividade com o texto era instigante e causava ansiedade.

Gabrielly: Este jogo é igual como eu estudo as lições da escola. Eu gostei da ideia de ir mudando o tom da voz ao ler o texto.

Beatriz: Eu prestei atenção na fala da ‘miga’, esperava outros três falarem e repetia frase do colega. (aluna não alfabetizada).

Mateus: Como pode ter tantos jeitos de falar a mesma coisa...

Paulo: Tentei imitar as vozes dos filmes que assisto.

Riam: Legal foi o A17 que imitava as vozes dos professores de matemática e o de português. Ele foi muito bom! Era igualzinho a eles! (risos).

Iago: Dava um calor no corpo todo, parecia que eu ia chorar e a garganta explodir. Às vezes eu desistia de falar. Preferi ser a última.

Ana Beatriz: Me vi menos ansiosa neste jogo. Até nas aulas comuns eu estou mais falante com os professores. Até ganhei elogio deles.

Cielo: Sempre que eu ia fazer uma voz, alguém fazia primeiro. Tinha que inventar outra e falar rápido... (risos).

Giovanna: Esse jogo foi muito ‘maneiro’... muito engraçado. Tinha que mudar o jeito da fala toda hora... (risos).

Os educandos relataram a melhoria do desempenho deles durante a aula, compararam as primeiras leituras individuais com as demais com entonações variadas. Acrescentaram que ouvir as maneiras diferentes dos colegas estimulava a criar ainda mais.

Os educandos, ao caminharem pela sala ocupando todo o espaço e lendo individualmente o texto em voz alta, objetivaram a familiarização com o texto. É o aprendizado em ato, em ação, pois somente colocando a voz no espaço o educando percebe as variações possíveis, suas limitações e problemas a serem solucionados. Neste momento, memórias de experiências passadas, de entonações de vozes que já experimentaram, ou mesmo que escutaram, surgem e são recriadas.

As novas maneiras de falar o mesmo texto originaram-se da ação prática de tentar solucionar o problema proposto. Deste modo, os educandos saíram da aula mais ricos de experiências significativas para o aprendizado.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 2010, p. 4).

3º momento: Vivência dialógica.

Figura 18 – Reflexão de uma aluna sobre a vivência declamando o texto pela sala (03.10.17)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A aluna, nesta representação gráfica como avaliação da atividade anterior, expressou o posicionamento em declamar um texto em público. Como ela desenhou apenas a si mesma e as amigas, fui contestá-la sobre a ausência dos amigos. Como resposta, ela relatou que é uma técnica para falar em meio à multidão. Imagina que está sozinha ou com pessoas com quem se sente confortável. Aproveitei para perguntar se as vivências com os jogos teatrais estão favorecendo para superar o desafio de falar em público. A aluna comentou que está surpresa com o próprio comportamento, nunca pensou que faria em sala de aula o que ultimamente está fazendo. Fiquei satisfeita com a resposta e prossegui as observações e intervenções.

Na teoria da catarse de Courtney, encontramos as possibilidades para os benefícios do jogo no que tange à repressão de sentimentos e emoções. Os jogos propiciam a desinibição e a comunicação.

Maria: O dia se torna mais leve quando tem os jogos, até as matérias “chatas” não ficam tão “chatas”.

Raphaela: Estou falando mais na aula e a vontade de chorar diminuiu.

Lucas: Fico menos vermelho quando vou falar ou ler em voz alta na sala.

Davis: Meu pai ficou admirado com minha leitura em casa. Li um salmo na igreja também. Meu pai nem acreditou. Ganhei um chocolate só para mim.

Filipe: No natal, em casa, toda família vai lá para casa. Vou fazer uns jogos desses com o povo. Eles vão curtir.

Com este comentário percebo um avanço da aluna em relação às tensões do dia a dia e aos desafios enfrentados nas suas particularidades. Spolin (2004, p. 5) relata sobre este processo que esta aluna citou:

A capacidade de criar uma situação imaginativamente, de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo dia. Observamos que essa liberdade psicológica cria uma condição na qual tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação. (SPOLIN, 2004, p. 5).

11ª Vivência – Em 10 de outubro de 2017

1º momento: Conversa inicial e aquecimento – Jogo do Dragão.

Descrição: Os educandos formam uma fila india, os braços apoiados no ombro do colega. O primeiro é a cabeça do dragão e o último o rabo do dragão, o jogo consiste em que a cabeça pegue o rabo, e isso feito, a cabeça ocupa o lugar do rabo até que todos iniciem o jogo uma vez.

2º Momento: Jogo teatral – Quem sou eu?

Figura 19 – Vivência Quem sou eu? Cantora Ludmila – música 24 horas por dia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Objetivo: Construir um personagem mostrando, não contando.

Descrição: Um dos educandos deixa o ambiente e, ao voltar, deve adivinhar que pessoa famosa os outros decidiram que ele é. O exercício é feito em forma de cena, mas o improvisador que deixou a sala não sabe que personagem deverá interpretar. Nessa hora, aparecem as dicas sobre como os outros se referem a ele na cena. Evidentemente, eles não podem dizer o nome dele ou fazer qualquer referência direta sobre quem ele é. Se aquele que tenta adivinhar, tiver ideia sobre que pessoa ele é, deve começar a adotar o modo de agir

característico daquela pessoa e dizer as mesmas coisas que ela diria. Se ficar evidente que está enganado, ele deve atuar como espectador e ouvir um pouco mais até ter outra ideia sobre quem pode ser. Continue sempre em forma de uma cena. Evitar fazer perguntas diretas. Começar com um ou dois atores, com aquele que tenta adivinhar. Outros podem entrar em cena se tiverem ideias para pistas, mas devem sair logo que tiverem cumprido seu propósito, de modo a não haver muitas pessoas no palco. Ao mesmo tempo, este exercício é bom para desenvolver a representação de um personagem.

Neste jogo, os educandos relataram, na vivência dialógica, que esta prática foi muito divertida e empolgante. Lembrar de algum personagem com um grau de complexidade para dificultar aos colegas foi um desafio.

Kezia: Amei este jogo, vinha na minha cabeça umas ideias muito bizarras, personagens que vi em desenhos e nas aulas de História.

Ana Paula: Cara, foi show! Eu fiz movimentos com meu corpo que nem eu estava treinando nas manobras de skate.

Mateus: Parecia que eu estava lendo as mentes, bem rápido eu já sabia que personagem falar ou adivinhar, sou boa nisso.

Thayla: Foi fácil pensar em personagens para ser difícil. Eu assisto séries que ninguém mais gosta... (risos).

Sofia: Lembrei de cantores que minha avó canta o dia inteiro e que eu não suporto... (risos)... mas usei neste jogo.

João: O Lucas foi muito inteligente, não se preocupou em ganhar o jogo, ele imitou o cantor direitinho. Ele vai ser ator... (risos).

Sofia: Como sempre, esses jogos são muito bons, conhecemos os talentos dos colegas mais quietos da sala... (risos).

A participação dos educandos da pesquisa está cada vez mais expressiva; a capacidade de perceber, sentir e se expressar está cada vez mais latente.

O elemento mais importante do teatro é o corpo humano; é impossível fazer teatro sem o corpo humano. Por essa razão, utiliza os movimentos físicos, volumes, relações físicas. Nada deve ser feito com violência ou dor em um exercício ou jogo; ao contrário, devemos sempre sentir prazer e aumentar a nossa capacidade de compreender. Os exercícios e jogos não devem ser feitos dentro do espírito de competição – devemos tentar ser sempre melhores do que nós mesmos, e nunca melhores que os outros (BOAL, 1991, p. 10).

A presença do imaginário, criação, desafio de superar as expectativas perante o grupo permite o desenvolvimento de outra percepção presente no corpo humano: a intuição.

Ao acessar o fundo subconsciente, novas imagens e ideias surgem como lampejos, como intuição. Sobre a intuição, Spolin (2012, p. 31) afirma:

A experiência nasce do contato direto com o ambiente, por meio de envolvimento orgânico com ele. Isto significa envolvimento em todos os

níveis: intelectual, físico e intuitivo. A intuição, vital para a aprendizagem, é muitas vezes negligenciada. A intuição é considerada como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente, embora todos conheçamos momentos quando a resposta certa “surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar”. Às vezes, em momentos como este, precipitados por uma crise, perigo ou choque, a pessoa transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns momentos o gênio que tem dentro de si. O intuitivo só pode ser visto no momento da espontaneidade, no momento em que somos libertos para nos relacionarmos e agirmos, envolvendo-nos com o mundo em constante movimento e transformação à nossa volta.

12ª Vivência – Em 17 de outubro de 2017

1º momento: Conversa inicial e aquecimento – O gato e o rato.

Descrição: O docente predetermina um espaço na sala no qual os educandos só podem correr em câmera lenta. Fora da roda podem correr à vontade. Quando alguém é pego, fala seu nome para que os outros participantes saibam quem é o pegador.

Os desafios neste jogo envolvem controlar o corpo, atenção para não ser pego e concentração nos movimentos dos colegas. Por mais que pareça uma atividade simples e individual, os educandos colocaram-se em uma postura de ajudar os colegas e chamar a atenção para o pegador não ter êxito. Alguns educandos reclamaram de só poder estar em câmera lenta; acreditam que é mais difícil ganhar o jogo e o corpo fica dolorido.

No decorrer do jogo, percebi as queixas diminuindo e os educandos interagindo com mais desenvoltura que em jogos anteriores. É interessante como o jogo promove a formação de grupos, os educandos competitivos ficam mais juntos, assim como os educandos que valorizam estratégias se aproximam e os mais inibidos também se aglutinam. Entretanto, percebo que a cada vivência teatral, os educandos estão se permitindo realizar atividades com colegas de outros grupos. Analiso este fator como positivo ao grupo, pois conquistaram mais hegemonia, mais liberdade de expressão e menos julgamentos pessoais durante os jogos.

Por este caminho demonstrado pelos educandos nesta vivência vejo consonância com o posicionamento de Paulo Freire e de Boal quando ambos afirmam que o processo de conscientização se dá na relação ação-reflexão-ação. Para Boal, não é só compreender a realidade, é imprescindível transformá-la. Para tanto, é necessário investir no campo da cultura das pessoas. De acordo com Freire (2000, p. 21),

A cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recria-dor do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações

armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem.

No ato do grupo de educandos buscarem novas soluções e integrantes às suas atividades, estão permitindo superar o comum, e conhecer a si nos outros que não faziam parte de seu convívio.

2º Momento: Jogo teatral – Composição de um ambiente.

Figura 20 – Vivência compondo um ambiente – Centro cirúrgico



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 21 – Vivência compondo um ambiente – Escola de dança



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Objetivo: Integrar-se a um personagem, a um local em grupo.

Descrição: Os educandos ficam sentados de um lado do espaço e convencionam o outro lado como espaço cênico. Em seguida, o docente chama um dos educandos e fala só para ele

onde está (hospital, mercado, sítio, praça, escola, estrada, parque, etc.). Ele deve caminhar primeiro alguns segundos pelo espaço para “enxergar” esse local. Em seguida, começa a fazer alguma atividade relacionada àquele espaço. Os outros irão comprehendendo que lugar é e vão se juntando ao espaço, realizando suas próprias atividades, relacionadas com a proposta do primeiro colega. O exercício pode ser interrompido quando parte significativa do grupo já estiver integrada à cena.

Spolin (2010, p. 341) define imaginação como: “Subjetivo: inventivo; criar sua própria ideia de como as coisas deveriam ser; atuar no teatro requer criação de grupo, em oposição a criar individualmente uma ideia de como as coisas deveriam ser [...]”.

Ao desenvolver este jogo, os educandos observam e acessam informações de experiências anteriores, compreendem a evolução pretendida. Na vivência dialógica, frases como estas foram registradas:

Paulo: Foi fácil entender que era um hospital. Minha avó, vive mais lá do que em casa. Ela fica muitas horas nos corredores do hospital até ser atendida.

Beatriz: Quando imitaram os “noias” (gíria para pessoas que estão usando entorpecentes), percebi que o lugar era a pracinha.

Gabrielly: Foi legal imitar minha mãe fazendo escândalo com meu pai na porta do bar. Ele tá lá bêbado, todo dia e ela não muda.

Mateus: O mais engraçado foi o cinema, “os mano” foi fera, fingindo que estavam jogando pipoca e com óculos 3D.

Miguel: Participar da escola de dança foi sensacional, amo dançar.

Nicole: Nosso grupo foi bem imaginativo. Criamos som, efeitos, todo mundo gostou.

Sofia: Tentamos fazer alguma coisa bem diferente. Uma cena que ninguém iria pensar. E conseguimos. Todos riram muito. Quero fazer de novo. Já tenho a ideia na minha cabeça.

Percebe-se, nos depoimentos, os conflitos e situações do cotidiano que os educandos vivenciam fora do ambiente escolar. Abrindo os campos de possibilidades para viver com menos desajustes de convivência.

Os momentos com os jogos teatrais que realizamos sempre foram pautados na ideia de que propiciam interações capazes de promover o exercício e o consequente aperfeiçoamento de algumas habilidades, que podem ser consideradas importantes para o convívio em sociedade. A escola por si propicia a aprendizagem de concepções produzidas pela humanidade e o desenvolvimento das funções sociais. Esses processos ocorrem nas interações dos educandos com o docente, com os colegas e a equipe escolar, o que gera, igualmente, o que Ratner (1995) chama de socialidade – sistema de normas sociais planejadas, mantidas e simbolicamente comunicadas. Relembrando que, para esse autor, a socialidade autêntica é aquela que promove a constituição recíproca entre as pessoas, ocorrendo por meio das interações sociais mediadas pela linguagem.

A experiência com os jogos teatrais tem promovido uma socialidade autêntica entre os participantes: os educandos apresentaram indícios de ter tomado consciência da importância das interações com os colegas para a realização dos jogos propostos durante as atividades. O fato fica evidente nas falas e atitudes dos educandos, como ilustra a figura 21, ao criarem uma escola de música, com meninos e meninas juntos, dividindo o mesmo cenário em colaboração com a construção de uma única imagem. Fato comum ser a segregação pelo gênero sexual, meninos de um lado e meninas do outro, como também podemos constatar em outras fotos no decorrer da pesquisa.

Quando as crianças inventam seus próprios jogos dramáticos, permite a representação de muitos personagens e temas que você não aprova. Dessa forma aliviam-se problemas pessoais e familiares, e os efeitos de assistir a filmes anti-sociais e ouvir rádio violento podem ser “descarregados”. Não devemos esquecer que nesses momentos as crianças repartem conosco importantes segredos pessoais; trata-se de uma confissão; elas encontram alívio em nossa amizade, que os permite representar, simulando atos ilegais, de uma maneira legalizada. Não devemos fazê-las se calarem, ou repreendê-las. (SLADE, 1978, p. 19).

13ª Vivência – Em 24 de outubro de 2017

1º momento: Conversa inicial e aquecimento – Fuga silenciosa.

Figura 22 – Vivência fuga silenciosa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Descrição: O educando deve escolher um companheiro mentalmente e fugir dele sem que ele perceba. Depois, ao comando de bater palmas pelo docente, vai acrescentando mais um e mais um até estar fugindo de cinco pessoas. Já fugindo das cinco pessoas, começa a perseguir uma outra pessoa.

O grupo apresentou alto nível de espontaneidade e concentração. O grupo está amadurecendo quanto a suas percepções, atenção, concentração, linguagem e atitudes. Os benefícios dos jogos estão fluindo além dos momentos das vivências com os jogos teatrais.

Neste dia, uma aluna comentou:

Kezia: Este jogo, professora, é de observação, parece as experiências que fazemos nas aulas de ciências, se tirar os olhos, perde o resultado.

Iago: Vacilei! Tirei o olho do A18 e atrapalhei o jogo todo. Desculpa galera!

Filipe: Prô, eu não quero fazer parte do grupo do A25, ele só está sempre certo. Não deixa mais ninguém falar.

Maria Eduarda: Aprendi que corpo todo pode ajudar neste jogo. Esqueci que tinha plateia e prestei a atenção só no alvo do jogo. Ensinei isso para quem estava do meu lado.

Raphaela: Vou usar esta técnica nas aulas de matemática, quem sabe assim eu consiga fazer as contas? (Risos).

Arthur: Atenção é tudo... na próxima eu vou fazer melhor.

Este movimento valida cada vez mais a presença dos jogos teatrais como prática pedagógica em sala de aula.

Freire (2000) esclarece que as teorias estudadas devem estar integradas à prática e associadas a uma leitura crítica da sociedade na qual está inserido. A leitura de mundo ganha significado real e possibilita a compreensão de mundo. Neste ponto, destaco a importância do papel do docente em propor atividades que desenvolvam a curiosidade e a vontade para aprender cada vez mais, ir além das afinidades, arriscar a conhecer outros saberes e práticas. “E essas condições implicam ou exigem a presença de docentes e de educandos criadores, instigadores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 2000, p. 26).

Os educandos estão apresentando melhor elaboração em seus questionamentos durante as aulas regulares, há mais compreensão com respostas diferentes e com o posicionamento dos demais. As sentenças formuladas sobre uma questão possuem começo, meio e fim, com entendimento do que quer perguntar e mais continuidade nas abordagens de leituras de livros ou comentários sobre os conteúdos das provas realizadas em sala de aula. Durante as vivências dialógicas, os assuntos do cotidiano escolar são evidentes. Ao realizarem as atividades em cadernos das disciplinas pertencentes ao currículo, os educandos pedem aos demais docentes do quadro curricular para que transformem o conteúdo em um jogo para facilitar o aprendizado.

Esta autonomia, ganhando espaço na sala de aula, corresponde ao meu interesse como

docente, que desejo formar cidadãos autônomos, capazes de dialogar e buscar soluções para dentro e fora da sala de aula. Eu creio que a escola é um espaço para ensinar a viver bem em sociedade.

Freire (2000) propõe um método em que o diálogo é o meio pelo qual o homem se torna um ser livre e autônomo. Ao propiciar um ambiente dialógico para que haja o pensamento crítico do mundo, o homem começa a expressar suas opiniões e críticas, sendo este o caminho para a aquisição de uma consciência política, uma participação ativa e livre socialmente. Desta forma, cada homem age com autonomia e constrói sua história e cultura.

Segundo Freire (2000), mulheres e homens são seres histórico-sociais, capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir e de romper; por isso, são seres éticos e, portanto, capazes de transformar o mundo.

2º Momento: Jogo teatral – Quem? (personagem).

Figura 23 – Vivência Quem? 3 irmãs (nervosa, alegre e avoada)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Objetivo: Identificar personagens.

Descrição: Pede-se aos educandos que se dividam em grupos de três integrantes. Cada grupo escolhe uma personagem (Quem?) que irá interpretar. Cada integrante terá que interpretar a mesma personagem, porém com personalidades diferentes. Expor à plateia para estes revelarem a quem se refere e descrever a personalidade exposta. Os educandos devem se organizar e planejar a atuação em 15 minutos, os demais 15 minutos serão utilizados para apresentação à plateia.

Cabe destacar que este, como muitos outros jogos, foi inspirado nas propostas de Spolin, adaptado por mim. Na proposta de Spolin, os grupos de jogadores se dividem, formando jogadores e plateia. A plateia de jogadores, conhecida das regras do jogo, é instigada a discutir a atuação dos colegas, analisando a realização ou não da atividade e abrindo uma reflexão importante para o grupo. Os educandos aprenderam a respeitar o grupo que estava apresentando, mesmo por que eles tinham a tarefa de observar para poder argumentar sobre a cena com coerência.

Constatei a diversidade nos personagens interpretados. Os educandos conversam bastante até decidir o personagem a ser interpretado, assim como suas personalidades. Vale ressaltar uma situação ocorrida neste dia no momento da avaliação:

Mateus: Hoje estou com vergonha de fazer (risos).

Nicole: Eu te ajudo. Neste jogo você pode ser a personagem tímida. O que acha? Vai ser legal.

Yasmim: Depois que comecei esses jogos, tive mais vontade de ler. E falar está mais fácil.

Paulo: Este jogo foi fácil... (risos)... é só pensar na minha família. Um é diferente do outro e todos querem ter razão ao mesmo tempo (risos).

Realizou o jogo por insistência das amigas. Para alguns educandos, o jogo foi divertido, deu oportunidade de criar, em uma mesma personagem, falas, gestos, movimentos diferentes.

Quanto a esse elemento “vergonha”, comum em grupo de exposição, podemos citar Lima *et al.* (1972), para quem a vergonha é um sentimento baseado na avaliação que alguém faz de seu comportamento, considerando-o como marcado por erro, fracasso, deficiência, ou ainda utilidade insuficientemente útil ou negatividade. É também um sentimento fortemente ligado às opiniões do grupo social.

Segundo Spolin (2010, p. 37), “[...] jogar nas oficinas deveria ser uma ajuda para aqueles que são passivos para aprender a confiar em si mesmo e nos outros, tomar decisões, ter iniciativas, correr riscos e procurar a liberdade”. Os jogos permitem que o educando conheça os próprios sentimentos diante das situações, assim como a interação entre os educandos e com o docente. A exposição constante que os jogos favorecem convidam os participantes a falar, dar sua opinião, fazer as atividades, enquanto outros os observam. Esse tipo de atividade é favorável ao desenvolvimento da desinibição, diálogo, superação de resistências, bom convívio com o que é diferente da realidade pessoal e autoconfiança, como os relatos durante o jogo revelaram.

Na contribuição de uma aluna, podemos constatar a riqueza de aprendizado obtido durante o jogo. Ela mencionou:

Dafny: Eu adorei esse jogo, pude ser várias de mim, falar o que vai no coração sem medo. Foi mágico. Eu gosto destes jogos porque eu posso ser eu.

Cielo: Eu brinco disso em casa, falo em várias vozes. Minha mãe diz que eu sou louco! (risos). Meu pai diz que eu sou o palhaço da família.

Boal (2002, p. 51-52) reflete sobre as práticas socioeducativas, afirmando:

No palco tudo se permite, nada se proíbe: desejos inaceitáveis, comportamentos proibidos, sentimentos malsãos. Os diabos e os santos da pessoa têm plena liberdade de se expandirem, de viverem os sentimentos do espetáculo, de se transformarem de potência em ato [...]. Os educandos provocam suas características íntimas mais escondidas, que muitas vezes só conhecem quando são provocados por uma situação real. Suas personalidades sadias vão buscar, em suas pessoas, enfermos e delinqüentes. Isso com a esperança de outra vez enclaustrá-los depois que baixe o pano. E na melhor das hipóteses, conseguem. E, conseguindo, sofrem – ou gozam?! – uma catarse.

14ª Vivência – Em 31 de outubro de 2017

1º momento: Conversa inicial e aquecimento – O gato e o rato.

Descrição: Os educandos formam uma roda. Dois educandos saem. Um será o gato e ficará do lado de fora da roda; o outro será o rato e ficará do lado de dentro da roda. O educando/gato tem que pegar o educando/rato, e a roda formada pelos demais educandos ajudam ou atrapalham esse pega-pega.

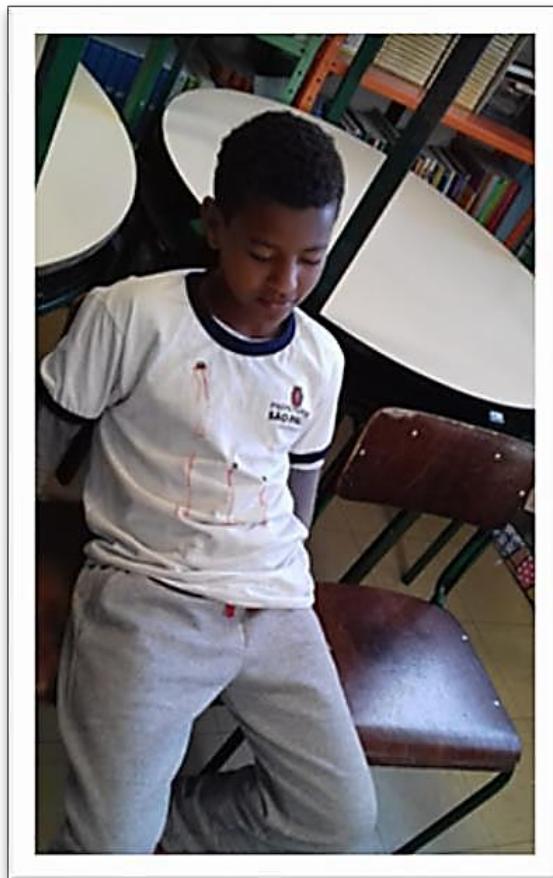
2º Momento: Jogo teatral – Onde? (ambiente, cenário).

Figura 24 – Vivência Onde? Sequestro no morro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 25 – Vivência Onde? Assalto a mão armada no boteco da Vila



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Objetivo: Mostrar aos educandos como um lugar pode ser definido pelas pessoas que o ocupam e por aquilo que estão fazendo.

Descrição: Pede-se aos educandos que se dividam em grupos de quatro integrantes, diferentes do último encontro. Cada grupo terá que definir um ambiente ou cenário, criar uma interpretação utilizando o corpo e sons, com falas e expor à plateia para estes revelarem a qual lugar a interpretação se refere. Os educandos devem se organizar e planejar a atuação em 15 minutos, os demais 15 minutos serão utilizados para apresentação à plateia.

Segundo Dewey (2010), toda experiência se dá na percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer. A observação estética perpassa os sujeitos e se relaciona à própria experiência da invenção. Permite vivenciar o jogo, como experiência do sensível, na invenção que se dá na prática teatral, na medida em que as crianças expressam sua visão significativa da vida cotidiana que está ligada ao seu caráter estético e a sua organização, caracterizando-a como uma experiência estética:

O sentido abrange uma vasta gama de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto com o sensual. Inclui quase tudo, desde

o choque físico e emocional cru até o sentido em si – ou seja, o significado das coisas presentes na experiência imediata. (DEWEY, 2010, p. 88).

As vivências estéticas são significantes porque se contrapõem às práticas enrijecidas, ainda muito presentes na escola, de contenção do movimento, da criação, da limitação da comunicação corporal, oral e sensível. Os resultados das pesquisas até o momento demonstram os aprendizados do próprio docente com os educandos, a atenção ao fazer as perguntas, que os impulsiona a raciocínios diferentes, à solução de conflitos, à organização e pesquisa de material para elevar o potencial do grupo e em seu individual.

Ao utilizar a observação, a percepção sensível, a reflexão sobre sua própria prática, o docente desenvolve suas sensibilidades, reconhece suas potencialidades, constrói e reconstrói cotidianamente o seu saber através da própria experiência estética. Isso se dá a partir da apropriação dos signos e da linguagem teatral para o desenvolvimento das habilidades criativas, cognitivas, sensitivas, intuitivas, afetivas e reflexivas dos sujeitos que, num processo de escolarização, colocam-se ativos e implicados no desenvolvimento de experiências formativas para a vida cotidiana, para a interação com o outro, para o entendimento e aceitação de si mesmo.

Neste vértice, Pedroso (2006, p. 18) traz Boal e Freire como compreensão em sua dissertação de mestrado:

Há, porém, um aspecto central que aproxima o método do Teatro do Oprimido à educação para a libertação: o reconhecimento de que todas as relações humanas deveriam ser de natureza dialógica, e que é só a partir desta relação que há a possibilidade de transformação social. Ademais, assim como a prática educativa na perspectiva freiriana é para a libertação dos oprimidos, é também o horizonte do Teatro do Oprimido.

No decorrer das apresentações, foi muito comum a representação de grupos com cenas que retratavam o cenário próximo às residências dos educandos e suas vivências cotidianas. A presença da violência foi incrivelmente intensa. Cenas entre traficantes, conflitos entre policiais e marginais, assaltos, assassinatos, caracterizados por toda linguagem específica foram minuciosamente exemplificados. Apesar de alguns educandos na avaliação terem criticado a escolha deste tipo de cenário, a grande maioria parabenizava um ao outro por ter realizado com perfeição a cena. Os diálogos foram bem atuantes nesta aula. O interessante foi que, aos poucos, o assunto foi tendo uma releitura pelo grupo e os educandos pediram para realizar a atividade novamente, agora com a oportunidade de diversificar o lugar a ser representado com uma visão de vida em outros cenários (praças, escolas, barcos, ônibus, metrô, danceterias...).

Propiciar uma relação dialógica em que educando e professor estejam abertos para o

conhecimento é o que permite uma aprendizagem significativa e transformadora, fortalecendo, assim, uma prática pedagógica política para transformar a sociedade como um todo. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, indica que o caminho para a conscientização está na escuta e no diálogo entre docente e educando. “O fundamental é que professor e educandos saibam que a postura deles, do docente e dos educandos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2000, p. 83).

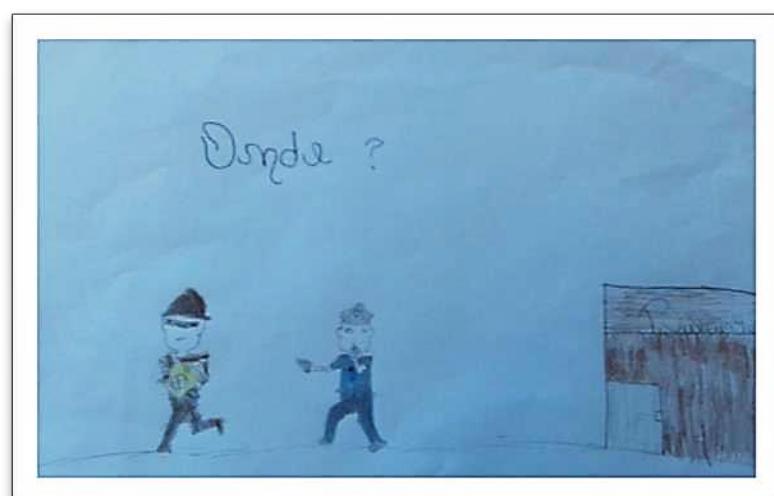
Verifiquei que a cultura que o grupo vive e representa é algo a ser ouvido, exposto e respeitado. O jogo permitiu ao grupo ver de fora a realidade vivenciada e a oportunidade de consciência para mudança de atitudes. Para compreender o pensamento e as contribuições de Boal para o campo da cultura, é possível salientar o conceito de cultura tratado por Freire, como forma de delinear a necessidade de investimento no campo da arte para toda a população.

Assim, o Teatro do Oprimido pode ser visto como formação para a atuação prática, com base no conhecimento do corpo, na mobilização das formas de expressividade e de construção de debates de cunho estético e político em diferentes meios sociais. Para Boal, a exclusão da população dos conteúdos e práticas artístico-culturais é um modo de manipulação e exploração social, pois retira do sujeito a sua capacidade de ler o mundo e de produzir saberes sensíveis na sua cultura.

O pensamento estético, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, porque amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Isso só é possível com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), tornam-se conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la. (BOAL, 2009, p. 16).

3º momento: Vivência dialógica.

Figura 26 – Reflexão sobre o jogo Onde? (31.10.17)



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

15ª Vivência - Em 07 de novembro de 2017

1º momento: Conversa inicial e aquecimento – Conquistando o objeto.

Objetivo: Trabalhar expressão corporal e o entrosamento em grupo.

Material: um objeto, como sapato ou apagador.

Descrição: Dois grupos. Números iguais. Primeira fileira com números da direita para a esquerda. A outra fileira no sentido inverso.

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (grupo um)

10-9-8-7-6-5-4-3-2-1(grupo dois)

As duas fileiras frente a frente, distantes uma da outra. Ao centro, no meio dos dois grupos, um sapato.

Ao comando do coordenador (que chamará os números), os respectivos educandos deverão correr ao centro para pegar o sapato e levar para o seu grupo. Só pode ser usada a mão nessa brincadeira. O sapato não pode ser jogado para o grupo diretamente. O número chamado deve chegar ao grupo junto com o sapato. O jogador pode pegar o sapato e soltar, pois o adversário só pode tocá-lo se o sapato estiver na mão.

Se for tocado pelo outro com o sapato na mão, o ponto será do outro.

2º Momento: Jogo teatral – O quê? (ação).

Figura 27 – Vivência O quê? A rainha consagrando os cavalheiros com lealdade



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Objetivo: Compreender a interação da personagem com o cenário e aumentar a aptidão de observação dos jogadores.

Descrição: Pede-se aos educandos que se dividam em grupos de quatro integrantes, diferentes do último encontro. Cada grupo terá que decidir um objeto a ser interpretado utilizando o corpo e sons, sem falas. Lembrando que todos os integrantes devem compor a interpretação de um único objeto e expor à plateia para estes revelarem qual é o objeto que foi interpretado e qual é a ação desse objeto entre a personagem e o cenário. Os educandos devem se organizar e planejar a atuação em 15 minutos, os demais 15 minutos serão utilizados para apresentação à plateia.

Nesta fase da pesquisa, os educandos apresentam maior autonomia para organizar e realizar as atividades, os grupos preparam com maior facilidade suas apresentações, preocupam-se com os detalhes e criam apresentações com maior diversidade. Este jogo tinha o vértice de representar “a ação”, e para isso era necessário a criação da ideia como um todo. Por exemplo: andar de bicicleta; três participantes formaram com seus corpos as partes de uma bicicleta e um quarto era a pessoa que praticava a ação. Em outro grupo, os educandos organizaram um castelo com cadeiras, coroas feitas de papel, TNT para o tapete, espada feita de EVA para simbolizar o ato de nomeação de um cavalheiro em chefe da guarda. A experiência foi muito significativa, como revelam os depoimentos abaixo:

João: Este foi o melhor jogo. Eu e meu grupo fizemos um relógio com o próprio corpo, foi sensacional.

Beatriz: Aquele grupo que fez o casamento foi o melhor, eles pensaram em tudo.

Ana Paula: Pra mim, o grupo que interpretou como seria uma reunião dos docentes e interpretaram cada professor foi engraçadíssimo.

Filipe: Na minha opinião, nossa sala está cada vez melhor. Os grupos se formam no tempo pedido e as apresentações estão cada vez mais bem boladas. Nem acredito que são os mesmos alunos.

Arthur: Imitar os professores foi uma ideia sensacional. O mais engraçado é que esse grupo nem queria fazer o jogo hoje. Acho que isso fazia parte da estratégia de jogo deles.

Nicole: O Filipe se revelou... (risos)... Que ideia sensacional de fazer uma cena na comunidade. Deu até medo! Acho que ele imitou o tio dele. Dizem que ele é do PCC... (risos)...

Maria Eduarda: Quero agradecer ao Paulo, mesmo ela não sendo do meu grupo de cena, ela me emprestou sua jaqueta, maquiagem e caderno.

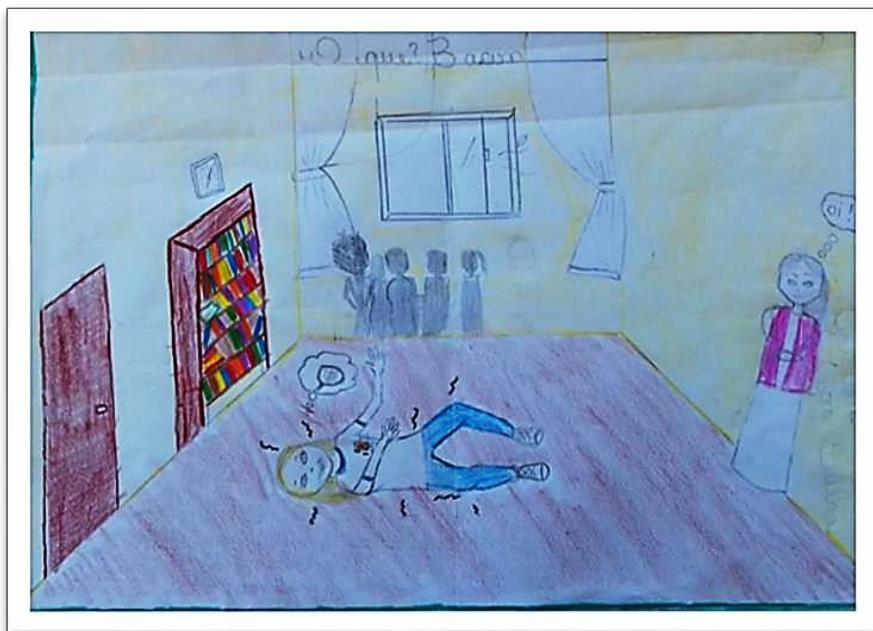
Lucas: Parece que o mundo é um só. As cenas representaram um pouco de cada um aqui da sala. É só prestar a atenção.

Diante disso, o jogo teatral se destaca como elemento fundamental para que o educando possa aprender sobre si, sobre o outro e o mundo que o rodeia, além de favorecer a aprendizagem para as demais disciplinas já que os temas a serem dialogados são

interdisciplinares. O jogo é o meio natural da aprendizagem para o educando, e Reverbel (1997, p. 35) acrescenta:

Através do jogo, a criança dinamiza as capacidades que decorrem de sua estrutura particular e realiza os potenciais virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser. Ela os assimila e os desenvolve, une-os e complica-os, em suma, coordena seu ser e lhe dá vigor.

Figura 28 – Vivência O quê? Nicole interpretando um bacon fritando (07.11.17)



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nas discussões também surgiu um comentário de um educando que ficou impressionado com um colega que é gago, que se restringe de muitas atividades expositivas em outras aulas, mas nos jogos teatrais sua participação é evidente e não aparecem os traços de gagueira. A superação da dificuldade na leitura com os jogos é uma característica pertencente ao progresso da pesquisa.

É possível perceber alguns desses aspectos do “acúmulo de experiências” para a formação do indivíduo na metodologia improvisacional dos jogos teatrais de Spolin, uma vez que o acúmulo das experiências nos jogos teatrais leva ao conhecimento da arte teatral, a um conhecimento prático-teórico. Os jogos teatrais foram sistematizados por Spolin numa metodologia baseada na improvisação, sendo que para ele improvisação é:

Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de

invenção ou “originalidade” ou “idealização”; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema de atuação emerja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação... processo vivo. (SPOLIN, 2010, p. 341).

3º momento: Vivência dialógica.

Figura 29 – Reflexão do João sobre as vivências (07.11.17)



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As vivências com os jogos teatrais estão propiciando aos educandos a livre expressão de seus sentimentos sem a preocupação com o olhar de aceitação dos outros. A organização de sentimentos não é vista como uma crítica ao trabalho do colega por implicância, não integrar o mesmo grupo, birra ou crítica vazia.

O jogo teatral torna o grupo da sala de aula em um só. A participação do grupo é total e as evoluções nas relações humanas são claras. Esta avaliação em desenho de um dos educandos demonstra esta serenidade em descrever seus pensamentos, de forma clara e branda, sem vexação ou indelicadeza. Neste caso, podemos trazer Koudela (1991, p. 43) quando menciona:

O processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos. Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve a liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo.

A avaliação deve ser compreendida como um momento de diálogo sobre o jogo que foi vivenciado, observando o quanto o grupo manteve o foco e a clareza nos objetivos.

16ª Vivência – Em 14 de novembro de 2017

1º momento: Conversa inicial e aquecimento – Mocinhos da Europa.

Figura 30 – Gabrielly explicando as regras da próxima vivência (14.11.17)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Descrição: Dois grupos. Jogo de advinha. Os grupos escolhem um lugar sem que o outro escute. Fazem um desafio para o outro grupo adivinhar o lugar a partir de ações feitas, como se estivesse nesse lugar. Quando alguém do grupo que está tentando adivinhar acerta o lugar, o grupo que desafiou sai correndo e aqueles que forem tocados pelo outro grupo trocam de grupo. A área do jogo é definida pelo coordenador. Depois de duas rodadas, propor “Quens”, “funções sociais” e por fim propor “o que estou fazendo” (verbos no gerúndio ou infinitivo).

O desafio contém uma música:

Grupo 1: Nós somos os mocinhos da Europa.

Grupo 2: O que vocês vieram fazer?

Grupo 1: Muitas coisas!

Grupo 2: Então faz pra gente ver.

Já no desafio dos “Quens”, propor para a música mudança de ritmo e apropriação da melodia de outras canções com gestos.

Como segunda parte, dividir em grupos de 5, 6 ou 7 e dividir os lugares, os “Quens” e os “O que estou fazendo” experimentados. Dividi-los na hora e propor um tema a partir destas circunstâncias.

Esta vivência trouxe uma oportunidade de criação muito surpreendente ao grupo. Como a sala foi dividida em dois grupos e o objetivo era adivinhar o personagem, lugar ou outro tema,

os grupos se colocaram em uma disputa de propor um tema mais complexo para ser adivinhado. Ao final, quando eu questionei sobre qual estratégia o grupo tinha para a escolha do tema, obtive as seguintes respostas:

Geovanna: Eu procurava falar pra gente, cantores que minha avó fica ouvindo em casa.

Mateus: Este jogo fez a gente pensar muito, já que aqui todo mundo gosta mais de funk.

Cauã: Eu falava pra ‘nóis fazê’ os gestos, com o corpo virado para correr e saía gritando para todos ‘i’ junto.

Kauê: Tinha gente que corria antes de acertar o artista... (risos)... atrapalhados.

Adair: Ganha quem sabe trabalhar em equipe, assim como nos jogos na educação física.

Miguel: O A14 mandava muito bem. Foi ligeiro nas adivinhações.

Riam: Vou começar a ver mais clips de músicas... no próximo jogo vou fazer artistas que ninguém vai adivinhar... (risos).

Ana Paula: Cada dia é um jogo diferente. O objetivo não é ganhar é aprender a ter soluções e a estar atento às regras.

As falas demonstram o caminho da criatividade, organização, liderança e comunicação que os grupos foram criando para chegar ao êxito de bom desempenho às regras propostas em cada vivência.

O grupo tem melhorado em atitudes coletivas. Um exemplo disso pôde ser visto em uma ocorrência fora do cenário das vivências teatrais, onde uma educanda boliviana da sala, que antes era isolada dos demais (sem diálogo), ao passar por uma situação constrangedora, na hora do intervalo, recebe ajuda dos demais colegas de classe. O evento se iniciou quando educandos de uma série avançada começaram a perturbar a garota. Os colegas da sala, ao saberem da colega, juntaram-se e foram aos agressores e começaram a dialogar, questionando as atitudes que estavam sendo tomadas. Acolheram a colega e a tiraram da cena constrangedora.

O mais impressionante, neste caso, foi a ausência de ameaças. A contestação foi colocada como estratégia para solução do caso. Os educandos foram elogiados pela equipe gestora.

Verifico que é possível contornar as diversas situações conflituosas que surgem dentro e fora da sala de aula. As vivências com os jogos teatrais possibilitam o desenvolvimento cognitivo, estético e afetivo no educando, capacitando-o a divertir-se, inventar e expor a si mesmo perante o grupo.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir,

sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte de encontro, calar muito, ter paciência, dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2002, p. 24).

2º Momento: Jogo teatral – A cobra de vidro.

Figura 31 – Vivência A cobra de vidro (14.11.17)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Objetivo: Descobrir a percepção com o corpo todo.

Descrição: Os educandos ficam de pé, em círculo, com as mãos sobre os ombros do colega à sua frente. Com os olhos fechados, cada educando usa as mãos para examinar a nuca, o pescoço e os ombros do colega à frente. Essa é a cobra de vidro inteira. O educando que faz a cabeça tem os olhos abertos durante esta primeira fase e conduz a cobra em movimentos serpentineiros, enquanto os demais colegas de olhos fechados procedem a esse exame.

A um sinal do docente, a cobra se quebra em pedaços e cada um sai caminhando pela sala, os olhos sempre fechados. Depois de alguns minutos, a um sinal do docente, devem procurar seus lugares atrás da pessoa que estava à sua frente quando a cobra se quebrou. Devem reconstruir a cobra.

Ao final do jogo da cobra de vidro, percebi que os educandos conseguiram escutar a avaliação dos colegas que estavam na plateia com maior aceitação. Depois do jogo, por exemplo, alguns educandos comentaram que um determinado amigo havia demorado muito para voltar à formação, impedindo a continuidade mais rápida do jogo. O educando criticado concordou dizendo que estava confuso, ficar no escuro causou falta de direção. Esta atitude mostrou predisposição para ouvir e respeitar a opinião alheia. Como explica Damiani (2006, p.

215), não basta juntar pessoas para que o trabalho colaborativo ocorra; na colaboração, “[...] as relações que se estabelecem tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações”.

Nesse contexto, o corpo assumiu uma dimensão de suma importância para o reconhecimento do grupo nas suas dimensões sociais, políticas e culturais, defendidas por Freire (2000, p. 92):

[...] o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz o meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente.

17ª Vivência – Em 21 de novembro de 2017

1º momento: Conversa inicial e aquecimento – Eu, o outro e o som.

Figura 32 – Vivência Eu, o outro e o som



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Objetivo: Trabalhar a expressão corporal e o entrosamento do grupo.

Descrição: Ao som da música, os educandos estão dançando pelo espaço. O docente diz “duas mãos”. O educando deve dar a mão para a pessoa mais próxima até todos estarem com suas duplas. Se caso alguém sobrar, uma dupla pode “emprestar” uma mão para este. Volta o som, os educandos se separam e continuam a dançar. O coordenador diz “três dedos indicadores” e novamente se juntam com quem estiver mais próximo. Os dedos devem estar

juntos para que tenha validade (como se estivessem amarrados). Se alguém sobrar, um grupo pode “emprestar” o dedo indicador. Volta a música e assim por diante, explorando todas as partes do corpo. Como sugestão, por último, pede-se número de mãos da sala (conta-se o número de pessoas da turma).

2º Momento: Jogo teatral – Espelho, quem é o espelho?

Figura 33 – Vivência Jogo do Espelho (21.11.17)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Objetivo: Ajudar o jogador a espelhar a imagem do colega.

Descrição: A metade do grupo joga e a outra observa; depois, essas funções são trocadas. O grupo joga em duplas. Um dos jogadores fica sendo A e o outro B. A fica de frente para B. A reflete todos os movimentos iniciados por B, dos pés à cabeça, incluindo expressões faciais. Após algum tempo, são invertidas as posições, de maneira que B reflita os movimentos de A. **Vivência dialógica:** O educando que era espelho conseguiu refletir os movimentos do companheiro? Se não conseguiu, por que isso ocorreu?

Neste jogo, apesar de ter uma simplicidade nas regras, a avaliação dos colegas sobre como foi executada as ações será o foco. Alguns educandos receberam críticas nem sempre bem aceitas.

Cielo: Eu e o meu colega fizemos tudo certo, o problema é que eu sou mais alto, então não dá pra fazer tudo igual.

Filipe: O meu colega estava sem vontade hoje. Eu deveria ter trocado de parceiro.

Mateus: Difícil o outro acompanhar o que eu estava pensando.

Adair: Procurei fazer movimentos de skate para ficar maneiro, mas o colega não conseguiu me acompanhar.

Thayla: Na minha vez, eu fiz gestos que minha colega conseguiu fazer, mas

na minha vez ela não colaborou. Fazia tudo muito rápido. Ficou me provocando dizendo que eu que não sabia fazer.

Os colegas responderam que era desculpa de quem erra e que ficaria mais bonito se ele apenas aceitasse o erro. Entretanto, em visão geral do jogo, houve mudança de postura quanto às regras, avaliações, críticas, opiniões adversas de modo significativo. O constante exercício de avaliar e ser avaliado familiariza o educando à observação, cautela na fala e na escuta, permitindo a compreensão da avaliação como ferramenta de consciência corporal, social e afetiva. Álvarez Méndez (2002) entende que a avaliação se constitui numa atividade de conhecimento e num ato de aprendizagem. Assim, o comportamento passa a ser realizado por motivação interna (decisão própria visando ao bom convívio) e não mais por motivos vindos do exterior (querer ser visto pela rebeldia).

O usufruto de mais de uma linguagem oferece à pessoa que a domina uma nova forma de conhecer a realidade, e de transmitir aos demais esse conhecimento. Cada linguagem é absolutamente insubstituível. Todas as linguagens se complementam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la. (BOAL, 1980, p. 125).

18^a Vivência – Em 28 de novembro de 2017

Ressalto neste momento que foi decidido no último encontro realizar novamente a primeira atividade para analisar as opiniões da sala sobre eles mesmos no passado e agora no presente.

1º momento: Conversa inicial e aquecimento – Coelho na toca.

Objetivo: Aquecimento, atenção e relação com o espaço.

Descrição: Forma-se a roda. Cada participante marca o seu lugar com um sapato ou uma marca de giz. Um educando fica no centro da roda e, no comando do docente, todos devem trocar de lugar vago, sobrando um outro. A segunda fase é quando o comando não vem do docente e sim de qualquer ruído externo.

2º momento: Teatro-Imagen.

Objetivo: Revelar a própria personalidade.

Descrição: Foi pedido aos educandos que definissem dentro de si se interpretavam a sua sala de aula em relação a convívio, amizade e desenvolvimento escolar.

O grupo é dividido entre escultores e estátuas. O grupo das estátuas fica à frente de todos. Um a um dos escultores vão moldando os corpos das estátuas para expressar a ideia proposta. Ao passo que a imagem vai sendo formada, os escultores ainda podem modificá-la.

Quando finalmente houver um consenso, teremos a imagem real imaginada, que possivelmente terá conteúdos opressivos.

Em seguida, é pedido aos escultores que construam uma imagem ideal com os corpos das estátuas, na qual a opressão e os problemas tenham desaparecido.

Próximo passo é incluir o diálogo. As estátuas voltam à imagem real e os escultores terão agora que modificar a imagem para o ideal, explicando como é possível realizar essa transição na realidade atual.

Neste momento, é pedido às estátuas que voltem à posição da imagem real. Agora eles são os próprios escultores de sua imagem, em câmera lenta ou rapidamente, devem construir a imagem ideal.

Neste último dia de jogo, foi realizado o mesmo jogo do primeiro encontro, com o objetivo de analisar as quatro imagens, referentes às duas imagens reais e às duas ideais.

Os relatos na avaliação foram os seguintes.

Vinícius: Fizemos de novo o mesmo jogo, mas nem me lembrava como tínhamos feito o primeiro.

Gabrielly: Melhoramos muito, cara! As agressões diminuíram.

Beatriz: Hoje fazemos as lições em grupo e o docente faz jogo com as outras matérias também.

Paulo: Nossa, que legal! Me fizeram na imagem lendo a redação que eu tirei nota 10. Minha primeira nota boa em leitura.

Sofia: Tem gente na sala que precisa ainda é sem noção.

Miguel: Conversar mais e ter os jogos em dias diferentes foi bom, deu vontade de vir para à escola.

Diante desses breves comentários, retomo o pensamento de Boal (1991, p. 233), quando afirma:

Pra que se entendam e se possam praticar as técnicas do Teatro-Imagem, é necessário ter em mente um dos princípios básicos do Teatro do Oprimido: “A imagem real é real enquanto imagem.” Quando, usando meus atores e objetos disponíveis, faço uma imagem da minha realidade, essa imagem, em si mesma, é real. Devemos trabalhar com a realidade da imagem, e não com a imagem da realidade – é bom repetir. Uma imagem não requer ser entendida, e sim sentida.

Com base em Freire, neste momento, os educandos perceberam as contradições das estruturas sociais que representaram de si mesmos e que os jogos lhes permitiram recriar uma possibilidade de intervenção social, política e cultural. Como evidencia Freire (1987, p. 43), “A partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando a ela algo de que ele mesmo é fazedor [...]”

3º momento: (10 min) foi realizado um círculo de reflexão chamado de vivência dialógica.

Nas vivências com os jogos foram notórios o envolvimento, a implicação e a ampla participação dos educandos, com autonomia e vivacidade, um progresso gradativo e pontual. Os educandos permitiram decidir acerca do seu próprio processo de desenvolvimento histórico-cultural, social e afetivo, colocando-se como protagonistas e ouvintes. Em coletivo, há também a percepção do sujeito coletivo, crítico, ativo diante das diversas questões no ambiente escolar, dentro e fora de sala de aula.

Tanto os educandos quanto os docentes constataram como contínua e contextual as transformações pessoais e do grupo; a interação tornou-se forte e a união mais presente e atuante, para reivindicar seus direitos e cumprir com mais qualidade seus deveres.

O grupo sabe que, no ano seguinte, amigos não estarão na mesma sala, alguns irão mudar de escola e outros colegas estarão agregando um novo grupo. Entretanto, pediram para que eu continuasse o projeto das vivências, por terem sentido melhorias significativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve por objetivo refletir sobre as análises da prática pedagógica com o jogo teatral e seu favorecimento quanto às aprendizagens do educando (viver, conviver, conhecer a si mesmo, conhecer o outro, relacionar-se consigo mesmo e com o outro), à proposta de vivências em jogos teatrais como intervenção na prática pedagógica e política do docente em sala de aula e suas possibilidades no desenvolvimento do aprendizado e convívio social dos educandos, no cotidiano da sala de aula. Analisando os aportes teóricos, percebe-se que o jogo auxilia na libertação da expressão e no saber sensível, porém, quando vinculado a uma prática freiriana, ganha um sentido a mais que tem relação com o conhecimento de mundo. Os educandos não pensam apenas no que eles presenciam, mas no mundo que os rodeia.

Esse estudo, além de responder aos objetivos iniciais, proporcionou uma magnífica experiência. As leituras de Boal, ao descrever as regras do Teatro-Fórum, o contato da leitura do Teatro do Oprimido e jogos para atores e não atores, explanam sobre o não poder ao tentar resolver a opressão apenas conversando sobre ela, sendo preciso vivenciá-la e enfrentá-la, para encontrar a solução. O Teatro do Oprimido, segundo o autor, não é a revolução, mas sim um ensaio para ela.

A educação é um processo lento e contínuo, com resultados muitas vezes demorados. Assim, o trabalho do docente deve sempre ser contínuo, para que de semente em semente se vá colhendo os frutos das experiências que se fazem. O teatro é uma arte efêmera, porém deixa vestígios em quem a pratica.

Mirzoeff contribuiu com a dissertação ilustrando o direito a olhar, fato que vai além das percepções físicas, emocionais ou sociais. É um ato político, assim como a educação. É trabalhar com a realidade individual dentro de um coletivo. É ação, movimento, prática, conflito. A realidade não é somente tudo o que é, mas tudo aquilo que está se tornando. É um processo. Opera por meio de contradições. Se não for percebida em sua natureza contraditória, não será nem mesmo percebida.

Geralmente, o docente tem dificuldades em lidar com essa técnica teatral por não compreender essa possibilidade metodológica de expressão da linguagem cênica. São salas superlotadas, muitas vezes com mais de 35 educandos, dificultando o trabalho do docente.

É importante discutir sobre as condições de trabalho de que o docente dispõe para que seu trabalho aconteça de maneira satisfatória no alcance de seus objetivos.

No uso dos jogos teatrais, especificamente, auxilia a aproximação do tema tão abordado nas formações continuadas, que é o ensino interdisciplinar. Sabemos que é preciso estruturas

físicas e pedagógicas que favoreçam a prática da arte integrada com as demais disciplinas curriculares. As dificuldades enfrentadas pelo docente no dia a dia e a ausência da valorização do seu trabalho existem, pois muitas vezes o profissional quer desenvolver uma atividade diferenciada, mas a gestão, grupo de professores e até mesmo a comunidade escolar, por falta de esclarecimento e boa vontade, dificulta o planejamento. Trabalhar coletivamente ainda é um desafio na rede escolar.

Infelizmente, não existe na escola pesquisada uma sala adequada para a realização das aulas de jogos teatrais, além da inexistência de material didático para as aulas: maquiagem, vestimenta, adereços cênicos, que são importantes e necessários para utilização nos jogos teatrais e nas aulas de teatro em geral. Muitas vezes, por meio da união de todos da escola, como colaboração, conseguimos disponibilizar materiais e equipamentos básicos que venham a favorecer ações pedagógicas. Por esse motivo, direcionei o local para as vivências dos jogos teatrais na própria sala de aula do aluno.

Além do professor, muitas vezes, os educandos não têm acesso a oficinas e a cursos de teatro. A comunidade não dispõe de valores monetários para frequentar teatros e os que possuem, muitas vezes, escolhem outro tipo de lazer ou curso a ser vivenciado.

Vimos aqui que a técnica proposta por Boal se constitui em possibilidades pedagógicas e políticas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem de formação humana, que pode ser colocada como pedagogia inovadora e desafiadora para as práticas docentes nesta contemporaneidade. É uma intervenção metodológica para as aulas, interdisciplinarmente, a inclusão dos jogos teatrais como linguagem de formação cidadã. Sendo o processo de ensino-aprendizagem uma troca de saberes que se dá por ações mútuas e contínuas envolvendo sempre a figura do docente e, consequentemente, do educando, os jogos teatrais são propícios para tais trocas de conhecimentos.

Somos sempre favoráveis às mudanças significativas na cultura escolar para o social, diminuindo as diferenças sociais, fazendo da docência, sobretudo, um caminho de transformação política e social, na prática da docência em teatro.

A possibilidade de a escola caminhar junto com as mudanças sociais e educacionais, sempre pensando na preparação de seus educandos para enfrentarem os desafios que a vida e a sociedade lhes oferecem é de suma importância para todos os envolvidos no âmbito escolar. Assim, faz-se necessário, ao docente, valer-se de todo o aparato teórico-prático construído ao longo da caminhada, buscando intervenções inovadoras, além daquelas aprendidas ao longo da formação necessária, para umas práxis adequadas à sala de aula, e principalmente lidando com os entraves da realidade na educação.

Especificamente com as vivências, foi observado um avanço significativo nos educandos em instâncias que objetivei no início desta pesquisa; fato que estimula a continuidade deste trabalho. Os resultados contribuem para a continuidade da pesquisa com as adequações observadas durante a prática.

A intervenção com os jogos é uma estratégia de formação cidadã. O uso em sala de aula é sempre um desafio. Trabalhar com um grupo específico que escolheu teatro como atividade extraclasse é bem mais fácil para aceitação de todas as atividades. Prefiro os desafios.

Para Boal, todo mundo pode fazer teatro. A presente pesquisa demonstrou que esta sentença é afirmativa. Os educandos participantes foram capazes de executar e desenvolver as atividades propostas durante as vivências superando resistências, melindres, entraves pessoais. Os resultados observados durante este estudo indicam que as vivências teatrais possibilitaram suas transformações em cidadãos mais conscientes das mudanças que podem realizar em seu mundo, para atuar na sociedade e enfrentar seus desafios, com mais confiança em suas capacidades.

Os educandos participantes deste estudo demonstraram, ao longo da pesquisa, mudanças significativas no comportamento e na aprendizagem. Solidariedade, atenção às diferenças, trabalho em equipe, foco, percepções, amizades, respeito são exemplificados no conteúdo das vivências. Os jogos aplicados contribuíram com a disciplina e o despertar para os estudos dos educandos em sala de aula com as demais disciplinas curriculares. Este dado é muito importante aos docentes que se queixam diariamente da ausência destes dois fatores.

Ter a consciência de que é necessária a participação em grupos, e do grupo para que realmente possam viabilizar mudanças na sala de aula, favorece as relações interpessoais entre os docentes, educandos, gestão, comunidade e equipe escolar.

Podemos inferir, também, que a prática dos jogos provoca avanços em vários aspectos importantes no processo de ensinar e de aprender, principalmente no que se refere à motivação. Em relação ao docente, planejar a aula, tendo como base os jogos e os dados coletados na aula anterior, amplia a oportunidade de eles compartilharem suas preocupações e trocarem ideias sobre as questões abordadas, contribuindo assim com as práticas pedagógico-políticas e com o desenvolvimento pessoal do docente e educandos, destacando a forma de se comunicar com os educandos e de administrar os conflitos revelados durante as vivências.

Desperta nos educandos e docentes a autoestima e a possibilidade de ressignificar a prática pedagógica política e o bom convívio, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar, aplicar e ensinar.

Assim, a educação é compreendida como um meio de chegada à cidadania,

contribuindo, pelas vivências dialógicas, para formar cidadãos socialmente ativos. O compromisso educacional é construir junto ao educando um saber crítico sobre si mesmo, sobre seu mundo e sobre sua inserção social, lembrando que o docente é incluído neste aprendizado constante. Exige-se, portanto, exercício consciente da ação, o que requer reflexão do próprio ato de existir.

A pesquisa oportunizou uma reflexão mais ativa e aprofundada das questões de práticas pedagógicas diferenciadas, afinal, o docente não precisa ser graduado em artes ou ser ator profissional para aplicar os jogos teatrais.

Percebemos o quanto os educandos precisam de um acompanhamento mais efetivo de suas reais necessidades e o quanto se escondem, pois os jogos foram facilitadores de despertar inteligências, lideranças e talentos escondidos atrás da carteira escolar.

Ressaltar a importância do trabalho em equipe, a atitude de compartilhar, demonstrar cooperação em situações do cotidiano e se envolver nas relações de grupo são também ações importantes que ficam evidenciadas no uso das práxis, como atividade social transformadora, no entendimento de que a práxis é uma ação conscientemente dirigida, o que provoca não apenas os aspectos objetivos, mas também subjetivos da atividade que, na mesma medida em que atua sobre a natureza, transformando-a, executa e modifica a si mesmo.

Observamos que a intervenção é uma medida agradável e que reflete um excelente processo das aprendizagens despertadas. Mas cabe aqui mencionar que não é suficiente para uma promoção efetiva da qualidade da educação em sua totalidade, que demanda o encaminhamento de uma série de outras ações, por exemplo, disponibilidade do educando em realizar a atividade, aceitação da equipe gestora da escola, compreensão dos demais educandos, devido ao “barulho” provocado pelas vivências, entendimento dos pais e o desejo do educando em superar os próprios desafios.

A pesquisa inicialmente também quis constatar o ambiente, sala de aula, como um facilitador da intervenção. Inicialmente seria a própria sala de aula do educando, mas como já comentado, a realização foi feita na sala de leitura. A diferença física não diminuiu as observações da pesquisa, comprovando que é possível adaptar o lugar à prática pesquisada.

Diante do exposto, constatamos que a prática dos jogos teatrais em sala de aula contribui na formação cidadã e desenvolvimento no aprendizado dos educandos e docentes. O ser humano, como ser inconcluso, permite, no lugar do ponto final, que coloquemos as reticências, pois esta ressalta que o ser humano está em constante aprendizado...

REFERÊNCIAS

- ALTIERI, Antônio Luís de Quadros. **A cultura do teatro de Augusto Boal:** processos socioeducativos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas, 2012.
- _____. **Cultura de Augusto Boal:** Processos Constitutivos de Teatro e Educação. Jundiaí: Paco, 2016.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BEZERRA, Antonia Pereira. O Teatro do Oprimido e a Noção de Espectador – Ator: Pessoa e Personagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 1., 1999, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Abrace, 1999. p. 499-509.
- BOAL. Direção: Zelito Viana. Produção: Mapa Filmes do Brasil. Prêmio Margarida de Prata. Melhor documentário 2011. 2010. 1 vídeo (62 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lL3-Wc305Gg>. Acesso em: 11 nov. 2018.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- _____. **Hamlet e o filho do padeiro:** memórias imaginadas. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- _____. **Jogos para atores e não-atores.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- _____. **O Arco-íris do desejo:** Método Boal de Teatro e Terapia. Nova Friburgo: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. **Stop: C'est magique!** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. **Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular.** São Paulo: Hucitec, 1979.
- _____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.** 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAMELO, Natalia Beloti Dias. **Práticas teatrais na educação:** será que dá jogo? 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp, São Paulo, 2015.

CAMPEDELLI, Samira Youssef. **Teatro brasileiro do século XX.** São Paulo: Scipione, 1995.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil.** O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DAMIANI, Magda Floriana; VELLOZO, Kenia Bica; BARROS, Raquel Rosado. Por que o trabalho colaborativo entre professores é importante. In: ENCONTRO SOBRE O PODER ESCOLAR, 6.; SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2006, Pelotas. **Anais** [...]. Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 2006. p. 36.

DEWEY, John. **A arte como experiência.** Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERNANDES, Peterson José Cruz. **As relações humanas na escola:** fundamentos epistemológicos e ontológicos para uma interdisciplinaridade na educação. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo, na linha de pesquisa: Interdisciplinaridade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FLICKINGER, Hans. O Fundamento ético da Hermenêutica Contemporânea. In: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso (org.). **Fides et Ratio:** Festschrift em homenagem a Cláudio Neutzling. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 65.

FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido. **ABC Educatio**, São Paulo, ano 3, n. 17, p. 30-32, 2002.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. **Educação para a cidadania:** o conhecimento como instrumento político de libertação. 12 maio 2012. Disponível em: http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0050. Acesso em: 10 jan. 2016.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro.** 5. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

JESUS, Rodrigo Marcos de; XAVIER, Conceição Clarete (org.). **Educação, Cultura e complexidade:** Diálogos Brasil-Cuba. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.

- KINCHELOE, Joe L. **A formação do docente como compromisso político.** Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht:** Um Jogo de Aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. **Jogos Teatrais.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LIMA, Leonardo Pereira *et al.* **Dicionário de Psicologia Prática.** 4. ed. São Paulo: Honor, 1972.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 1996.
- MAFRA, Jason F. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MAGALDI, Sábato. **Moderna dramaturgia brasileira.** São Paulo: Perspectiva, 1998.
- MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016. Disponível em:
<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- MÜHL, Eldon Henrique. Problematização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 78.
- NEGRINE, Airton. **Terapias corporais: A Formação Pessoal do Adulto.** Porto Alegre: Edita, 1998.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- PATRIOTA, Rosângela. Reflexões sobre a Historiografia do Teatro Brasileiro das Décadas de 1950 e 1960 como Fragmentos da História da Recepção. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 3., 2003, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Abrace, 2003. v. 1, p. 53-54.
- PEDROSO, Raquel Turci. **Teatro do Oprimido:** em busca de uma prática dialógica. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RATNER, Carl. **A Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky:** aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos Teatrais na Escola:** atividades globais de expressão. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

RIBEIRO, Martha. O que faz de uma obra um Clássico? **Poiesis:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte – UFF, Rio de Janeiro, n. 11, p. 191-213, nov. 2008.

ROSENFELD, Anatol. **O Teatro Épico.** Perspectiva: São Paulo, 1997.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 123.

SANTOS, Francisca Maria dos. **Abrem-se as cortinas do Teatro do Oprimido no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos em Osasco.** 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Progepe, Uninove, São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: Arte. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. **O Jogo Teatral na Construção de sujeitos.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, 2007.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil,** São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** Tradução Ingrid Dormien Koudelae Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Jogos Teatrais:** o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Jogos Teatrais na Sala de Aula:** um manual para o docente. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa. A Prática Reflexiva com Famílias de Baixa Renda. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...].** Bauru: SEPQ, 2004. p. 23.

TEATRO Sussurros. Direção: Academia Estudantil de Letras da EMEF Danylo José Fernandes. Produção: Visuescola Danylo. 14 dez. 2016. 1 vídeo (19 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H-Sjl-p-71U>. Acesso em: 11 nov. 2018.

TEIXEIRA, Anísio; WESTBROOK, Robert B. **John Dewey.** Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana/MEC, 2010. (Coleção Educadores).

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido:** Paulo Freire e Augusto Boal. 2007. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade) – Departamento de Pedagogia Sistemática e Social, Universidad Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANA, Maira. **O teatro mágico em palavras.** 14 dez. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H-Sjl-p-71U>. Acesso em: 11 nov. 2018.

VIOLA Spolin: vida e obra. Publicado em 14 nov. 2011 por Léo Machado. 1 vídeo (ca. 8 min). Disponível em: https://youtu.be/xPHbhKLO_H0. Acesso em: 11 nov. 2018.

ZAGONEL, B. **Arte na educação escolar.** Curitiba: Ibpex, 2008.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido,
uso de imagem e som de voz (educandos)**

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa “**Jogos Teatrais: uma intervenção socioeducativa em uma escola da Rede municipal de ensino**”. Portanto, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é analisar a prática pedagógica política com os jogos teatrais em sala de aula e suas contribuições individuais, coletivas entre os educandos e com o docente. Estou ciente que este estudo será conduzido por meio de entrevista e vivências dos jogos teatrais no ambiente da sala de aula. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que a pesquisadora neste documento obtenha fotografia, filmagem ou gravação de voz de meu filho(a) para fins de pesquisa científica/educacional. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas possam ser publicadas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

São Paulo, 14 de junho de 2017

Responsável pelo educando participante

Educando participante

Pesquisadora responsável: Claudia Zagatto Fernandez

Orientadora: Professora Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

Rua Vergueiro, 235/249 – Liberdade – Tel: 2633-9000

**APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido,
uso de imagem e som de voz (docentes)**

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)
Termo de consentimento livre e esclarecido, uso de imagem e som de voz

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa “**Jogos Teatrais: uma intervenção socioeducativa em uma escola da Rede municipal de ensino**”. Portanto, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é analisar a prática pedagógica política com os jogos teatrais em sala de aula e suas contribuições individuais, coletivas entre os educandos e com o docente. Estou ciente que este estudo será conduzido por meio de entrevista e vivências dos jogos teatrais no ambiente da sala de aula. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que a pesquisadora neste documento obtenha fotografia, filmagem ou gravação de voz da minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas possam ser publicadas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

São Paulo, 01 de maio de 2017

Participante

Pesquisadora responsável: Claudia Zagatto Fernandez

Orientadora: Professora Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

Rua Vergueiro, 235/249 – Liberdade – Tel: 2633-9000

APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas realizadas com os educandos participantes no início das vivências com os jogos teatrais

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: () feminino () masculino

Idade: _____

1. Você já viu alguma peça de teatro? Já participou de alguma? Gostaria? Explique.
2. Você tem ideia do que é um jogo teatral? Explique.
3. Qual é a sua opinião sobre realizar jogos teatrais na sala de aula como uma continuidade das demais aulas?
4. Você prefere realizar atividades individuais ou coletivas? Explique.
5. Sobre você: Me diga, como se comporta nas aulas? Entende as explicações dos conteúdos das disciplinas nas aulas? Explique.
6. Sobre a sua turma: Me diga, como se comportam nas aulas? E quanto à aprendizagem, como você conceitua sua turma? Explique.
7. Fale sobre sua docente.
8. O que você acredita que irá aprender com os jogos teatrais?

APÊNDICE D – Roteiro das entrevistas realizadas com os educandos participantes no final da experiência com os jogos teatrais em sala de aula

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: _____

ENTREVISTA NO FINAL DOS JOGOS

1. E hoje, depois da prática dos jogos teatrais: Me diga, como você se comporta nas aulas? E a compreensão dos conteúdos, teve mudança? Qual?
2. E hoje, depois da prática dos jogos teatrais: Me diga, como você conceitua o comportamento da sua turma nas aulas? E na compreensão dos conteúdos, teve mudança, o seu conceito hoje é o mesmo da primeira entrevista? Explique.
3. Já usou algum ensinamento que aprendeu na aula de teatro no seu meio social ou familiar? Qual? Dê exemplos.
4. A prática dos jogos teatrais melhorou sua forma de estudar? Explique.
5. Com a prática dos jogos teatrais, você percebeu alguma mudança no comportamento do docente? Qual?