



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LUAN EUDAIR BRIDI

O TRABALHO COM O TEATRO EM UMA ESCOLA DO  
CAMPO: ABORDAGENS AO ENCONTRO DA  
DIALOGICIDADE E DA CRITICIDADE

VITÓRIA  
2022



mestrado profissional  
ppgmpe/ufes

**LUAN EUDAIR BRIDI**

**O TRABALHO COM O TEATRO EM UMA ESCOLA DO CAMPO:  
ABORDAGENS AO ENCONTRO DA DIALOGICIDADE E DA  
CRITICIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Regina Godinho de Alcântara

**VITÓRIA  
2022**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

B851t      Bridi, Luan Eudair, 1991-  
O trabalho com o teatro em uma escola do campo:  
abordagens ao encontro da dialogicidade e da criticidade / Luan  
Eudair Bridi. - 2022.  
231 f. : il.

Orientadora: Regina Godinho de Alcântara.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Teatro. 2. Educação do Campo. 3. Dialogismo. 4.  
Inter/Transdisciplinaridade. I. Alcântara, Regina Godinho de. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.  
Título.

CDU: 37

---

**LUAN EUDAIR BRIDI**

**O TRABALHO COM O TEATRO EM UMA ESCOLA DO CAMPO:  
ABORDAGENS AO ENCONTRO DA DIALOGICIDADE E DA  
CRITICIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 21 de dezembro de 2022

**COMISSÃO AVALIADORA:**

---

**Prof (a). Regina Godinho de Alcântara**  
**Orientadora**

---

**Prof (a). Dulcinea Campos Silva**  
**Membro interno (PPGMPE/ UFES)**

---

**Prof (a). Fernanda Monteiro Barreto**  
**Camargo**  
**Membro Externo (Universidade Federal do**  
**Espírito Santo)**

---

**Prof. Fabiano de Oliveira Moraes**  
**Membro externo (Universidade Federal do**  
**Espírito Santo)**

---

**Prof (a). Letícia Queiroz de Carvalho**  
**Membro externo (Instituto Federal do**  
**Espírito Santo)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da centésima vigésima sexta defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente LUAN EUDAIR BRIDI, candidato ao título de Mestre em Educação, realizada às 14h00min do dia vinte e um de dezembro de dois mil e vinte e dois, no formato híbrido. A presidente da Banca, Regina Godinho de Alcântara, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Dulcinea Campos Silva, Letícia Queiroz de Carvalho, Fabiano de Oliveira Moraes e Fernanda Montello Barreto Camargo. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada "O TRABALHO COM O TEATRO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: ABORDAGENS AO ENCONTRO DA DIALÓGICIDADE E DA CRITICIDADE". Terminada a apresentação do aluno, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 21 de dezembro de 2022.

---

**Profa. Dra. Regina Godinho de Alcântara**

Orientadora

---

**Profa. Dra. Dulcinea Campos Silva**

Membro Interno (PPGMPE/UFES)

---

**Profa. Dra. Letícia Queiroz de Carvalho**

Membro Externo (Instituto Federal do Espírito Santo)

---

**Prof. Dr. Fabiano de Oliveira Moraes**

Membro Externo (Universidade Federal do Espírito Santo)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES. CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

---

Profa. Dra. Fernanda Monteiro Barreto Camargo  
Membro Externo (Universidade Federal do Espírito Santo)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de  
Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.  
CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: [ppgmpe.ufes@gmail.com](mailto:ppgmpe.ufes@gmail.com)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
**REGINA GODINHO DE ALCANTARA - SIAPE 2230584**  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE  
Em 30/12/2022 às 11:20

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepis.ma.ufes.br/arquivos-as-sinados/6301477?po=Arquivo=0>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.289 de 30/08/2018, por  
FABIANO DE OLIVEIRA MORAES - SIAPE 2847733  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCEACE  
Em 30/12/2022 às 14:24

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lapisma.ufes.br/arquivos-assinados/6303037?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
FERNANDA MONTEIRO BARRETO CAMARGO - SIAPE 3847734  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCEACE  
Em 30/12/2022 às 16:37

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/630257?tipoArquivo=0>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.289 de 30/08/2018, por  
**DULCINEA CAMPOS SILVA - SIAPE 2109585**  
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPSCE  
Em 11/01/2023 às 21:04

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/6329467?tipoArquivo=0>



Documento assinado digitalmente  
**LITICA QUEIROZ DE CARVALHO**  
Data: 11/01/2023 20:41:12-0300  
Verifique em <https://verificador.01.br>

“Aquele que transforma as palavras em versos transforma-se em poeta; aquele que transforma o barro em estátua transforma-se em escultor; ao transformar as relações sociais e humanas apresentadas em uma cena de teatro, transforma-se em cidadão”.  
(Augusto Boal)

## RESUMO

Este estudo objetiva analisar as possibilidades e os desafios da utilização pedagógica do teatro em uma escola do campo, com vistas a possibilitar o diálogo dos estudantes com o seu(s) contexto(s) de vida para o desenvolvimento de um olhar questionador de sua realidade local. Como justificativa aponta-se o fato de que o ensino de Arte acaba, muitas vezes, tornando-se engessado pelos conteúdos prescritos, principalmente em relação aos testes padronizados, e a arte teatral, embora obrigatória por constar no currículo oficial, acaba, em geral, sendo explorada de forma superficial e com temas que não dialogam com a vivência dos estudantes. Como referencial teórico, a pesquisa fundamenta-se nos escritos de Bakhtin (1997, 2014a, 2014b, 2018) no que tange à linguagem; de Arroyo, Caldart e Molina (2011) no que se refere à Educação do Campo; de Freire (2002), no que se refere à educação e às práticas pedagógicas; e de Boal (1982, 2012) e Reverbel (1979, 1993, 1997) no que tange ao Teatro de forma específica. Enfatiza, também, os estudos de Morin (2003) e Fazenda (2006), no que se refere à possibilidade de uma abordagem inter e transdisciplinar. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, dividida em duas fases, a primeira, com base em Gil (2002), configurando-se como a Consulta Documental e a segunda, com base em Brandão e Streck (2006), sendo a Pesquisa Participante. Com vistas à produção de dados, foram utilizadas filmagens, fotografias e entrevistas semiestruturadas, bem como análise dos planejamentos pedagógicos. Compreendendo que o pesquisador não é neutro, sendo também parte constituinte de seu estudo, esta pesquisa adota Bakhtin (2010) também como referencial metodológico, para a análise dos dados produzidos. No percurso da pesquisa, foram desenvolvidos com os estudantes exercícios teatrais, pesquisa de campo, produções textuais e peças teatrais favorecendo o diálogo com sua realidade. Os vídeos produzidos resultaram em um documentário por meio do qual foi apresentado todo o processo discursivo e construtivo desenvolvido junto aos estudantes, transformando-se no produto educacional deste trabalho. Como resultado, a pesquisa aponta a importância do trabalho pedagógico com a Arte Teatro na escola, por sua potencialidade ao possibilitar olhares provocativos e reflexivos em uma dimensão mais ampla. Assim, a abordagem teatral permite a problematização de aspectos sociais, políticos e ideológicos que perpassam a realidade escolar, avançando para além de seu entorno imediato.

**Palavras-chave:** Teatro. Educação do Campo. Dialogismo. Inter/Transdisciplinaridade.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the possibilities and challenges of the pedagogical use of theater in a rural school, with a view to enabling students to dialogue with their social context(s) for the development of a questioning glance at their local reality. As a justification, it is pointed out the fact that the teaching of Art ends up, many times, becoming paralyzed by the prescribed contents, mainly in relation to the standardized tests, and the theatrical art, although obligatory for being included in the official curriculum, ends up, in general, being explored superficially and with themes that do not dialogue with the students' experience. As a theoretical framework, the research is based on Bakhtin's writings (1997, 2014a, 2014b, 2018) regarding to language; by Arroyo, Caldart and Molina (2011) with regard to Rural Education; Freire (2002) with regard to education and pedagogical practices; and Boal (1982, 2012) and Reverbel (1979, 1993, 1997) with regard to Theater specifically. It also emphasizes the studies by Morin (2003) and Fazenda (2006), regarding to the possibility of an inter and transdisciplinary approach. This is a qualitative research, divided into two phases, the first, based on Gil (2002), being configured as the Documental Consultation and the second, based on Brandão and Streck (2006), being the Participant Research. In order to producing data, filming, photographs and semi-structured interviews were used, as well as analysis of pedagogical plans. Understanding that the researcher is not neutral, being also a constituent part of his study, this research also adopts Bakhtin (2010) as a methodological reference for the analysis of the data produced. In the course of the research, theatrical exercises, field research, textual productions and theatrical plays were developed with the students, favoring the dialogue with their reality. The videos produced resulted in a documentary through which the entire discursive and constructive process developed with the students was presented, reverberating in the educational product of this work. As a result, the research points to the importance of pedagogical work with Art Theater at school, for its potentiality to enable provocative and reflective looks in a broader dimension. Thus, the theatrical approach allows the problematization of social, political and ideological aspects that pervade the school reality, advancing beyond its immediate surroundings.

**Keywords:** Theater. Field Education. Dialogism. Inter/Transdisciplinarity.

## LISTA DE SIGLAS

- BDTD** - Biblioteca de Teses e Dissertações
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- EEEFM** - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
- EMEIEF** - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FAPES** - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo
- GEBAKH** - Grupos de Estudos Bakhtinianos
- GEPALP** - Grupo de Estudos em Processos de Apropriação em Língua Portuguesa
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEDOC** - Licenciatura em Educação do Campo
- MPA** - Movimento do Pequenos Agricultores
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PAEBES** - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional
- PPGMPE** - Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação
- PPP** - Plano Político Pedagógico
- TICs** - Tecnologias da Informação e da Comunicação
- UFES** - Universidade Federal do Espírito Santo
- UFRGS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNB** - Universidade de Brasília

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Quadrinhos para improviso A .....	133
<b>Figura 2</b> - Quadrinhos para improviso B .....	133
<b>Figura 3</b> - Quadrinhos para improviso C .....	133
<b>Figura 4</b> - Quadrinhos para improviso D .....	134
<b>Figura 5</b> - Quadrinhos para improviso E .....	134
<b>Figura 6</b> - Quadrinhos para improviso F .....	134
<b>Figura 7</b> - Quadrinhos para improviso G .....	135
<b>Figura 8</b> - Quadrinhos para improviso H .....	135
<b>Figura 9</b> - Quadrinhos para improviso I .....	135
<b>Figura 10</b> - Quadrinhos para improviso J .....	136
<b>Figura 11</b> - Quadrinhos para improviso K .....	136
<b>Figura 12</b> - Quadrinhos para improviso L .....	136
<b>Figura 13</b> - Quadrinhos para improviso M .....	137
<b>Figura 14</b> - Quadrinhos para improviso N .....	137
<b>Figura 15</b> - Quadrinhos para improviso O .....	137
<b>Figura 16</b> - Obra de arte para improviso: Gótico americano – Grant W. (1930)....	142
<b>Figura 17</b> - Obra de arte para improviso: Os jogadores de cartas – Paul Cezánne (1890 – 1895) .....	142
<b>Figura 18</b> - Obra de arte para improviso: Eu em Arcadia Nicolas Poussin (1637 - 1638) .....	142
<b>Figura 19</b> - Obra de arte para improviso: As meninas – Diego Velásquez (1656)	143
<b>Figura 20</b> - Obra de arte para improviso: A última ceia – Leonardo Da’Vince (1452 - 1519) .....	143
<b>Figura 21</b> - Obra de arte para improviso: A Incredulidade de São Tomé - Caravaggio (1601-1602) .....	143
<b>Figura 22</b> - Obra de arte para improviso: A Ronda Noturna - Rembrandt (1639 - 1642) .....	144
<b>Figura 23</b> - Obra de arte para improviso: Carregadores de Café - Candido Portinari (1956) .....	144

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Demais estudos .....	33
<b>Quadro 2</b> - Educação do Campo .....	37
<b>Quadro 3</b> - Referencial Teórico .....	45
<b>Quadro 4</b> - Etapa de ensino .....	51
<b>Quadro 5</b> - Trecho da Proposta Curricular do município de Santa Teresa .....	97

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA: O DIÁLOGO COM OUTROS ESTUDOS.....</b>	<b>33</b>
2.1 O ENFOQUE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E NO TEATRO.....	37
2.2 UM ENFOQUE NOS REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	45
2.3 ENFOQUE NA ETAPA DE ENSINO.....	50
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO: O DIÁLOGO COM OUTROS ESTUDOS .....</b>	<b>55</b>
3.1 OLGA REVERBEL E AUGUSTO BOAL: O TEATRO EM FOCO.....	55
3.2 MIKHAIL BAKHTIN: A LÍNGUA(GEM) EM FOCO.....	58
3.3 PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO EM FOCO.....	62
3.4 ARROYO, CALDART E MOLINA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FOCO	64
3.5 A POSSIBILIDADE DE UMA ABORDAGEM INTER E TRANSDISCIPLINAR A PARTIR DO TEATRO EM UMA ESCOLA DO CAMPO.....	67
<b>4. METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO COM AS PESQUISAS ELENCADAS.....</b>	<b>71</b>
<b>5. ANÁLISE DE DADOS: CONSULTA DOCUMENTAL.....</b>	<b>77</b>
5.1 O QUE NOS DIZ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	77
5.2 O QUE NOS DIZEM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	85
5.3 A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SANTA TERESA/ES (2020).....	95
5.4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	99
5.5 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL.....	104
5.6 O QUE NOS DIZ O REGIMENTO DA EMEIEF VALE DE TABOCAS.....	106
<b>6. ANÁLISE DOS DADOS: PESQUISA PARTICIPANTE.....</b>	<b>111</b>
6.1 O LÓCUS DE PESQUISA.....	111
6.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E O TEATRO.....	113
6.3 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA PARTICIPANTE: APRESENTAÇÃO GERAL E DESDOBRAMENTOS (2021 e 2022).....	115
6.3.1 A primeira apresentação da Pesquisa aos estudantes (2021)....	116
6.3.2 Os exercícios teatrais introdutórios (2021).....	118
6.3.3 A apresentação inicial do Planejamento Trimestral da disciplina Arte em diálogo com o Projeto de Pesquisa (2022).....	126

6.3.4 A Pesquisa de Campo e a entrevista semiestruturada sobre o entorno escolar (2022).....	127
6.3.5 O diálogo com os dados obtidos a partir da entrevista semiestruturada sobre o entorno escolar.....	128
<b>6.4 O PLANEJAMENTO ESCOLAR E AS PRÁTICAS TEATRAIS A PARTIR DA PESQUISA DE CAMPO: SEGUINDO COM A PESQUISA PARTICIPANTE....</b>	<b>131</b>
6.4.1 As temáticas advindas das comunidades e a abordagem teatral sobre elas: discussão e planejamento.....	132
6.4.2 Entre prosas, textos e improvisos: diálogos sobre teatro e jogos avançados correlacionados à realidade discente e às temáticas advindas da pesquisa de campo.....	140
6.4.3 A produção textual: a interdisciplinaridade e o diálogo com as temáticas das Comunidades e as questões do Campo.....	152
6.4.4 A peça teatral: finalização do texto, produções técnicas e ensaios	156
6.4.5 A apresentação das peças teatrais e da palestra para a escola e às comunidades.....	161
<b>7. PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>173</b>
<b>8. (IN)CONCLUSÕES E A ABERTURA ÀS CONTRAPALAVRAS E A NOVAS EXPERIÊNCIAS.....</b>	<b>174</b>
<b>9. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>180</b>
<b>10. APÊNDICES.....</b>	<b>186</b>
<b>11. ANEXOS.....</b>	<b>225</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e a nosso tempo. O nosso desejo é de melhor conhecer o mundo que habitamos para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro em vez de mansamente esperarmos por ele. (BOAL, 2012, p. 12).

Tecendo saberes com Augusto Boal (2012), reconhecemos na Arte Teatral uma possibilidade dialógica de trabalho docente, tendo em vista o enfrentamento de problemas que a educação e a nossa sociedade confrontam atualmente. É no âmago dessas possibilidades que construímos este texto, cujos caminhos percorridos fomentam discussões acerca do teatro na escola, nos inspirando a realizar um trabalho teatral docente crítico que enriqueça os processos de ensino-aprendizagem e dialogue com a realidade dos estudantes.

Inicialmente, irei<sup>1</sup> apresentar o caminho que percorri até meu ingresso no Mestrado, pois foram os desafios encontrados ao longo de meu trabalho docente principalmente na área de Arte que me instigaram a realizar estudos em contrapartida à inércia na qual, muitas vezes, nós professores, nos repousamos e estagnamos.

Sou filho de pequenos agricultores e residente de uma comunidade do campo denominada Córrego Frio, localizada em Santa Teresa - ES e licenciado em Educação do Campo na área de Linguagens, curso oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo, doravante UFES. A Licenciatura em Educação do Campo é um curso que forma docentes para trabalhar em áreas do conhecimento. Os graduandos em Ciências Humanas, por exemplo, poderão lecionar Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Já os graduandos de Linguagens (meu caso), poderão lecionar Língua Portuguesa, Arte, Literatura e Educação Física. Além disso, o curso funciona em períodos de alternância, isto é, de 15 em 15 dias e forma professores para trabalhar em zonas rurais, visando, dessa forma, uma educação que respeite a cultura, a agroecologia e a realidade campesina<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Neste momento do texto, nos reportamos na primeira pessoa do singular tendo em vista apresentar nossa carreira acadêmica e profissional.

<sup>2</sup> Para mais informações ou inscrição: <https://educacaodocampo.ufes.br/>

Atualmente, trabalho em Santa Teresa em uma escola do campo, Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Vale de Tabocas, ministrando a disciplina de Arte para Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Fui participante de grupos de estudos (entre eles o Grupos de Estudos Bakhtinianos - GEBAKH e Grupo de Estudos em Processos de Apropriação em Língua Portuguesa - GEPALP) e bolsista de um projeto de extensão na UFES, entre os anos 2017 e 2018, denominado; “O caderno realidade como instrumento de interlocução e intervenção na comunidade dos estudantes de Licenciatura em Educação do Campo”. Este projeto desembocou em um artigo intitulado “Trajetórias de mulheres camponesas no Espírito Santo: permanências e discontinuidades” escrito por mim, Deiviane de Oliveira e minhas orientadoras Regina Godinho de Âncantara e Miriã Lúcia Luiz.

Reconheço, a partir de Bakhtin (2018), o ser humano e seu saber em sua “plenitude dramática” - ser, ao mesmo tempo uno em sua diversidade e diverso em sua unidade; ser complexo, contraditório, incerto e totalmente inconcluso. Destarte, movido por essa concepção humana de Bakhtin (2018), darei a conhecer um pouco desta minha experiência docente precoce<sup>3</sup> e os desafios, inseguranças, medos, incertezas e complexidades que me renderam primordiais ensinamentos e que continuam e sempre irão continuar, de forma incessantemente inconclusa, a me constituir professor.

Iniciei docência em Arte, em 2018, no anexo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Pretti (Santa Teresa/ES), onde trabalhei duas semanas com o ensino médio. Após dois meses, reiniciei docência, porém em Língua Portuguesa, também com ensino médio, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Felício Melotti (São Roque do Canaã/ES), como substituto (cerca de três semanas). Logo após, assumi docência em Arte para ensino fundamental II e ensino médio, na mesma escola, cargo que perdurei até o final de 2018. Fui professor de redação, também na Felício Melotti, em 2018, mediante a um projeto que lá realizei com a 3ª série do ensino médio.

Em 2019, trabalhei como professor de Arte em uma creche e em escolas multisseriadas do campo (2019-2020) de Santa Teresa/ES. Essa etapa também foi fundante em minha formação devido às especificidades de ambas as instituições no

---

<sup>3</sup> Minha primeira vez em sala como professor se deu quando meu curso ainda se encontrava em andamento - estava no 6º período.

que tange ao seu público alvo - crianças de 6 meses até 4 anos de idade e crianças do campo de diferentes idades e turmas em um mesmo tempo espaço.

Nesse sentido, em um curto espaço de tempo, tive a oportunidade de trabalhar com todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Minhas primeiras experiências como docente trouxeram-me algumas frustrações e decepções momentâneas, devido à insegurança em ministrar as aulas de Arte. Afinal, estava formando-me (ainda) em um curso diferenciado (único curso superior que possuía); e a realidade imediata que encontrei foi diferente do que esperava. Embora alertado em muitos aspectos sobre a realidade docente em nossas aulas, acabei construindo um belo castelo de teorias e metodologias que projetaram a escola como algo lindo e ideal. Contudo, ao primeiro contato com a realidade, esse *castelo* não demonstra ser tão belo. É nesse instante que surge a necessidade de nos reconstruir e nos reinventar, tendo em vista a superação e a busca incessante por novas possibilidades de trabalho docente.

Sendo assim, penso que a graduação e a formação continuada docente são fundamentalmente necessárias devido ao fato de suscitarem a necessidade de mudança na escola. Elas nos mostram, quando graduandos e formandos, caminhos plausíveis à vista de imprescindíveis transformações educacionais. No entanto, há necessidade de, antes de tudo, ter consciência da realidade que será encontrada e saber que o caminho que o professor irá percorrer, não obstante a aprendizagem constante, é permeado de desafios a superar.

A princípio, relato o que de início me incomodou: a “pressão” (mas acabei vendo futuramente que isso era “normal”) sobre a escola referente às notas e suas médias nas provas de níveis estaduais e federais, como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), por exemplo. Tal fato dificultava ainda mais a autonomia didática e pedagógica do professor, tornando-o, de certo modo, “refém” do sistema.

Vale ressaltar, ainda, o que pude verificar mais tarde, refletindo também o meu passado (estudante da educação básica), que o ensino de Arte acabava por tornar-se estagnado aos conteúdos referentes a esses testes ligados, na maioria das vezes, ao ensino da arte contemporânea e da história da arte. Isso acabava sendo priorizado e, embora fosse lembrado como algo obrigatório por estar no currículo, o

teatro acabava sendo trabalhado de forma rápida, superficial e com temas não estudados e dialogados como os alunos.

Na minha primeira vez em sala de aula, como professor, me deparei com uma turma da 3ª série do Ensino Médio lotada (quase 40 alunos). Inicialmente, a curiosidade os fez investigadores em relação a mim: as perguntas foram muitas e as respostas saíram engasgadas. De fato, nessa aula cometi meus primeiros erros docentes que iriam se repetir naquele ano: o de não ser franco com o alunado, ou seja, não expor minha real situação de iniciante e não apresentar de forma sucinta os objetivos de ensino. Diante daquela situação, o ego subiu e minha relação foi hierárquica, não dialógica e pouco simpática. O hilário e decepcionante é que vejo professores que insistem nessa contraditória metodologia, apesar de anos de profissão.

Logo veio outro revés muito conhecido pelos professores, o que nós próprios denominamos de bagunça. Diante dessa situação recorrente, não precisou chegar ao fim do ano para que eu buscasse outras alternativas, por meio das quais, pude obter avanços consideráveis, principalmente com as turmas dos 6º, 7º e o 8º anos do ensino fundamental.

O trabalho pedagógico com hip hop, para os anos do ensino fundamental II, é um exemplo dessas “outras alternativas”. Realizamos um festival em que os alunos escolheram uma melodia entre as que eu apresentei; escreveram uma letra com refrão e cantaram em coral, ensaiando várias vezes para conseguirem adaptar-se à letra e ao ritmo da melodia. Além da cantoria, a exposição também contou com uma apresentação teatral que acompanhava a letra, o som e as críticas expostas por eles, embasadas nos problemas identificados nas suas comunidades por meio de pesquisa: alcoolismo, machismo e pobreza.

Posso dizer que, apesar do pessimismo decorrente do trabalho inicial, o processo e resultado foram ótimos! Os estudantes realmente participaram, fazendo questão de ensaiar em horários extraescolares e se esforçando ao apresentar e acolher o olhar autocrítico e crítico nos ensaios. Comecei a perceber na prática que, quando partimos da realidade dos discentes, dialogamos com eles e damos forte significado ao que ensinamos e aprendemos. Essa experiência serviu com divisor da minha história docente, reelaborei minha prática, me tornei mais autocrítico, resiliente, ciente tanto das minhas potencialidades quanto dos meus erros e de

minha ignorância, pois, assim como Freire (2002, p. 86), passei a acreditar que “[...] minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei”.

Dessa forma, quando iniciei meu trabalho na EMEIEF Vale de Tabocas em 2020, já formado em Licenciatura em Educação do Campo na área de Linguagens e com a experiência docente anterior (relatada acima), adentrei na escola com uma postura diferente para com os estudantes, tendo em vista um olhar mais sensível e criterioso diante de suas realidades e de meu trabalho como professor.

Nesse período, interessei-me pelo ingresso no mestrado visando, além de enriquecer minha formação acadêmica e profissional, novos enfrentamentos e engajamentos à vista de possibilitar um processo de ensino-aprendizagem que fosse mais dialógico, crítico e significativo, tanto para mim como docente, quanto para meus estudantes. Nesse sentido, como professor de Arte, vi no trabalho com o teatro na escola desafios e potencialidades ao mesmo tempo em que, junto com a Educação do Campo, poderiam despontar caminhos para a realização de um estudo potente, reflexivo e provocador.

Destarte, escrevi um projeto de pesquisa e o submeti ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, doravante PPGMPE, na UFES. Fui aprovado em todas as etapas do processo - avaliação de documentos, projetos, produção textual, entrevista e proficiência em língua estrangeira - e iniciei meus estudos como mestrando.

Logo, ao longo de minha formação acadêmica e profissional nos mais de quatro anos de trabalho docente, aprendi que a educação deve ir além dos conteúdos ministrados, direcionada à realidade discente, tencionando e construindo diálogos significativos e horizontais. Nesse contexto, atualmente como professor de Arte, meu objetivo em sala é o de promover o contato do estudante com a diversidade artística e suas diferentes manifestações, aguçando o conhecimento discente e possibilitando seu crescimento intelectual, cognitivo, social e crítico a partir de sua realidade.

À vista dos fatos mencionados, tenho em mente que pensar e repensar a educação e seus desafios inerentes tornou-se, nos últimos anos, tarefa docente fundamental e irremediável. Em um momento em que nosso país vive um período

marcado pelo forte conservadorismo e pela disseminação do ódio, paralelo a um mundo em crescente globalização e com problemas sociais e naturais cada vez mais nítidos e complexos, a educação acaba ganhando um papel indelével neste preocupante cenário da realidade humana. É necessário, portanto, que o professor tenha em mente que sua tarefa é extenuante, apesar de magnífica. O docente é, assim como a escola de samba Camisa 12<sup>4</sup> escreveu e cantou em seu samba-enredo de 2019, *o arquiteto do futuro*:

*O livro é o seu escudo nessa luta  
Pela desinformação virtual  
O conhecimento não é informação  
É na sala de aula que se muda uma nação  
Liberdade, por favor  
Salvem o nosso professor  
O nosso arquiteto do futuro  
Que em cada criança semeou a esperança  
E um adulto sonhador [...].*

Entendemos, nesse sentido, que o trabalho pedagógico deve fundamentar-se na construção de um futuro melhor do que este presente marcado, entre outros problemas não menos sérios, pela disseminação do preconceito e pela repugnância classista. Para tanto, são necessários professores críticos e a formação contínua em espaços escolares e não escolares, possibilitando docentes comprometidos com a mudança, pois, não se ensina o que não se aprende<sup>5</sup>. E, ao contrário do que relata o cantor Cazuza<sup>6</sup>, não queremos mais ver “o futuro repetir o passado”, tratando-se de seus aspectos elitistas e autoritários. A educação, assim, deve ser vista, conforme diria Freire (2002, p. 61), como “intervenção no mundo” e não a adaptação; recriando-se e reinventando-se como processo inacabado, com uma tarefa principal única: a busca constante por dias melhores para todos e todas que participam direta ou indiretamente desse importante processo sempre contínuo e inconcluso da vida humana. Afinal, “[...] ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” e o

---

<sup>4</sup> Na sua apresentação, em 2019, no grupo de acesso do carnaval paulista, a escola de samba Camisa 12 fez uma homenagem ao professor. O samba-enredo foi intitulado “Professores, Camisa 12 orgulhosamente desfila essa homenagem a vocês, mestres na arte de ensinar!” Desenvolvido pelo Carnavalesco Gleuson Pinheiro.

<sup>5</sup> Em referência a Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2002, p. 59): “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”.

<sup>6</sup> Canção de Cazuza “O tempo não para” fez muito sucesso no final da década de 1980 e denuncia os abusos da ditadura moralista e conservadora vigente na época.

“[...] saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é, o mundo está sendo.” (FREIRE, 2002, p. 46).

Desse modo, compreendemos que o corpo pedagógico e, conseqüentemente o currículo, quando não partem da realidade, às vezes, diversa e complexa, que os cerca, cometem um erro tenaz. Fogem do seu objetivo: a formação de seres humanos a partir de suas dificuldades, limites, necessidades e complexidades e acaba tornando a educação submissa a um sistema que se distancia desse importante compromisso pautado na ética da solidariedade humana (FREIRE, 2002). Deve-se ter em vista, portanto, que a realidade dos alunos não é *um apêndice* que pode ser deixado fora da escola. Negar essas realidades é não reconhecer os estudantes como *sujeitos do processo* (FREIRE, 2002).

Ademais, pensamos ser inegável o fato de que a escola não é só muros, teto, janelas, concreto e blocos. Escola é vida e são os alunos sua essência, motriz do processo de ensino-aprendizagem. Não os reconhecer nessa perspectiva seria negligenciar os sérios problemas educacionais que perpassam as escolas, principalmente as públicas. É nesse ponto que se questiona o que se ensina nas escolas. Em que medida os conteúdos curriculares são capazes de solidarizar-se com a realidade estudantil e da comunidade à sua volta? A quem essa educação presta serviço? Que concepção os alunos e as comunidades ao entorno têm da escola? Como os alunos se veem na escola? Como as escolas veem seus alunos?

É a partir dessas problemáticas que surge como resposta antitética, dentre outras, a Educação do Campo como outra perspectiva de se fazer educação, cuja promoção busca ultrapassar a mesmice que o tradicionalismo pedagógico dissemina ao negar a realidade social, econômica, cultural e política da esmagadora maioria do povo brasileiro.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011), a Educação do Campo surge com uma outra visão sobre o campo. Nela, estereótipos, olhares negativos e preconceitos são desconstruídos para a construção de uma nova abordagem de educação, que respeita a realidade do campo e seus direitos substanciais. Mesmo porque, sabe-se que as políticas públicas essenciais são, muitas vezes, negadas aos povos do campo, dentre eles: indígenas, ribeirinhos, sem-terra e quilombolas. Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 12):

[...] esta é uma lição importantíssima para o pensamento pedagógico: não esquecer dos sujeitos da ação educativa, dos seus processos formadores. Não vê-los como destinatários passivos de propostas. O que há de mais surpreendente no campo brasileiro são os últimos processos de quebra de imagens estereotipadas da mulher e do homem que trabalham e vivem no campo. Elas e eles quebram essas imagens; mostram-se como outros seres humanos.

Arroyo, Caldart e Molina (2011) defendem o campo como lugar ocupado de vida e soberania, sendo que a Educação do Campo deve possibilitar “[...] uma educação e uma escola vinculada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que habitam e trabalham no campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, p. 13). Incluir os excluídos, aumentar oportunidades, produzir vida e não mortes embasam a ideia dos autores sobre o desenvolvimento socioeconômico desse novo campo. No entanto, trata-se de um projeto popular ainda em andamento, como afirmam os autores.

Ainda de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011), o campo possui suas especificidades, com relações sociais diversas. A Educação do Campo deve, nesse contexto, subsidiar e fortalecer a autonomia e a soberania destes povos do campo dentro de um enorme cenário incapaz de perceber sua grande importância. Seguem as palavras dos autores sobre isso:

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: *cidade não vive sem campo que não vive sem cidade*. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 15).

Portanto, é inegável a importância do papel da Educação do Campo neste cenário hegemônico e excludente: agente da transformação social e importantíssima para a soberania do povo do campo em geral. Mesmo porque, como reforçam Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 14), “[...], a escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos”, convertendo-se em um importante mecanismo para a luta das populações do campo. Neste contexto, as discussões trazidas por Arroyo, Caldart e Molina (2011) são fundantes nas reflexões e problematizações que hoje se

desvelam, não só nas escolas do campo, mas também nas escolas públicas brasileiras em geral.

Mediante as reflexões tecidas e analisando a realidade docente da qual também fazemos<sup>7</sup> parte, concluímos que a Arte, para além de ser um campo de conhecimento pedagógico<sup>8</sup> fértil e abundante, possibilita caminhos que despontam ricas possibilidades de um trabalho docente, que se quer libertador e crítico em diálogo com a realidade imediata.

Fischer (1987) destaca que a arte nunca foi uma produção de origem individual, mas sim, coletiva, se originando de uma necessidade compartilhada. *O ser humano se utiliza da Arte para dialogar com o meio em que vive*, sendo que esse campo do conhecimento somente tem sentido quando sua representação for *social*.

Compreendemos, isto posto, que a arte, em sua totalidade, apresenta-se como dinâmica, aberta à criatividade e à criticidade. O ensino da arte em sua essência sugere um trabalho pautado na ética e na realidade discente que, como diria Reverbel (1997, p. 36), seja capaz de tornar o aluno um ser “[...] espontâneo, vivo, dinâmico, capaz de exteriorizar seus pensamentos, sentimentos e sensações e de utilizar diversas formas de linguagem”.

Entendemos, nesse sentido, o teatro, que de acordo com Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, seria uma das linguagens que compõe o todo artístico<sup>9</sup>, como uma das ricas possibilidades para o florescer de um ensino-aprendizagem crítico e significativo, tanto para os alunos, como também para o professor. Dialogando também com Augusto Boal<sup>10</sup> (1982, 2012), criador do Teatro do Oprimido e um dos expoentes brasileiros - mundialmente conhecido no que tange à Arte Teatro -, reconhecemos o mundo dramático como algo existente dentro de

---

<sup>7</sup> Neste momento do texto, nos reportamos na primeira pessoa do plural tendo em vista a partir deste estudo, enriquecer, ajudar e inspirar, no que for possível o trabalho docente teatral de forma abrangente em que não somente nós sejamos beneficiados com ele, mas a educação e seus desafios como um todo.

<sup>8</sup> Segundo a BNCC, a “Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado”. (BRASIL, 2018, p. 482).

<sup>9</sup> “No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as *Artes visuais*, a *Dança*, a *Música* e o *Teatro*” (BRASIL, 2018, p. 193, grifos nossos).

<sup>10</sup> Augusto Boal também teve importante influência e presença por meios de grupos de teatro nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para mais informações: <https://mst.org.br/2009/05/04/a-viagem-inesperada-de-augusto-boal/>.

nós, utilizado constantemente, sendo específico de nosso **ser** humano. Apesar de estarem muitas vezes em palcos, os atores podem protagonizar a vida pela qual nós nos reconhecemos e nos espelhamos, interagindo, desta forma, com nossa realidade. Nesse sentido:

A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial. Sobre o palco, atores fazem exatamente aquilo que fazemos na vida cotidiana, a toda a hora e em todo lugar. Os atores falam, andam, exprimem ideias e revelam paixões, exatamente como todos nós em nossas vidas corriqueiras do dia-a-dia. (BOAL, 2012, p. 9).

Não é à toa que Boal (2012) chamará os espectadores de *espect-atores*, sugerindo também um olhar contemporâneo sobre a Arte em que o espectador pode agir sobre a obra, tendo em vista os desafios e as possibilidades de transformação de sua realidade.

Visando nos aprofundar nas problemáticas citadas, e procurando outros direcionamentos pedagógicos que vão ao encontro de uma educação libertadora (FREIRE, 2002), trouxemos neste estudo a concepção de teatro como *intervenção pedagógica*, reconhecendo-o como um modo específico de se fazer arte, em que a manifestação é transcendida pelas expressões corporais e linguísticas. Reconhecemos, também, sua presença no currículo escolar, dialogando constantemente com Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, além de possibilidades de interagir com outras áreas do conhecimento. Assim, entendemos que a importância do trabalho com o teatro é evidente nas escolas, nas comunidades nas quais elas situam e também fundamental no momento em que vivemos. Reverbel (1993, p. 12), ao usar o teatro como proposta crítica, afirma que:

O grupo, ao ler peças teatrais para selecioná-las, deve ser muito sensível para perceber os seus próprios anseios e desejos e também os de sua comunidade. É preciso que a peça atinja os espectadores e que os leve, ao mesmo tempo, a sentir prazer e a refletir sobre seus problemas, não somente pessoais, mas também os de sua cidade, seu país.

Além disso, em um contexto teatral, a interação material e imaterial e, conseqüentemente, linguística, acontece de forma rica, e é nessas circunstâncias que a criatividade e criticidade são aguçadas. Pois, como afirma Bakhtin (2014, p. 34, grifo nosso):

[...] a [...] consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. *Afinal, compreender um signo consiste em*

*aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos.*

Por conseguinte, a expansão das ideias, as concepções do cotidiano e o entendimento da diversidade da língua, isto é, sua heterogeneidade explicitada nos vários contextos de vida, proporcionadas pelo contato com algo novo, podem oferecer possibilidades diversas para potencializar o ensino-aprendizagem, oportunizando entender a diversidade social e seus efeitos por meio do contato crítico com o cotidiano em diálogo com outras disciplinas presentes no currículo escolar. Portanto:

O estudo de textos dramáticos sempre se constitui num momento de descobertas. Os temas são diversos: amor, morte, religião, sexo, poder, miséria, luta de classes, racismo, opressão, entre outros. Qualquer que seja a peça escolhida, o grupo sempre fará um estudo, abrangendo Filosofia, Psicologia, Linguística, Sociologia, História e Política. (REVERBEL, 1993, p. 12).

Nesse sentido, dialogando também com Morin (2003, p. 105), consideramos que

[...] a disciplina nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo. Não basta, pois, estar por dentro de uma disciplina para conhecer todos os problemas referentes a ela.

Ademais Fazenda (2003) frisa que um ensino que se entende para além do *disciplinar*, ou seja, que se quer interdisciplinar, precisa estar ligado à prática e à formação docente, com o objetivo de que os saberes curriculares possam dialogar criticamente com os contextos da vida, que são históricos e, portanto, mutáveis.

Na interação com Morin (2003), Fazenda (2003) e Reverbel (1993), entendemos que o teatro aponta possibilidades que ultrapassam as disciplinas e se voltam criticamente ao cotidiano, desvelando problemas sociais ligados a aspectos morais e comportamentais, preconceitos e desigualdade social. Dessa forma, as disciplinas encontram-se em *transe* (MORIN, 2003) com o cotidiano e, por isso, entendemos o teatro como possibilidade de um trabalho docente *inter/transdisciplinar* em que, reconhecendo a solidariedade entre as disciplinas, seja capaz de não ocultar “[...] a realidade global” (MORIN, 2003, p. 113). Ainda, de acordo com o autor:

Hoje, é preciso tomar consciência desse aspecto, o menos elucidado da história oficial das ciências, que é um pouco como a face obscura da lua.

Intelectualmente, as disciplinas são plenamente justificáveis, desde que preservem um campo de visão que reconheça e conceba a existência das ligações e das solidariedades. *E mais: só serão plenamente justificáveis se não ocultarem realidades globais.* [...] Esses múltiplos aspectos de uma realidade humana complexa só podem adquirir sentido se, *em vez de ignorarem esta realidade, forem religados a ela.* Com certeza não é possível criar uma ciência do homem que anule por si só a complexa multiplicidade do que é humano [...]. (MORIN, 2003, p. 112-113, grifos nossos).

Nesse sentido, tratando-se do ser humano (ser pensante, diverso, contraditório e racional por natureza), “[...] é preciso supor [...] um certo *horizonte social* definido e estabelecido [...]” (BAKHTIN, 2014a, p. 116, grifos do autor) tendo em vista uma tarefa docente que possibilite a expansão desse horizonte ao reconhecê-lo como ponto de partida, abrindo portas para a criatividade, a criticidade e, conseqüentemente, um ensino-aprendizagem que seja significativo para o estudante e para a comunidade onde ele reside.

Nesse contexto, tendo em vista que “*a consciência individual é um fato socioideológico*” (BAKHTIN, 2014a, p. 35, grifos do autor), o professor necessita tornar possível o contato discente e do espectador com variados “gatilhos” que sugerem a apresentação, a aproximação e o conhecimento de diferentes horizontes sociais e, por conseguinte, linguísticos. É fundante, portanto, posto que, de acordo com Bakhtin (2014a), a língua só é concretizada no contexto social, entender o teatro como importante processo para o entendimento crítico da língua ao expor a realidade social, econômica e política que dialogam com as vivências da escola e da comunidade que a cerca.

Em face do exposto, este trabalho objetiva **analisar as possibilidades e desafios do trabalho com o Teatro em uma escola do campo, no sentido de evidenciar um enfoque pedagógico que possibilite o diálogo dos estudantes com o seu(s) contexto(s) de vida e, assim, o desenvolvimento de um olhar criterioso e indagador para sua realidade local.**

Ao alcance de nosso objetivo maior de pesquisa, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar como os documentos curriculares oficiais abordam o trabalho com o teatro na escola (Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os documentos curriculares municipais e da escola);

- Propiciar a aproximação e diálogo dos discentes com sua realidade local, no sentido da constituição de uma visão crítica frente a essa comunidade, em cotejo com a realidade social mais ampla;
- Explorar a diversidade linguística, pela via do teatro, ao encontro da heterogeneidade da língua e, conseqüentemente, da diversidade social;
- Promover o desenvolvimento dos estudantes no que tange à produção de textos orais e escritos, e a capacidade de argumentação crítica por meio da leitura, produção de textos teatrais;
- Possibilitar o contato dos discentes com o teatro, ao encontro da ampliação de suas visões de mundo e, conseqüentemente seu universo linguístico-discursivo;
- Registrar todo o processo dialógico e construtivo do trabalho pedagógico com o teatro na escola, por meio de vídeos, que constituíram um documentário que se reverberou no produto deste estudo.

A partir da pesquisa empreendida, este estudo aponta e reafirma a importância e a potência do trabalho pedagógico com a Arte Teatro na escola. Mostra que, a despeito do teatro ser indissociável das questões da vida e, nesse sentido, ensejar a discussão de diversos assuntos (gênero, religião, partidarismo político, entre outros), apresenta-se como potente por possibilitar olhares provocativos e reflexivos em uma dimensão mais ampla. Assim, enseja a problematização de aspectos sociais, políticos e ideológicos que perpassam a realidade escolar, seguindo para além de seu entorno imediato.

Ademais, o teatro na escola oportunizou o trabalho com o texto em uma perspectiva dialógica, no sentido do enfoque dos aspectos linguísticos e discursivos que o perpassam.

Logo, compreendemos que nossa pesquisa corroborou a abordagem teatral como importante conteúdo pedagógico para a formação crítica e autônoma dos estudantes.

Visando a melhor apresentação de nosso estudo, o organizamos, incluindo esta Introdução, em sete capítulos, quais sejam:

- Revisão de Literatura - diálogo com algumas pesquisas que evidenciam nossa temática de estudo, com foco para três principais frentes: Educação do Campo, Referencial Teórico e Etapa de Ensino;

- Referencial Teórico - apresentação e diálogo com os teóricos que embasaram nosso estudo, tanto teoricamente quanto na materialização das práticas teatrais em sala de aula, com ênfase para autores que se dedicaram aos estudos referentes à Linguagem, ao Teatro, à Educação do Campo, à Inter/Transdisciplinaridade no ensino e, ainda, à Educação de modo geral;

- Metodologia - apresentação dos tipos de pesquisa elencados, bem como do *lócus*, dos métodos e dos instrumentos de estudo;

- Análise dos Dados - discussão a partir dos dados produzidos, tanto por meio da Consulta Documental, quanto na Pesquisa Participante e seus desdobramentos, seguida da análise sobre eles;

- Produto Educacional - apresentação do produto oriundo deste estudo;

- (In)conclusões e a abertura às contrapalavras e a novas experiências - discussão e reflexão acerca dos resultados obtidos em diálogo com nosso referencial teórico.

Esperamos, por meio deste estudo, que possamos oportunizar e fomentar discussões e reflexões acerca do trabalho pedagógico com a Arte Teatro, principalmente nas escolas do campo, tendo em vista os enfrentamentos e desafios de tornar real o diálogo do que se ensina nas escolas com as vivências de seus alunos. A partir desse viés, nos implicamos em nossa prática docente, ao longo desta pesquisa e para além dela, a fazer com que os estudantes se reconheçam também como produtores de conhecimento e que tenham um olhar criterioso para seu entorno, bem como para o mundo a sua volta.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA: O DIÁLOGO COM OUTROS ESTUDOS

No intuito de subsidiar e enriquecer nosso estudo, dialogaremos com outras pesquisas que também se debruçaram sobre o teatro na escola. Fizemos um levantamento no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES, no *Google* e na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente, utilizamos dos descritores “Teatro e Educação do Campo”. Neste primeiro momento, encontramos apenas três dissertações, as quais serão discutidas adiante.

Diante dos poucos trabalhos encontrados, decidimos ampliar nosso escopo de estudo com o seguinte descritor: “Teatro e Educação”. Dessa vez, as pesquisas encontradas foram por volta de 25 estudos, o que exigiu de nós um mecanismo de filtragem que adotou um olhar dialógico em relação ao nosso estudo, visando, nessas pesquisas, referenciais teóricos e público-alvo semelhantes. Nessa perspectiva dialógica, foram separados dezesseis estudos. Essa seleção deu-se por meio da leitura de seus resumos. Dentre esses estudos, há duas teses, onze dissertações e três artigos. Após nova leitura dos resumos desses dezesseis trabalhos, adotamos a introdução de 12 deles. Ao fazermos isso, elencamos dez que dialogam especificamente com nossa temática de pesquisa, os quais entendemos serem pertinentes às categorias desta pesquisa: Referencial Teórico e Etapa de Ensino somadas à Educação do Campo, já citada acima.

Entretanto, antes de nos debruçarmos na abordagem dos trabalhos elencados, apresentamos, no quadro abaixo, os seis estudos não aprofundados, dentre os dezesseis referidos anteriormente; sendo uma tese, quatro dissertações e um artigo. Decidimos esboçá-los em nosso trabalho, devido ao fato desses atestarem a importância do teatro na educação e, assim, de certo modo, estabelecerem certo diálogo com nossa temática.

Segue o “Quadro 1” contendo títulos e informações gerais dos seis trabalhos aos quais nos referenciamos acima:

Quadro 1- Demais estudos

Título	Tipo	Autor(es) ano, Instituição	Temática /objetivo geral	Referencial teórico e metodológico	Conclusões/resultados
Ações Artísticas na Educação: a cena	Artigo	Paulina Maria Caon; 2020; Universidade	Possibilidades de realização de ações artísticas em contextos de	BOURDIEU e PASSERON (1982); FOUCAULT	Escola e universidade se tornam na atualidade espécies de agentes de resistência em tempos de

expandida em cenário expandido		Federal de Uberlândia.	educação formal, buscando afirmar a escola básica e a universidade como potentes espaços culturais e artísticos na sociedade.	(1994); ANDRÉ (2011); ESCUZA (2013); MAUSS (2003, 2006); GEERTZ (1989) MERLEAU-PONTY (2003, 2004).	apagamento de memórias, seja em sua dimensão cultural histórica conservadora. Trata-se de convidar, convocar, provocar a si mesmo e a outros/as, a se abrir para os acontecimentos que emergem nessas proposições, com seus traços estéticos e éticos; e que já se configuram, no ali-e-agora de sua ação, numa espécie de enunciação simbólica; engendrando modulações de corporalidade, suspensões de papéis, transformando estudantes e docentes em performers e em espectadores/as. Trata-se fazer de minhas práticas docentes possíveis ações artísticas no cotidiano dos processos da formação de professores/as de Teatro.
<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor(es) ano, Instituição</b>	<b>Temática /objetivo geral</b>	<b>Referencial teórico e metodológico</b>	<b>Conclusões/resultados</b>
Drama e teatralidade - Experiências com o professor no papel e o professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola.	Dissertação	Heloise Baurich Vidor; 2008; Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.	Metodologia do drama associada ao ensino do teatro na escola. São utilizadas experiências distintas para investigar o papel do professor na mediação de processos de drama. A estratégia do <i>teacher in role</i> é central na investigação e é explorada através de duas abordagens pedagogicamente diferentes: o professor no papel se refere às situações nas quais o professor discute uma função social como um parceiro dos alunos dentro do processo; o professor personagem se refere às situações aonde o professor traz um personagem, mantendo seu discurso e suas atitudes, a fim de desafiar o ponto de vista dos alunos.	STANISLAVSKI (2000,1989, 1984); SPOLIN (2007, 2005); MORIN (2005); BOURDIEU (2007, 2001); DESGRANGES (2006, 2003).	Revelou que está no próprio professor a possibilidade de compatibilizar as duas áreas, tanto como mediador entre os artistas que vem até a escola e os alunos, quanto como ele próprio colocando-se como artista conjuntamente com seus alunos; possibilidades e as vantagens/necessidades de diferenciar os conceitos mencionados - professor no papel e professor-personagem; possibilidade de reforçar a teatralidade do drama; o drama apresenta-se como uma alternativa metodológica extremamente rica para enfrentar as condições adversas do ensino do teatro na escola e para que o professor possa, através do desenvolvimento das atividades dramáticas, se colocar como artista no trabalho, dialogando com outras metodologias e linguagens artísticas.
<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor(es) ano, Instituição</b>	<b>Temática /objetivo geral</b>	<b>Referencial teórico e metodológico</b>	<b>Conclusões/resultados</b>
Pedagogia em Performance: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica.	Tese	Pedro Haddad Martins, 2017, Universidade de São Paulo - Escola de	Busca uma pedagogia em performance – um ensino de teatro que se afirma como prática contemporânea a partir do teatro	PIAGET (2017); KOUDELA (2001, 2004, 2007); DESGRANGES (2003); BARBOSA (1986); MOLIÉRE	Privilegiar a performatividade é afirmar as potências que todos carregam; toda a experiência teatral na escola se efetiva em conhecimento em

		Comunicação e Artes.	performativo pela criança, tomada como material poético para construção teatral, e efetiva a experiência como prática de elaboração do conhecimento em arte.	(2010, 1971); SHAKESPEARE (1997, 2003, 2003); SPOLIN (2006); BRECHT (1978, 1992); BENJAMIN (2002).	linguagem.
<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor(es) ano, Instituição</b>	<b>Temática /objetivo geral</b>	<b>Referencial teórico e metodológico</b>	<b>Conclusões/resultados</b>
A representação da oralidade no texto teatral: entre a escrita e a encenação.	Dissertação	Ana Lúcia da Silva Cabral de Mendonça; 2019; Universidade Federal de Pernambuco.	Contribuir com o ensino da oralidade em aula de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Básico, abordando o texto teatral através da Análise da Conversação numa aproximação com a Linguística Textual e o Sociointeracionismo Discursivo.	BAGNO (2000, 2001, 2014); BAKHTIN (2011, 2016); BARDIN, (2016); BAZERMAN (2006, 2007, 2011, 2015); LEITE (2010); BEZERRA (2017); BOAL (2009); CHARAUDEAU (2014, 2008); FARACO (2008, 2016); FIORIN (2015, 2016, 2014); KOCH (2006, 2016, 2011, 2015); MARCUSCHI (2005, 2008, 2015, 2002); SPOLIN (2017); STANISLAVSKI (2014, 2017).	As análises mostraram que os fenômenos da oralidade constituem pistas relevantes para a percepção dos estados emocionais das personagens e dos receptores dos textos, podendo ser considerados estratégias básicas da representação. Apontaram também que as práticas docentes quanto ao ensino da oralidade são feitas de forma mais intuitiva e menos respaldadas na Análise da Conversação.
<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor(es) ano, Instituição</b>	<b>Temática /objetivo geral</b>	<b>Referencial teórico e metodológico</b>	<b>Conclusões/resultados</b>
Práticas teatrais na educação: será que dá jogo?	Dissertação	Natalia Beloti Dias Camelo; 2015; UNESP.	Investiga a utilização de práticas teatrais como instrumento de expressão e manifestação do pensamento autônomo crítico. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de campo em uma escola estadual no Estado de São Paulo com alunos cursando o segundo ano do Ensino Médio.	ADORNO, (2007, 1992, 1995, 1996); ARROYO (2003, 2011, 2012, 2010, 2015); BARBIER (2002); BARBOSA (2012, 2005, 2008, 2011); BOAL (1997, 2012, 2013); DESGRANGES (2003, 2015); FREIRE (2011, 1967, 1974, 1979, 1993); KOUDELA (2011, 1999); SAVIANI (2012); SPOLIN (2012, 2008, 2010, 2010).	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, sobretudo em pessoas em formação. A partir desta problematização, reflete como as práticas teatrais podem oferecer caminhos para o adolescente se perceber como sujeito autônomo, e que possam atuar como agentes de transformação social.
<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor(es) ano, Instituição</b>	<b>Temática /objetivo geral</b>	<b>Referencial teórico e metodológico</b>	<b>Conclusões/resultados</b>
Teatro do oprimido: em busca de uma prática dialógica.	Dissertação	Raquel Turci Pedroso; 2006; Pontifícia universidade Católica (PUC).	Tem como tema o teatro do oprimido e objetiva a supressão de opressões vividas por homens e mulheres, e ensaiar ações visando articulações coletivas em busca de direitos.	BOAL (1979, 1980, 1996, 2000, 2002, 2003); FREIRE (1980, 1981, 1986, 1992, 1993, 1996, 2002, 2003); FERNANDES (1999).	Construção de uma educação para libertação e uma consciência crítica em relação à luta pela garantia de direitos dos jovens, possibilitada pelo teatro do oprimido.

			Trata-se de um estudo de caso e uma pesquisa documental.		
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Cabem ainda algumas palavras em relação aos estudos trazidos anteriormente, explicando o motivo de não nos debruçarmos sobre eles. Embora nenhum deles possa ser visto como não importante para nosso estudo, alguns se distanciam de nossos referenciais, como a tese de Martins (2017), o artigo de Caon (2020) e a dissertação de Vidor (2008). Outros, apesar de dialogarem com alguns de nossos referenciais e objeto de estudo e análise, voltam-se a etapas de ensino diferentes, como as dissertações de Camelo (2015) – Ensino Médio; Mendonça (2019) – anos iniciais do Ensino Fundamental; e Pedroso (2006) – Educação de Jovens e Adultos.

De todo modo, encontramos diálogo nesses trabalhos com nosso estudo, uma vez que Pedroso (2006), ao referenciar-se em Augusto Boal, conclui que o Teatro do Oprimido não possibilita somente a educação para a libertação, mas também a criticidade. Já Vidor (2008) nos mostra que o teatro auxilia a prática docente nas explanações de diferentes relações e funções sociais, fazendo com que o professor seja também participante do processo – *professor personagem*. Na pesquisa de Mendonça (2019), embora trate de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos faz refletir ao dialogar com Marcos Bagno e Mikhail Bakhtin sobre a importância do teatro no enriquecimento textual discente e nas expressões e entendimento sócio emocional dos alunos. Martins (2017) nos faz pensar sobre a indissociabilidade entre linguagem, conhecimento e performance entrementes ao teatro como rico processo linguístico e performático. Por último, Camelo (2015) dialoga com Pedroso (2006) ao trazer o teatro como possibilidades do nascer da criticidade, porém, a primeira acrescenta a aquisição da autonomia discente pela teatralidade.

A partir desses estudos, podemos reafirmar a importância do teatro como trabalho docente e pedagógico nas escolas e, nesse viés, também a pertinência de nossa pesquisa como possibilidade enriquecedora relacionada às produções textuais, ao pensamento crítico e, também, ensejando, como defere Bakhtin (2018, p. 114), “inserir-se nesse mundo [...] como um posicionamento entre outros posicionamentos, como palavra entre outras palavras”, tendo em vista que nosso

entorno não é formado de uma realidade acabada, mas *realidades* diferentes e em permanente diálogo e inacabamento.

Por conseguinte, damos continuidade à nossa revisão teórica, todavia agora com enfoques específicos resultantes de nossa filtragem e categorização: Educação do Campo, Referencial Teórico e Etapa de Ensino, que possibilitaram a ampliação de nossa busca. Seguimos com a primeira categoria elencada.

## 2.1 O ENFOQUE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E NO TEATRO

Com o enfoque na categoria *Educação do Campo e Teatro*, identificamos, em uma primeira análise, duas dissertações que abordam o teatro na Educação do Campo, sendo que uma tem como *lócus* uma escola do campo e outra traz estudantes da Licenciatura em Educação do Campo como sujeitos de pesquisa.

Logo após, encontramos outra dissertação relacionada às místicas manifestações teatrais realizadas pelo Movimento Sem Terra (MST)<sup>11</sup> em suas reuniões e também nas Universidades em que se fazem presentes as Licenciaturas em Educação do Campo, doravante LEDOC. Decidimos trazê-la devido ao envolvimento do MST no surgimento da LEDOC, bem como a fundante ligação dos pressupostos do primeiro às diretrizes do último.

Finalizando, traremos outra dissertação que aborda o teatro na Educação Indígena. Nosso enfoque nesse trabalho deve-se ao fato deste assemelhar-se às matrizes da Educação do Campo e também pelo nosso entendimento de que não se pode pensar sobre a luta de povos do campo sem pensar na luta dos povos originários. Dessa forma, acreditamos ser primordial discutir, também, o teatro na Educação Indígena.

Abaixo, encontram-se esboçadas as quatro dissertações supracitadas:

Quadro 2 - Educação do Campo

Título do trabalho	Tipo	Autor (es) ano, Instituição	Temática /objetivo geral	Referencial teórico e metodológico	Conclusões/resultados
		João	Analisa a prática de	REVERBEL	A interação artístico-teatral

<sup>11</sup> Movimento que surge na década de 1980 em busca da Reforma Agrária. O MST é visto, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 90), como “[...] um dos sujeitos sociais que vem pondo o campo em movimento através da luta incansável para que se realize a Reforma Agrária no Brasil”. Ainda, de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011), a relação dos sem-terra traz importantes elementos e dialoga com a Educação do Campo.

O teatro popular comunitário e a pedagogia da alternativa. A trajetória do Grupo Artevida - 1993/2003	Dissertação	Rodrigues; Pinto 2007; Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro.	teatro comunitário realizada pelo grupo Artevida na Escola Família Agrícola de Nestor Gomes, zona rural do município de São Mateus, norte do Espírito Santo. A reflexão sinaliza para o processo de reconhecimento e assunção da identidade cultural em torno da ludicidade na Educação do Campo, tendo como foco principal, o teatro comunitário.	(1989); SPOLIN (2001); STANISLAVSKI (1990, 1986); VIGOTSKY (2002); ARROYO (1999); BAKHTIN (2004); BOAL (1997); BRANDÃO (2003).	no contexto escolar da Pedagogia da Alternância pode ser traduzida como um componente importante para a formação interdisciplinar, o despertar da consciência crítica e a construção da cidadania. Podemos considerar a Artevida como um teatro em busca, pois no teatro de busca nos preocupamos mais com o processo do que com o resultado. Embora a tentativa de integrar o teatro à pedagogia escolar não é tarefa tão simples, na EFA de Nestor Gomes, esse fenômeno acontece naturalmente. O teatro é espaço da reflexão e da interação sem precisar ser classificado como tal. Ele está presente no fazer educativo dos alunos e na resposta da comunidade.
<b>Título do trabalho</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor (es) ano, Instituição</b>	<b>Temática /objetivo geral</b>	<b>Referencial teórico e metodológico</b>	<b>conclusões/resultados</b>
As místicas do MST: aspectos formais, políticos e organizativos da construção estética do território.	Dissertação	Luciano Carvalho Barbosa; 2019; Universidade Estadual Paulista de Mesquita Filho" (Unesp).	Investiga as místicas do MST: suas manifestações concretas, depoimentos de militantes e a produção teórica formulada a respeito do tema. Partindo do entendimento do MST em seus documentos e publicações sobre o que é mística, percorre a investigação desde as raízes semânticas e históricas até desdobramentos atuais buscando identificar se elementos simbólicos, formais e estéticos que estão dispostos na perspectiva da classe trabalhadora contra a hegemonia do capital; pretende verificar a contribuição da mística para a consolidação do MST como projeto contra-hegemônico em sua luta para se territorializar diante do capitalismo agrário brasileiro.	SANTOS (2014, 2012, 2006); MARX (2013, 2010, 2007); MARX e ENGELS (2012); CALDART (2013, 2012); CHAUI (2000, 1987); COSTA (1996, 1998, 2012, 2007); BRANDÃO (2010); BRECHT (1978, 1967); BAKHTIN (2010); BENJAMIN (2017, 1986); BOAL (2013).	As místicas executadas pelos trabalhadores rurais sem-terra apresentam elementos estéticos formais capazes de se opor à produção da indústria cultural, de modo a compor o território sem-terra, como relação social e proposição ética e estética que permeia todas as instâncias de ser e se fazer sem-terra. Estamos diante de uma teatralidade específica, em movimento que traz consigo avanços à produção e fruição das artes numa perspectiva de transformação social. Este lugar delicado necessita ser dimensionado de modo a não ceder às padronizações da teatralidade impregnada de seu tempo histórico e das relações sociais que a compõem, assim como não manter a mística num invólucro de proteção que a estagne enquanto manifestação artística, política e poética. Os roteiros, espécies de dramaturgia das místicas, já circulam pela organização. Essa possibilidade de reprodução a aproxima definitivamente do fenômeno teatral. Não se trata de teorizar com especulações e sim observar o fenômeno vivo que adquire novos formatos correspondendo à exigência de seu tempo histórico e de suas relações.
<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Temática /objetivo</b>	<b>Referencial</b>	<b>Conclusões/resultados</b>

		<b>ano, Instituição</b>	<b>geral</b>	<b>teórico e metodológico</b>	
Cultura como matriz formativa na Licenciatura em Educação do Campo da UNB: potencialidades do trabalho com o teatro político e o vídeo popular.	Dissertação	Adriana Gomes Silva; 2019; Universidade de Brasília.	Busca compreender qual o papel da cultura como matriz formativa na Licenciatura em Educação do Campo da UnB, dando ênfase às potencialidades do trabalho com o Teatro Político e o Vídeo Popular e suas contribuições para a práxis formativa de educadores do campo na elevação dos níveis de consciência política.	ARROYO, CALDART (2012); BRANDÃO (1983); GIL (2012); MARX, (2004, 2012); MOLINA (2018, 2003, 2015, 2011, 2012); CHAUI, (2019).	Contribuí para a auto-organização e atuação, tanto nas escolas como nas comunidades. Acreditamos que a sistematização e análise destas experiências colaboram nos processos de formação, ensino e aprendizagem voltados às escolas do campo e às comunidades envolvidas com a perspectiva de uma educação omnilateral na construção da hegemonia da classe trabalhadora e da transformação social.
<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor(es) ano, Instituição</b>	<b>Temática /objetivo geral</b>	<b>Referencial teórico e metodológico</b>	<b>Conclusões/resultados</b>
O professor dialógico: um aprendizado a partir do teatro intercultural na Amazônia peruana.	Dissertação	Rodrigo Benza Guerra; 2013; Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC	A presente pesquisa de cunho autoetnográfico tem foco na atuação docente numa experiência de teatro intercultural na Amazônia peruana. Para tal, realizaram-se duas oficinas de teatro com estudantes indígenas e mestiços da Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA). O processo culminou com a criação de uma peça de teatro baseada nas vivências dos participantes na universidade.	SPOLIN, (2005, 2008); SANTOS (2002); HALL (2003); FREIRE (1981, 2005, 2009, 2008); FIORIN (2012); DESGRANGES (2010); BOAL (2000, 2010).	Culmina com a proposta de alguns elementos que podem ajudar a prática do professor de teatro que procure ser dialógico, tais como partir das vivências dos participantes; procurar gerar questionamentos e elaborar novas narrativas; considerar que o processo pedagógico é um encontro de sujeitos; ressaltar a importância do trabalho em parceria; entre outros. O detalhamento da experiência busca indicar os desafios vivenciados e a sua análise crítica, acredito, pode trazer uma maior compreensão das dificuldades vividas por qualquer professor que busque atuar numa perspectiva dialógica.

*Fonte: Elaborado pelo autor (2021)*

Na primeira análise, apresentaremos a dissertação de João Rodrigues Pinto (2007) denominada “O teatro popular comunitário e a Pedagogia da Alternância: a trajetória do grupo Artevida”.

Por meio de uma pesquisa participante focada na área da educação e realizada em território capixaba, Pinto (2007) traz um relato e uma análise dos dez anos (1993/2003) de percurso de um grupo teatral denominado Artevida, e o relacionamento desse grupo com a Escola Família Agrícola e com uma pequena comunidade do campo localizada em São Mateus/ES. Para isso, o autor utilizou depoimentos de participantes do processo, bem como o método dialético em que se

faz presente um olhar plural sobre as culturas e os diálogos que se dão ao entorno da escola e da comunidade (PINTO, 2007).

Dialogando com autores como Augusto Boal, Miguel Arroyo, Mikhail Bakhtin e Olga Reverbel, o autor (2007) estuda a prática teatral do Grupo Artevida tendo em vista o reconhecimento da identidade cultural pelo ato lúdico na Educação do Campo. Com isso, Pinto (2007) conclui que a interação artístico-teatral é primordial para reflexão e formação interdisciplinar da consciência crítica e da cidadania, além de destacar o processo em vez dos resultados e das dificuldades encontradas na integração pedagogia da alternância e teatro (PINTO, 2007).

O estudo de Pinto (2007) nos alerta para as dificuldades que podem ser encontradas ao trabalhar teatro em escolas do campo. Apesar de a escola que iremos realizar o estudo não estar baseada na pedagogia da alternância, o que representa certa diferença em relação ao nosso trabalho, as especificidades do campo (colheita, plantação, capina, etc.) funcionam irremediavelmente em períodos de alternância, influenciando nas vivências dos estudantes. Importa notar ainda que, ao refletir com Pinto (2007), acreditamos nas potencialidades do teatro na Educação do Campo, nos reconhecimentos das origens e tradições deste povo que, de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011), foi estereotipado como atrasado, sujo e ignorante e, assim, marginalizado historicamente das políticas públicas relacionadas à educação.

O segundo estudo analisado é a dissertação de Adriana Gomes Silva (2019) denominada “Cultura como matriz formativa na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UNB): potencialidades do trabalho com o teatro político e o vídeo popular”, cuja análise traz um recorte temporal entre os anos 2014 e 2018 com a proposição de um olhar abrangente sobre os estudantes da LEDOC a partir de uma pesquisa participante.

O estudo visa compreender o papel da cultura na formação em LEDOC da UNB, enfatizando o teatro político e o vídeo popular<sup>12</sup> como potencializadores da criticidade e da práxis formativa. Esse trabalho tem como referenciais teóricos autores como: Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Karl Marx, Carlos Brandão e Marilena Chauí.

---

<sup>12</sup> A autora explora o teatro político e a produção de vídeos populares como forma de divulgação, conscientização e também como possibilidade de os participantes opinarem e se reconhecerem como sujeitos do processo. É importante frisar que muitos desses vídeos se encontram disponíveis no *youtube* (SILVA, 2019).

Silva (2019) conclui que o teatro político e o vídeo popular são fundantes ferramentas nos processos de formação dos educadores formados e estudantes da LEDOC da UNB. O Projeto Terra em Cena, organizado pelos próprios estudantes da LEDOC da UNB, cujo relato é feito por Silva (2019) – também participante -, mostrou-se como processo primordial para conscientização dos estudantes e habitantes do campo na busca pela transformação (SILVA, 2019).

Entrementes, em correlação ao estudo de Silva (2019), nossa pesquisa apresenta-se distinta ao trazer o trabalho com o teatro na educação básica, enquanto Silva (2019) traz como lócus de pesquisa o ensino superior. Entretanto, a autora nos chama atenção ao evidenciar importantes reflexões que implicam no papel da Arte e do teatro – área de Linguagens<sup>13</sup> – na especificidade do campo, bem como ações que visam diálogo com os pressupostos da Educação do Campo, abrangendo possibilidades no que tange à arte, como o uso de ferramentas audiovisuais. Ressaltamos, ainda, a transformação da visão dos participantes do projeto que, ao fazerem parte da produção dos vídeos, passam a apresentar-se como sujeitos ativos e não passivos (SILVA, 2019). Vale lembrar que Boal (2012) frisa essa fundamental transformação do espectador em *espect-ator*, em que a plateia não é vista como algo externo ao ato artístico, como acontece em espetáculos burgueses, mas sim como participante do processo teatral.

Seguimos à dissertação intitulada “As místicas do MST: aspectos formais, políticos e organizativos da construção estética do território”, produzida por Luciano Carvalho Barbosa (2019).

Ao trazer para seu estudo Karl Marx, Carlos Brandão, Marilena Chauí, dentre outros pensadores e teóricos, Barbosa (2019), por meio de uma análise qualitativa na área da educação que visou perscrutar documentos e produções teóricas, estudou as manifestações das místicas do MST e seus desdobramentos atuais. Assim, realizando pesquisa de campo, documental e bibliográfica, buscou identificar símbolos que vão ao encontro da luta da classe trabalhadora contra o capital, verificando a importância da mística na consolidação e legitimação do MST como processo contra-hegemônico diante da hegemonia do agronegócio.

O autor finaliza sua dissertação evidenciando que as místicas apresentam elementos estéticos capazes de se oporem à indústria cultural por meio de uma

---

<sup>13</sup> Na LEDOC, a formação em Linguagens prepara alunos para dar aula de Língua Portuguesa, Literatura, Educação Física e Arte.

proposição ética e estética que permeia o ser e fazer do sem-terra. De acordo com Barbosa (2019), estamos diante de uma teatralidade que, permeada pela perspectiva da transformação social, distancia-se de espetáculos padronizados da alta classe. Ao sair de seu invólucro e adentrar em outros espaços, como as Universidades, além de apresentar roteiros e dramaturgias específicas, a mística torna-se um fenômeno teatral em potencial (BARBOSA, 2019).

Em relação à pesquisa de Barbosa (2019), acreditamos que nosso estudo avança ao discutir o teatro em outras perspectivas teóricas e, para além, abranger novas possibilidades que, ao dialogarem com as místicas, possam protagonizar diferentes movimentos nas escolas do campo e provocar novas discussões que permeiam a realidade das comunidades ao seu entorno.

Antes de nos voltarmos a uma análise específica dos escritos de Barbosa (2019), acreditamos ser impossível, ao trazer os dois últimos estudos acima, não nos reportarmos a Boal (1982, p. 15) e ao teatro político, uma vez que esse autor enfatiza que:

Todo o teatro é político, ainda que não trate de temas especificamente políticos. Dizer “teatro político” é um pleonasmo como seria dizer “homem humano”. Todo o teatro é político, como todos os homens são humanos, ainda que alguns se esqueçam disso.

Nessa perspectiva, Barbosa (2019), Silva (2019) e Boal (1982) nos fazem refletir sobre o teatro como inevitável processo político, devido ao fato de poder ser burguês e excludente, ao tornar-se privilégio e, conseqüentemente, fortalecer a manutenção do *status quo*, mas, paradoxalmente, pode ser libertador e crítico, funcionando como meio de libertação e superação da desigualdade que paira sobre as classes populares.

Retornando a Barbosa (2019) que, ao destacar a importância da mística do MST e a reconhecê-la como processo teatral, dialoga com nossa pesquisa em um ponto fundamental: o teatro como ponte para o diálogo crítico entre a vulnerável realidade do campo e a educação. Nesse sentido, Freire (2002, p. 17) estabelece essa “[...] ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos [...]” como fundante no acontecer da educação libertadora. Para além de outras provocações, ao irmos além da mística e pensarmos nos embasamentos que legitimam o MST, pensamos em um campo em contrapartida ao agronegócio, ou seja, um campo defendido pela

Educação do Campo: sem agrotóxico, sem exploração indevida de terras, valorização do homem do campo, alimentos saudáveis e pluriculturalismo<sup>14</sup>.

Finalizando este tópico, analisamos a dissertação de Rodrigo Benza Guerra (2013), intitulada “O professor dialógico: um aprendizado a partir do teatro intercultural na Amazônia peruana”.

Guerra (2013) dialoga com Viola Spolin, Paulo Freire, Flávio Desgranges, Augusto Boal, entre outros autores e teóricos, buscando relatar criticamente os desdobramentos de sua própria atuação docente teatral em duas oficinas voltadas para indígenas e mestiços, realizadas por meio de uma pesquisa autoetnográfica. O estudo de Guerra (2013) culmina na proposição de elementos capazes de auxiliarem o professor no ensino teatral, ao encontro de uma perspectiva dialógica. Entre eles, devemos destacar temas que dialogam com as vivências dos educandos; o enriquecimento do processo de ensino com questionamentos e novas narrativas, além das práticas pedagógicas que ressaltam o teatro como processo coletivo.

Embora o estudo de Guerra (2013) se diferencie do nosso, tratando-se de modalidades e contextos (Educação de Jovens e Adultos/Ensino Superior - Educação Indígena/ Educação Básica - comunidades rurais de origem italiana), o trabalho nos ajuda a pensar, em meio à “interculturalidade<sup>15</sup>” e como professor dialógico, na importância da convivência para o conhecimento do outro e na escolha dos temas teatrais a serem trabalhados (GUERRA, 2013). A partir das colocações do autor, compreendemos que dialogar com as vivências discentes, isto é, com o outro, torna-se primordial, tendo em vista dar sentido e significância ao que ensinamos/aprendemos, além de possibilitar a dialogicidade em nosso ensino.

Destarte, acreditamos que nossos alunos, como enfatiza Freire (2002), não podem ser vistos como *livros em branco* a serem preenchidos, mas *livros escritos* de formas expressivas em diferentes contextos a serem lidos, compreendidos e com eles dialogados. Nessa visão metafórica, pensamos ser pertinente ressaltar o que nos diz Bakhtin (2014) sobre livros, os quais devem ser entendidos como: “[...] parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde alguma

---

<sup>14</sup> Entende-se por pluriculturalismo nas zonas rurais, a plantação e cultivo de culturas diferenciadas, múltiplas, em contrapartida ao monoculturalismo, que seria a plantação e cultivo de uma única cultura, especificidade do agronegócio e seu método capitalista de produção baseado em *comodites*.

<sup>15</sup> “A interculturalidade é entendida como um diálogo entre indivíduos de culturas diferentes e como uma forma de resistir às formas como o desenvolvimento e a globalização são levados na região produzindo, por um lado, processos de assimilação e uniformização cultural e, por outro, situações de exclusão e injustiça” (GUERRA, 2013, p. 19).

coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (p. 128). Portanto, devemos entender nosso alunado como vivo, inacabado, fecundo e gerador de ideias. Sendo assim, cabe a nós, professores, olhá-los como *seres dialógicos*.

Outrossim, pensar nos demais elementos - enriquecimento do processo teatral com questionamentos e novas narrativas, além de ressaltá-lo como processo coletivo – trazidos por Guerra (2013) é fundante. O processo coletivo deve ser ressaltado, pois pressupõe a liderança, a responsabilidade, a colaboração, a empatia e a organização; e o enriquecimento do processo de ensino com novos questionamentos e narrativas (GUERRA, 2013). O que permite, por sua vez, o estabelecimento dialógico com o outrem e, dessa forma, com outros saberes. Torna-se relevante, portanto, destacar Bakhtin, cujos escritos, inspirados na literatura de Dostoievski, assinalam que:

[...] a orientação dialógica, coparticipante é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la enquanto posição racional ou enquanto um outro ponto de vista. Somente sob uma orientação dialógica interna minha palavra se encontra na mais íntima relação com a palavra do outro [...]. (BAKHTIN, 2018, p. 72).

Nesse sentido, se não reconhecermos o outrem inserido em uma posição racional e política, estabelecemos uma relação monológica (não dialógica) em que se sugere apenas um ponto de vista e *minha palavra acaba não se encontrando intimamente com a palavra do outro*. É preciso, portanto, ao reconhecer o outro como ser pensante e, por isso, sabedor de algo, ter em vista que em todo processo dialógico há uma troca constante e infundável entre locutor e interlocutor, cujos desdobramentos tendem a enriquecer o *mundo dos saberes* de ambos. Daí a importância dos questionamentos e das narrativas ao estabelecer orientação dialógica, não somente no ensino teatral, mas na educação como um todo.

Aqui, findamos temporariamente nosso diálogo com a primeira categorização, destacando elementos chaves para refletirmos em nosso estudo acerca do trabalho com o teatro como rica possibilidade pedagógica que corrobora com os pressupostos da Educação do Campo. Importa mencionar, nesse sentido, os seguintes destaques, a saber: o imprescindível contato crítico que o teatro deve estabelecer com a realidade camponesa; a paulatina transformação não somente dos alunos, mas de todos os participantes do processo, em seres capazes de tomar

decisões e opinar; o entendimento do processo teatral como coletivo e colaborativo, tendo em vista ao processo de orientação dialógica como relação necessária para o estabelecimento de relações horizontais e a apropriação e florescimento de novos saberes; a compreensão do teatro como processo político em favor das classes populares e em contrapartida ao *status quo*; e, para além, a possibilidade do enfoque crítico do agronegócio capitalista e as místicas como fenômenos teatrais.

A partir dos diálogos e considerações tecidas, seguimos para o enfoque da segunda categoria por nós elencada.

## 2.2 UM ENFOQUE NOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Dando seguimento ao nosso estudo, iniciaremos nossa segunda categorização. Aqui, iremos analisar estudos que dialogam com os referenciais teóricos de nossa pesquisa. Vale ressaltar que nossa procura de estudos, encontrou muitos trabalhos que tinham como tema e referência Boal e o Teatro do Oprimido, que nos fez destacar (embora alguns foram lembrados em outras categorizações<sup>16</sup>) dois que pensamos ser relevante trazer aqui. Para tanto, trouxemos três dissertações e uma tese totalizando quatro estudos apresentados na tabela abaixo.

Quadro 3 - Referencial Teórico

Título do trabalho	Tipo	Autor(es) ano, Instituição	Temática /objetivo geral	Referencial teórico e metodológico	Conclusões/resultados
Teatro e dialogismo: pensando o teatro-educação com Mikhail Bakhtin.	Dissertação	Flavio Lanzarini de Carvalho; 2004; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.	O estudo defende que as reflexões de Mikhail Bakhtin acerca da linguagem e da estética devam ser aplicadas no ensino de teatro, em benefício da educação escolar para a elucidação das questões levantadas, são apresentados alguns exercícios ministrados em turmas de alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de uma escola particular da zona sul do Rio de Janeiro.	BAKHTIN (2004)	Fornece indícios de que o ensino do teatro na escola, aplicado conforme os preceitos dialógicos de Mikhail Bakhtin, favoreça o aprendizado da linguagem, o desenvolvimento da capacidade de reflexão do aluno, e a construção de sua alteridade. Uma vez que o teatro se trata de uma expressão artística de extrema potencialidade dialógica, o seu ensino, na escola, pode criar condições indispensáveis para garantia de uma pedagogia emancipadora.
Título do trabalho	Tipo	Autor(es) ano,	Temática /objetivo geral	Referencial teórico e	Conclusões/resultados

<sup>16</sup> Olhar quadros 1 e 4 – “Demais estudos” e “Etapas de ensino”.

A cultura do teatro de Augusto Boal: processos socioeducativos.	Tese	Antonio Luis de Quadros Altieri; 2012; Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.	Apresenta a trajetória de vida de Boal; aborda 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 resultante. Foram realizadas pesquisas bibliográficas, biográficas e documentais; realizaram-se entrevistas narrativas a fim de compor a história de vida de quatro curingas – artista: praticante, estudioso e pesquisador do método; especialista em processo de aprendizagem – e um estudo de caso no ponto educandário de cultura, localizado na zona oeste do de São Paulo.	BOAL (1997, 2000, 1991, 1979, 1980), MARX (1978), GRAMSCI (1968, 1978, 2004), ADORNO (1995), WILLIAMS (2000, 1993, 2000, 2000, 2007), FANON (1963) E GOHN (2006, 2005, 2010, 2003, 2010, 2006, 2005, 2006), SATANSILAVS KY (1990, 1970, 1982).	O teatro cria possibilidades de nos observarmos e de invenção do futuro e de intervenção, postos em situação de decisão, necessário, com propostas de formação com essa abrangência crítica, se encontraram intenções de conscientização e de saída da alienação; o teatro permanece vinculado aos oprimidos. O desejo da apropriação das ferramentas da produção cultural ainda persiste, mas a sobrevivência do teatro do oprimido sem Boal será difícil, pois este corre risco de ser subsumido pela indústria cultural. Não é a educação que muda o mundo, porque a educação muda as pessoas e são as pessoas que mudam o mundo, desde que haja intenção e condições objetivas. Pois, o exercício da cidadania está condicionado a processos de construção que não acabam nunca; há indícios de que a formação dos professores por meio da criação de grupos de teatro do oprimido tem contribuições críticas a dar.
Título	Tipo	Autor(es) ano, Instituição	Temática /objetivo geral	Referencial teórico e metodológico	Conclusões/resultados
O teatro do oprimido no espaço escolar: um despertar crítico criativo.	Dissertação	Maria Augusta de Farias Belém; 2016; Universidade Federal da Paraíba.	Objetiva discutir como o teatro do oprimido na escola contribui para o despertar crítico e criativo do educando.	BOAL, FEIRE e BARAÚNA (2003); DESGRANGE S (2011); CASSAVIN (2008).	Constatou que o teatro do oprimido não apenas contribuiu para o despertar crítico e criativo dos participantes, mas levou-os a conhecer e buscar meios de intervir na realidade que os cerca.
Título	Tipo	Autor(es) ano, Instituição	Temática /objetivo geral	Referencial teórico e metodológico	Conclusões/resultados
Teatro e Transdisciplinaridade: a experiência do projeto Amora no Colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Dissertação	Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues; 2012; Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Propõe-se a discutir a presença de atividades de caráter transdisciplinar no ensino e aprendizagem de teatro na Educação Básica. O foco da investigação é a experiência pedagógica do Projeto Amora do	SPOLIN (1979); PIAGET (1990, 1989); REVERBEL (2012); FOUCALT (1999); FREIRE (2011); DESGRANGE S (2010).	O Projeto Amora possibilitou a transformação das relações interpessoais e da gestão escolar ao adotar a concepção interacionista, na qual o desenvolvimento moral e o protagonismo se refletem no uso dos tempos e espaços institucionais; oferece

			Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS), no período compreendido entre 1996 e 2011.		processo contínuo de estruturação de esquemas e conteúdos que possibilita aos estudantes realizar operações cognitivas de identificação (o que é só do Teatro), de comparação (o que não é só do Teatro) e de relação (o que é do Teatro e de outras disciplinas), permitindo formular generalizações acerca do ato teatral consolidando a ideia de que a transdisciplinaridade não pode prescindir do mergulho necessário nas especificidades do Teatro.
--	--	--	---	--	---

*Fonte: Elaborado pelo autor (2021)*

Em nossa primeira análise, traremos a dissertação de Flavio Lanzarini de Carvalho (2004), intitulada “Teatro e dialogismo: pensando o teatro-educação com Mikhail Bakhtin”. Estabelecendo diálogo com Mikhail Bakhtin para pensar a linguagem estética teatral em prol da educação escolar, Carvalho (2004) realizou exercícios teatrais para alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental anos finais de uma escola particular carioca, utilizando-se de uma pesquisa colaborativa. De acordo com o autor, seu estudo fornece indícios de que o ensino teatral, quando compactua com os preceitos dialógicos bakhtinianos, explorado em toda riqueza linguística do teatro, auxilia o aprendizado da linguagem, e, portanto, a capacidade de reflexão e a construção da alteridade discente, garantindo, dessa forma, uma educação emancipadora.

Embora realizada em outro contexto – escola particular e urbana -, as reflexões tecidas por Carvalho (2014) permeiam o cerne de nossa pesquisa ao se debruçar também sobre a mesma “etapa de ensino” e ao evidenciar a importância dos pressupostos bakhtinianos para as práticas docentes. Compreendemos, assim com Carvalho (2014), que o dialogismo, na concepção bakhtiniana, torna-se primordial quando problematizamos na escola, um ambiente no qual o autoritarismo dissemina concepções únicas e hierarquizadas embasadas pelo forte preconceito e os ditames das classes dominantes.

Nesse sentido, corroboramos com a afirmação de Carvalho (2014) de que o teatro pode e deve ser trabalhado pedagogicamente permeado pelo dialogismo,

tendo em vista que “[...] pensar implica interrogar e ouvir, experimentar posicionamentos, combinando uns e desmascarando outros” (BAKHTIN, 2018, p. 111), possibilitando assim, descortinar relações não democráticas, dar voz a quem ainda não foi ouvido por meio do olhar, o ver, o escutar, o dizer e o sentir através do outro, tornando plausível o ato dialógico e, dessa forma, a existência de uma educação dialógica.

A tese intitulada “A cultura do teatro de Augusto Boal: processos socioeducativos”, escrita por Antonio Luis de Quadros Altieri (2012), é o segundo trabalho que trazemos nessa subseção. Teóricos como Karl Marx, Antonio Gramsci e Theodor W. Adorno subsidiam o estudo com enfoque na Educação de Altieri (2012) que apresenta a trajetória de Augusto Boal, destacando e abordando seus processos de construção e representação teatral e sua ação intelectual artística socioeducativa por meio de pesquisas bibliográfica, biográficas e documental.

Altieri (2012), distintivamente de nós, pois realizamos uma pesquisa de cunho participante, utiliza-se de pesquisas de campo, bibliográfica, documental, além de entrevistas, e conclui sua tese afirmando que o teatro de Boal permanece ligado aos oprimidos, como ferramenta crítica em potencial a ser legitimamente apropriada, possibilitando a auto-observação, a re/construção do futuro e intervenção do presente ao nos desafiar a agir e a tomar decisões.

Para além, o autor sinaliza o risco dessa forma de teatro desaparecer, dado o crescente império da indústria cultural e, por último, evidencia a importância da formação de professores por meio de oficinas de teatro, por contribuírem para a criticidade discente.

Em diálogo com a tese de Altieri (2012), encontramos outro estudo que aborda o Teatro do Oprimido de Boal (BELÉM, 2016). Visando um enfoque na abordagem de Boal, dialogaremos com esses dois estudos (ALTIERI, 2012 e BELÉM, 2016) em interligação com nossa pesquisa.

A dissertação de Maria Augusta de Farias Belém (2016), denominada “O Teatro do Oprimido no espaço escolar: um despertar crítico criativo” teoriza com autores como Augusto Boal, Paulo Freire e Flávio Desgranges e objetiva discutir como o Teatro do Oprimido contribui no despertar crítico e criativo do aluno.

A autora produziu a pesquisa a partir de uma análise qualitativa de um material produzido por discentes (depoimentos e textos teatrais) que participaram de

uma oficina de teatro, com enfoque em Arte, na escola em que realizou a pesquisa.

Belém (2016) constata, por meio de uma análise discursiva dos estudantes, que o Teatro do Oprimido de Boal não apenas contribui para o despertar crítico e criativo de seus participantes, mas também os leva a olhar sua realidade de forma a intervirem e transformá-la positivamente.

Embora encontremos forte ligação com nossos referenciais, a pesquisa de Belém (2016) se volta a um contexto urbano, sendo que nosso estudo busca retratar a especificidade de uma escola do campo, à luz da perspectiva bakhtiniana.

Ao analisarmos esses dois estudos e nos voltarmos ao nosso, entendemos que pensar em Augusto Boal e teatro é pensar na luta de classes: apropriação do teatro pelas classes dominadas com enfoque crítico na transformação/intervenção. O próprio Boal nos chama atenção para essa apropriação: “[...] teatro é conflito, luta, movimento, transformação e não simples exibição de estados de alma. É verbo, não simples adjetivo” (BOAL, 2012, p. 96) e, mais à frente:

É preciso observar e insistir sobre um ponto fundamental: o oprimido se exerce como sujeito nos dois mundos. No combate contra as opressões que existem no mundo imaginário, ele se exercita e se fortalece para o combate posterior [...] contra suas opressões reais [...] (BOAL, 2012, p. 365).

Nesse sentido, reconhecemos nos estudos de Altieri (2012) e Belém (2016) “um aprofundar” nas concepções de Augusto Boal e do Teatro do Oprimido, que nos faz refletir, sobretudo, nas potencialidades teatrais na luta de classes e na sua importância para as classes populares; tendo em vista que a arte foi predominantemente, e ainda é até certo ponto, reconhecida como propriedade das classes dominantes e ferramenta para a legitimação de seu domínio.

Finalizando esta categorização, discutimos a transdisciplinaridade e sua relação com o teatro. Para tanto, trazemos a dissertação de Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues (2012) intitulada “Teatro e Transdisciplinaridade: a experiência do projeto Amora no Colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”.

Rodrigues (2012) se propôs, por meio de um estudo de caso e uma pesquisa ação como docente, a discutir a presença de atividades transdisciplinares no ensino-teatral na Educação Básica, com enfoque investigativo na experiência pedagógica do Projeto Amora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 1996 e 2011, dialogando com autores como

Viola Spolin, Jean Piaget, Olga Reverbel, e Michel Foucault. A autora baseou-se em diferentes fontes para realização de sua pesquisa: documentos, relatos de experiências discentes e docentes, planos de aula, relatórios, dentre outros.

Rodrigues (2012) finaliza seu estudo afirmando que o Projeto Amora, ao adotar concepção interacionista, possibilitou a transformação das relações interpessoais e da gestão escolar em que o “desenvolvimento moral” e o protagonismo foram testemunhados na escola.

Nosso primeiro tensionamento com a leitura da dissertação de Rodrigues (2012) foi em relação ao referencial teórico que subsidiou seu entendimento sobre transdisciplinaridade. Embora a autora destaque a necessidade de quebra da hierarquização de saberes e faça uma abordagem significativa sobre o conceito de transdisciplinar, além de citar de forma indireta o termo “leitura de mundo” de Paulo Freire, sentimos falta de uma abordagem mais próxima ao cotidiano e seus saberes implicados no currículo da vida, que não podem ser marginalizados dos currículos da escola, pois, de acordo com Morin (2003, p. 113), “[...] esses múltiplos aspectos de uma realidade humana complexa só podem adquirir sentido se, em vez de ignorarem esta realidade, forem religados a ela”.

Cabe ainda ressaltar que não estamos negando a originalidade e a importância do estudo de Rodrigues (2012), que nos faz refletir sobre a pluralidade de conhecimentos e o uso de tecnologias, chamadas de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que podem ser abordadas e usufruídas pelo teatro. Além disso, a própria autora aponta a provisoriedade de seu estudo e a complexa concepção da transdisciplinaridade (RODRIGUES, 2012). Pontuamos, ainda, que as abordagens teóricas utilizadas por Rodrigues (2012) se diferenciam das nossas (Jean Piaget; Michel Foucault), suas intencionalidades também são distintas.

Finalizamos, assim, esse diálogo destacando a importância do pensamento bakhtiniano para a abordagem teatral; o teatro como arcabouço de saberes; o dever do teatro para com a luta e libertação das classes populares; a possibilidade de conscientização por meio do ato teatral; e intervenção na realidade pelo *espect.-ator*.

### 2.3 ENFOQUE NA ETAPA DE ENSINO

Trataremos agora de nossa última categorização. Essa, por sua vez, é composta por um artigo e uma dissertação e trarão colaborações para pensarmos sobre a etapa de ensino na qual nossa pesquisa direciona-se. Segue, abaixo, o Quadro 4 com a apresentação desses estudos.

Quadro 4 - Etapa de ensino

<b>Título do trabalho</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor(es) ano, Instituição</b>	<b>Temática /objetivo geral</b>	<b>Referencial teórico e metodológico</b>	<b>conclusões/resultados</b>
O Teatro e a Educação do Sensível nas Séries Finais do Ensino Fundamental	Artigo	Rosana Augustin da Silva; 2012; Instituto Federal Sulrio-grandense - Campus Charqueadas.	Trata do ensino de Artes, mais especificamente de teatro nas séries finais do Ensino Fundamental. Aborda aspectos das relações humanas na contemporaneidade, relacionados à falta de tempo e de espaço para os sentidos e as relações sociais, justificando assim a importância das aulas de Artes no âmbito escolar, para que se possa dar espaço a uma escuta sensível e às formas de expressão diferentes das habituais.	SPOLIN (2010); TARDIF (2010); BARBOSA (2007); COURTNEY (2003).	É necessário um aprofundamento, por parte dos gestores municipais, dos documentos que dão suporte e diretrizes para a Educação no Brasil; atividades periódicas de formação continuada aos professores que lecionam teatro nas escolas, bem como, a elaboração de uma proposta político-pedagógica referente à área, contemplando a organização de uma estrutura mínima comum às escolas. O professor precisa buscar um aprofundamento nos diversos saberes que envolvem sua profissão, buscando enriquecer sua prática do fazer artístico, o contato com as propostas atuais para a área, porém, a falta de tempo, de espaços e de grupos para o desenvolvimento destas atividades impossibilitam o desenvolvimento artístico destes profissionais. A escola precisa lidar com uma série de problemas sociais que interferem em seu funcionamento, inclusive com alunos que parecem se preocupar mais em complicar e perturbar o ambiente de sala de aula do que com seu processo de aprendizagem.
<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor(es) ano, Instituição</b>	<b>Temática de pesquisa /objetivo geral</b>	<b>Referencial teórico e metodológico</b>	<b>Conclusões/resultados</b>
O Teatro do Oprimido: uma experiência na educação.	Dissertação	Elisabete Pinheiro Costa; 1997; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.	O presente estudo investiga a possibilidade de aplicação do Sistema do Teatro do Oprimido na	FREIRE (1987), BRANDÃO (1989)	A utilização do Sistema de Teatro do Oprimido é adequada para educandos da 8ª série do 1º Grau. Suas técnicas propiciam ao

			prática pedagógica, objetivando a superação da contradição educador-educando, preconizada por Paulo Freire. Foi elaborado um planejamento para as aulas de Artes Cênicas realizadas em 25 encontros, com educandos de duas turmas de 8ª série do curso de 1º grau em uma escola do município do Rio de Janeiro.		educando o uso da linguagem teatral como um meio de expressão, comunicação e reflexão sobre si mesmo e sobre sua realidade, desenvolvendo nele a consciência crítica. Destaco, ainda, neste estudo, a importância de democratização das relações escolares, tanto a nível pessoal quanto administrativo, para a formação de cidadãos críticos e livres.
--	--	--	---	--	---

*Fonte: Elaborado pelo autor (2021)*

Iniciamos nossa análise com o artigo de Rosana Augustin da Silva (2012) denominado “O Teatro e a Educação do Sensível nas Séries Finais do Ensino Fundamental”. O estudo tece uma análise de orientações educacionais e de práticas docentes na área de Arte em uma escola gaúcha, por meio de pesquisa de campo e de pesquisa bibliográfica.

Silva (2012) não trata diretamente “sobre e com” a prática docente, como fizemos neste estudo, cuja metodologia volta-se à pesquisa participante. Todavia, debruça-se, mesmo que de forma indireta, sobre o ensino de Artes (Educação) com enfoque no teatro nos anos finais do ensino fundamental e aborda aspectos contemporâneos relacionados à escassez de tempos-espacos para o “aguçar” dos sentidos e das relações sociais, defendendo, dessa forma, as aulas de Artes para o florescer de expressões e sensibilidade da escuta, pois, segundo Silva (2012, p. 3), “[...] passamos a maior parte do tempo desenvolvendo ações necessárias e mecânicas, o que me parece, nos aproximar mais das máquinas que manipulamos e nos afastar do que existe de humano em nós”.

A autora conclui ser necessário mais interesse de gestores públicos pela melhoria da educação; formação continuada docente com enfoque no teatro; proposta político-pedagógica referente à área; melhoria na estrutura da escola e, por último, relata a importância da pesquisa e estudo docente em busca de novos e enriquecedores trabalhos pedagógicos.

Reconhecemos as problemáticas trazidas por Silva (2012), principalmente quanto à formação continuada e o incremento à pesquisa. Entretanto, esses são

desafios que procuraremos enfrentar em nossa pesquisa, por meio do teatro e do diálogo constante com nossos referenciais materializados em nossa prática em sala de aula. As dificuldades por nós encontradas se tornarão aprendizagem, pois “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p. 22). Estamos e sempre estaremos, nesse sentido, em “permanente formação” (FREIRE, 2002, p. 22).

Por conseguinte, abordaremos nosso último estudo. Trata-se de uma dissertação denominada “O Teatro do Oprimido: uma experiência na educação”, escrita em 1997 por Elisabete Pinheiro Costa. A pesquisa-ação visa analisar a possibilidade de aplicação do *sistema* do teatro do oprimido na prática docente, objetivando superar a contradição educador/educando, preconizada por Paulo Freire (COSTA, 1997). Para tanto, a autora planeja vinte e cinco aulas de artes cênicas com educandos de duas turmas de 8ª (oitava) série do curso de 1º (primeiro) grau<sup>17</sup> em uma escola carioca (COSTA, 1997).

Costa (1997) conclui que o Teatro do Oprimido é “adequado” para educandos da 8ª série do 1º Grau, já que suas técnicas propiciam o uso da linguagem teatral como um meio de expressão, comunicação e reflexão sobre si mesmo e sobre sua realidade, desenvolvendo a consciência crítica. A autora destaca, ainda, a importância da democratização das relações escolares, tanto a nível pessoal quanto administrativo, para a formação de cidadãos críticos e livres (COSTA, 1997).

Ao comparar o estudo de Costa (1997) com o nosso, torna-se necessário frisar a contemporaneidade, o contexto específico de nossa pesquisa e o diálogo com outros referenciais e, embora presente em nosso trabalho, nosso estudo abrangerá outras possibilidades do trabalho docente teatral, para além do Teatro do Oprimido. Todavia, ressaltamos aqui a relação dos alunos com o Teatro do Oprimido, bem como a importância do envolvimento de todo o corpo escolar e o desenvolvimento da consciência crítica pela expressão, comunicação e reflexão possibilitadas também pelo teatro de Boal, trazida por Costa (1997), já que nossa pesquisa também está voltada ao mesmo público discente estudado pela autora.

Importa ainda notar o que Costa (1997) nos faz refletir: se em nosso trabalho docente com o teatro devemos possibilitar que os estudantes se sintam como participantes do processo teatral, como já dito aqui, por que não pensarmos o

---

<sup>17</sup> Hoje seria o 9º (nono) ano do Ensino Fundamental.

mesmo sobre nossos colegas de trabalho? Acreditamos que esse enfrentamento é válido.

Enfim, terminamos nossa revisão de literatura. Os estudos aqui evidenciados e discutidos, em diálogo com nossos objetivos geral e específicos, nos forneceram valiosas reflexões, implicações e corroborações para nossa pesquisa, quais sejam: 1) a reafirmação da importância do teatro nas escolas e, nesse viés, também de nossa pesquisa, ambas como possibilidades enriquecedoras relacionadas às produções textuais, ao pensamento crítico e, também, no (re)conhecer/aproximar de nós mesmos e de nossos alunos; 2) o necessário diálogo com Bakhtin e Freire no ensino-aprendizagem teatral que busca de uma educação libertadora; 3) o teatro como arcabouço de saberes curriculares e cotidianos; 4) o foco em questionamentos e novas narrativas no ensino teatral para o estabelecimento da orientação dialógica com a realidade; 5) transformação dos desafios e dificuldades que possamos encontrar (alternância dos modos de viver no campo, infraestrutura escolar, participação discente no processo teatral, etc.) em aprendizagem, pois somos aprendizes permanentes; 6) transformação do teatro em luta e libertação das classes populares, visando a conscientização pelo ato teatral e intervenção na realidade dos participantes do processo; 7) estabelecimento do contato crítico entre estudantes, teatro e realidade camponesa; 8) transformação paulatina por meio do teatro, de todos os participantes do processo em seres capazes de tomar decisões e opinar; 10) entendimento do processo teatral como coletivo e colaborativo; 11) compreensão da orientação dialógica como necessária para o estabelecimento de relações horizontais e a apropriação e florescimento de novos saberes; e 12) possibilidade do uso de tecnologias para potencialização do ato teatral, bem como torná-lo mais atrativo aos estudantes.

A partir das reflexões tecidas, seguimos ao diálogo com nossos referenciais teóricos, na expectativa de, com eles, melhor delinear e embasarmos nosso estudo.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO: DIÁLOGO COM OS TEÓRICOS QUE EMBASARAM NOSSO ESTUDO

Nesta seção, objetivamos esclarecer e possibilitar ao leitor mais conhecimento sobre nossos referenciais, bem como justificar nossas escolhas teóricas em relação ao nosso tema de estudo, uma vez que, assim como uma casa precisa de uma base para se manter estruturada e um pássaro de asas para voar, carecemos de outros diálogos, dada nossa situação de ininterrupto inacabamento, cuja posição permite colocar-nos como permanentes pesquisadores (FREIRE, 2002; BAKHTIN, 1997).

Para tanto, delineamos o presente capítulo em 5 subseções com vista a ressaltar; 1) Olga Reverbel e Augusto Boal: o teatro em foco 2) Mikhail Bakhtin: a língua(gem) em foco 3) Paulo Freire: a educação em foco; 4) Arroyo, Caldart e Molina: a Educação do Campo em foco e, por fim, 5) a possibilidade de uma abordagem inter e transdisciplinar a partir do teatro em uma escola campesina.

#### 3.1 OLGA REVERBEL E AUGUSTO BOAL: O TEATRO EM FOCO

Destarte, este estudo traz como um de seus referenciais teóricos Olga Reverbel no que tange à atividade dramática em específico. Olga Garcia Reverbel nasce em São Borja, Rio Grande do Sul, em 1917, e falece aos 91 anos, em 2008, na cidade de Santa Maria, localizada também no Rio Grande do Sul. Reverbel tinha o teatro como vida e paixão, e que nasce de uma dificuldade que nossa protagonista enfrentou durante sua primeira experiência docente aos 17 anos. A busca por novas metodologias de ensino a ligou com a atividade dramática e, durante muitos anos, Reverbel utilizou o teatro como recurso didático. Sua atividade foi tão importante que, em 1939, começa a lecionar teatro; em 1946, viaja para França, buscando fomentar seus conhecimentos cênicos e, em 1969, ingressa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul como professora de Arte Dramática.

Vivendo em um período conturbado da história brasileira<sup>18</sup>, Reverbel, quando ingressa Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como docente, percebe a importância do teatro na vida discente, como forma de mostrar um

---

<sup>18</sup> Ditadura militar instaurada em 1 de abril de 1964 e que chegou ao fim em 15 de março de 1984.

possível mundo pacífico, apesar de uma realidade que se mostrava oposta. De acordo com a autora:

Não podemos exigir, hoje, neste nosso tumultuado mundo, que os homens se deem as mãos para juntos construírem um mundo sem barreiras, sem conflitos, se não dermos à criança, na escola, desde o início, a visão de um mundo harmonioso. (REVERBEL, 1979, p. 79).

Logo, cremos que Reverbel pode contribuir muito conosco. Visando o diálogo e a leitura como formação, traremos para este estudo alguns de seus livros, quais sejam: *O texto no Palco (1993)*; *Teatro na sala de aula (1979)* e *Um caminho do teatro na escola (1997)*. Estes nos subsidiam no que tange à historicidade do teatro e suas relevantes reflexões, bem como jogos e exercícios teatrais, importantes para nossas práticas em sala de aula.

Na perspectiva de Reverbel, escreve Flávio Loureiro Chaves<sup>19</sup>, “[...] se faz presente uma concepção totalizante da atividade dramática, que implica e compromete todas as potencialidades do indivíduo, permitindo alcançar a sua plena dimensão social” e finaliza afirmando que as atividades dramáticas que Reverbel propõem “[...] sempre a humanização do teatro; o teatro visa à humanização do indivíduo; o indivíduo, liberando a criatividade, humanizará seu mundo” (REVERBEL, 1979, p. VIII e IX). Nessa concepção, o teatro que comumente é trabalhado nas escolas, muitas vezes, mecanicista, imposto e baseado em datas comemorativas, é substituído por um novo mais amplo, cujo trabalho pedagógico é atento para com os alunos, suas dificuldades, seus aspectos emocionais e motivacionais, valores éticos e sobre o mundo em sua volta, buscando naturalizar o ato cênico. Ou seja, o trabalho do professor visa um “[...] desenvolvimento gradativo do aluno, não só na área cognitiva, mas também na afetiva [...]” (REVERBEL, 1979, p. 7).

Reverbel (1997, p. 12) defende a “[...] educação pela arte”. A arte está pelo ser humano, assim como o ser humano está pela arte. No ato expressivo, no ato de pintar, dançar, moldar, etc. o ser humano passa a conhecer-se. Entretanto, não somente no fazer em si, mas também no ato de contemplar criticamente seu próprio feito e o de outrem, pois “[...] a arte é uma dessas coisas que, como a terra, o ar, está ao redor de nós, em toda a parte, mas que raramente nos detemos a considerar” (REVERBEL, 1997, p. 21). Torna-se essencial, portanto, de forma crítica,

---

<sup>19</sup> Professor de Literatura Brasileira e Teoria da Literatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que escreve o prefácio do livro de Reverbel; *Teatro na sala de aula (1979)*.

o ato contemplativo, pois como nos diz Bakhtin (1997, p. 45-46), a “[...] contemplação é algo ativo e produtivo”. Nesse sentido:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 1997, p. 45-46).

É a partir desse viés que, como bem coloca Reverbel (1997, p. 22), o objetivo docente, no que tange ao ensino da Arte, “[...] não é ter um aluno-ator, um aluno-pintor ou um aluno-compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da Arte na vida humana”. Contemplar, descobrir, analisar criticamente a si próprio, o outrem e seu entorno, torna-se um dos principais objetivos do teatro na escola (REVERBEL, 1997).

Outrossim, Reverbel (1993) dirá que o teatro deve ser “atravessado” pela realidade de quem o assiste, fazendo com que a plateia faça parte da peça teatral. Para tanto, a autora recomenda, além da escolha do tipo de teatro<sup>20</sup>, da organização de roteiros técnicos, cronogramas, a realização de uma “pesquisa de campo sobre os temas que mais interessam ao público da comunidade onde a peça vai ser encenada” (REVERBEL, 1993, p. 23). Para, assim, estabelecer o diálogo da peça teatral para com seus espectadores, dando, dessa forma, um papel transformador ao teatro e, conseqüentemente, atribuindo a ele um compromisso social.

Outro referencial com o qual esta pesquisa dialoga, no que tange à Arte Teatral, foi Augusto Boal, importante figura tratando-se de teatro nacional e internacional, reconhecido e afamado mundialmente. Boal nasce em 16 de março de 1931, na cidade do Rio de Janeiro, e falece aos 78 anos, em 2009, também na capital carioca. Assim como Reverbel, Boal vive a Ditadura militar Brasileira, porém foi exilado<sup>21</sup>. O que demonstra sua militância, uma opinião política explícita e seu fervor na luta de classes a favor dos oprimidos, todos exteriorizados no teatro.

Nesse sentido, Boal é responsável pela invenção de um importante método teatral que dialoga profundamente com os pressupostos de Paulo Freire, denominado *Teatro do oprimido*. Nele, Boal (1982, p. 9) apresenta uma “[...] teoria

---

<sup>20</sup> Reverbel (1993) trará um pouco da história do teatro, apresentando vários tipos de teatro e seus objetivos.

<sup>21</sup> Exílio político que durou 15 anos: 1971 a 1986.

de [...] teatro que seja realmente libertador e que comece por libertar o espectador da sua passividade, da sua condição de testemunha, e que o converta em ser ativo, em protagonista do fenômeno teatral”.

Boal possui um conceito revolucionário e marxista no que tange ao teatro. Para ele, a arte teatral deve ser uma manifestação contra a classe dominante (BOAL, 1982). A partir do ato cênico, o oprimido pode demonstrar sua indignação diante do opressor, “[...] porque na luta contra opressão devem-se usar todas as armas. O teatro e todas as demais artes também são armas. É preciso usá-las! É preciso que o povo as use!” (BOAL, 1982, p. 10).

Nesse sentido, o teatro pode ser considerado como uma *ferramenta* da classe dominada contra a opressão exercida pela classe dominante. Boal deixa clara sua intenção revolucionária: reverter os instrumentos de dominação ideológicos e materiais (nestes encontra-se a arte como um todo) que historicamente foram pertencentes aos opressores, a favor da luta dos oprimidos.

Para tanto, entre outros livros, Boal publicou um que traz uma série de exercícios para fazer teatro, voltados para atores e não-atores, pois todos os seres humanos são atores: “todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores [...]! Teatro é algo que existe em cada ser humano [...]” (BOAL, 2012, p. 9). O livro, primeiramente denominado: *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1982), ganhou nova edição em 2012 e passou a ser denominado *Jogos para atores e não autores*. Essa nova edição possui mais exercícios (conta com mais de trezentas páginas e nelas; “O arsenal do Teatro do Oprimido”<sup>22</sup>), porém não conta com uma entrevista que o mais antigo possui (BOAL, 1982, p. 13-27). Devido a isso, dialogamos com esses dois livros, ao evidenciarmos o autor e, também, na busca por subsidiar e refletir sobre nossa prática com teatro na escola.

### 3.2 MIKHAIL BAKHTIN: A LÍNGUA(GEM) EM FOCO

Inferimos que o teatro, assim como todas as manifestações artísticas, é uma linguagem. Nesse sentido, torna-se imprescindível neste estudo dialogarmos com o teórico russo Mikhail Bakhtin (1895-1975). Assim como Olga Reverbel e Augusto

---

<sup>22</sup> Capítulo três do livro (BOAL, 2012, p. 107-315) que contém variados exercícios teatrais baseados no Teatro do Oprimido.

Boal, Bakhtin também vive boa parte de sua vida em um período conturbado. Esse filósofo da língua, pois é assim que ele se autodenominou, conviveu 58 anos com o regime stalinista<sup>23</sup>, o que influenciou negativamente nas divulgações de suas obras. Além disso, Bakhtin teve dois colegas<sup>24</sup> que desapareceram durante o regime, ele mesmo foi exilado nos anos 1930. Escreve importantes obras nos anos 1920, dentre elas, uma que é considerada por muitos estudiosos a mais importante: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*<sup>25</sup>. Retornando à União Soviética em 1936, publica sua tese reprovada em 1945 intitulada: *Rabelais e a Cultura Popular na Idade Média*, em 1965. Bakhtin morre em 1975 aos 79 anos, em Moscou.

O pensamento bakhtiniano possibilitou importante avanço sobre a concepção e os estudos sobre a linguagem. Bakhtin (2014a) a entende como algo que “bebe”, constrói-se, se reconstrói e flui no social. Ele supera, dessa forma, as concepções formalistas, baseadas exclusivamente em regras, e, ainda, uma visão subjetivista sobre a língua. Ambas que acabam por fecharem-se ao texto de forma normativa e/ou individual.

Nesse sentido, Bakhtin (2014a) traz e rebate duas vertentes de estudo sobre a linguagem. Uma delas, denominada objetivismo abstrato, tem como principal representante o linguista francês Ferdinand Saussure (1857-1913), cujos estudos entendem a língua como estabelecida e regida por normas que agem sobre ela de forma autônoma. A outra vertente, denominada subjetivismo individualista, entende a linguagem como algo idealista, romantizado. Segundo os adeptos desta vertente, a língua seria algo subjetivo e individual, definida pelo mundo das ideias e pelo psíquico (BAKHTIN, 2014a).

Bakhtin (2014a) afirma que quando vista por meio de um olhar uno, ou como um conjunto de regras ou mecanicamente, a língua *morre, empobrece*. De forma semelhante, *ilhada* no subjetivo, a linguagem *estanca-se, congela*. Segundo Bakhtin (2014a, p. 113, grifos nossos), “[...] a enunciação *não pode de forma alguma* ser considerada como individual no sentido estrito do termo; *não pode ser concretizada a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante*”.

---

<sup>23</sup> Período em que a União Soviética foi governada, de forma autocrática, por Iósif Vissariónovitch Djugatchvíli, dito Josef Stalin 1879-1953.

<sup>24</sup> Valentin Volochínov e Pável Nikoláievitch Medviédiev foram vítimas dos expurgos stalinistas.

<sup>25</sup> Livro escrito juntamente com o Círculo de Bakhtin. Esta obra é para muitos estudiosos bakhtinianos, majoritariamente de autoria de Valentin Volochínov. Inclusive, a edição nova - 1 de janeiro de 2017 -da Editora 34, traz Volchínov como autor.

É somente no contato com o outro em determinado contexto, tendo em vista que toda a “[...] situação é sempre uma *situação social*” (BAKHTIN, 2014a, p. 63, grifos do autor) que a linguagem floresce. Afinal, a palavra em sua essência exige réplica (BAKHTIN, 1997). “Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência” (BAKHTIN, 2018, p. 293). A linguagem, portanto, não pode ser explicada pelo conjunto de regras e nem pelo idealismo e sim pelo *dialogismo*, isto é, a linguagem se define e floresce entre pessoas, de forma social e não por meio de um conjunto de regras abstratas ou subjetivas.

Sem a narrativa dos outros, minha vida seria, não só incompleta em seu conteúdo, mas também internamente desordenada, desprovida dos valores que asseguram a *unidade biográfica*. [...] é com a condição de participar dos valores do mundo dos outros que uma objetivação biográfica pessoal poderá ter autoridade e ser produtiva. (BAKHTIN, 1997 p. 170, grifo do autor).

Somente por meio do outro é que eu existo. O outro deixa-me ser eu e ter minha identidade, porque “nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse” (BAKHTIN, 1997, p. 56). Nada consegue explicação em si mesmo; o diálogo é a fonte de tudo, porque tudo é contato. Nossos conhecimentos surgem do nosso diálogo com um ambiente, com um livro, com uma imagem, com pessoas etc. Tudo é troca de saberes. Nesse ambiente dialógico, e por isso real e humano, não existe realidade e sim realidades que se confirmam, se completam ou se contrapõem, mas sempre entrelaçadas e em constante contato. Entendemos, dessa forma, que nossa individualidade não é um *eu* fechado em si próprio, em sua ignorância e em sua inteligência, certezas e incertezas; somos um pouco de tudo que conhecemos e tudo o que conhecemos pode ter um pouco de nós. De acordo com o autor:

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com auxílio do outro. Os atos mais importantes que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). [...] O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*. (BAKHTIN, 2018, p. 322-323, grifo nosso).

A partir desse viés, Bakhtin (2018) afirma o que entende sobre *alteridade* e trará o conceito da *polifonia*. Faz isso ao dialogar com os escritos do literato Fiódor

Dostoiévski<sup>26</sup>. Inferimos, por meio do conceito de polifonia, que vivemos em meio a diferentes vozes que não podem passar despercebidas na constituição de nossa individualidade. Essa tessitura de vozes nos atravessa por meio de um “*diálogo inconcluso*” (BAKHTIN, 2018, p. 329, grifo do autor) que nos implica, deixam suas marcas e compõem nosso “[...] *auditório social*, [...] em cuja atmosfera se constroem [...]” nossas deduções, motivações, apreciações, opiniões, etc. (BAKHTIN, 2014a, p. 117, grifo do autor). Rompe-se, dessa forma, o monologismo, quando, ao admiti-lo como não reconhecimento do outro, acabamos por nos definir como *seres dialógicos*. Não há conclusões monológicas, mas sim interação contínua de vozes, pois até “uma voz monológica firme pressupõe um apoio social firme, pressupõe um nós [...]” (BAKHTIN, 2018, p. 317). Dessa forma, acreditamos que “[...] a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2018, p. 329).

Em *Questões de Literatura e Estética* (2014b), Bakhtin traz importantes reflexões sobre a arte. O autor ressalta que “a obra<sup>27</sup> é viva e significativa do ponto de vista cognitivo, político, econômico e religioso num mundo também vivo e significativa” (BAKHTIN, 2014b, p. 30). Para ele, a arte não existe fora da realidade em que ela se encontra. Além do ato estético e cognitivo que lhe dá forma e torna possível sua existência, a arte baseia-se em especial no *ato ético*. Sendo que:

O ato ético refere-se de forma um pouco diferente à realidade preexistente do conhecimento e da visão estética. Esta relação é habitualmente expressa *como a relação do dever para com a realidade* [...]. (BAKHTIN, 2014b, p. 32, grifo do autor).

Outrossim, Bakhtin (1997) também menciona a importância do espectador para o acontecer artístico. O espectador, segundo Bakhtin (1997), encontra-se em uma posição *exotópica*, cujo lugar permite que este veja um conjunto de fatores externos que se encontram fora de seu *eu-espectador* e acabam por constituir um excedente de visão sobre o acontecimento artístico que os participantes desse evento, por si próprios, seriam incapazes de ver. Nesse sentido, ao poder provocar, dentre outros sentimentos, estranhamento ou assimilação, tal posição externa acaba transformando esse outro, o espectador, em *espectador-autor*, pois este acaba, com

<sup>26</sup> Escritor literato russo (1821 – 1881). Escreveu importantes obras, como *O Idiota*, *Crime e Castigo* e *Irmãos Karamazov*.

<sup>27</sup> O termo “obra” é entendido por Bakhtin neste trecho do livro “Questões de Literatura e Estética” como ato artístico (2014b, p. 30).

sua presença, dar ao evento novo valor, nova significação e acabamento estético (BAKHTIN, 1997).

A representação, é verdade, aproxima-se da arte, da ação dramática precisamente, *mas é só com o aparecimento de um novo participante, exterior, não envolvido pela representação - o espectador, que começa a admirar a representação [...] que é portanto seu contemplador dotado de uma atividade estética e é, parcialmente, seu criador (por tê-la transposto a um novo plano, estético, e convertido num todo estético significante)* - não obstante, com isso o acontecimento [...] se transforma, enriquece-se de um elemento - do *espectador-autor* - o que acarreta a modificação de todos os outros elementos, na medida em que estes são integrados a um novo todo: [...] em outras palavras, *estamos diante de um acontecimento que já não é representação e sim teatro embrionário, ou seja, um acontecimento artístico.* (BAKHTIN, 1997, p. 95-96, grifos nossos).

Nesse sentido, entendemos que as concepções evidenciadas por Mikhail Bakhtin são muito relevantes para nos ajudarem a pensar o trabalho teatral nas escolas, por trazerem importantes estudos e reflexões que se debruçam sobre a linguagem e apontam para uma nova concepção. Nela, a linguagem é vista como um processo *socioideológico*. Pois, de acordo com Bakhtin (2014a), a criação ideológica é, ao mesmo tempo, *um ato material e social* que se constrói no mundo material por meio do dialogismo. Logo, inferimos que “[...] a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e concretizada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN, 2014, p. 128). Acreditamos que o teatro permite que se compreenda a linguagem em sua totalidade, justamente por oferecer variadas situações, temas, enredos que possibilitam uma diversidade de expressões, contextualizações, relações, etc.

### 3.3 PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO EM FOCO

Neste momento, direcionamos nossa atenção à educação, no sentido da evidência dos processos educativos acontecidos nos ambientes escolares formais. Para tanto, compreendemos ser indispensável o diálogo com Paulo Freire (2002), haja vista sua imprescindível contribuição quanto aos processos pedagógicos e sua expressiva contemporaneidade, apesar de seus escritos datarem de 20 anos atrás. Paulo Reglus Neves Freire, o ícone Paulo Freire<sup>28</sup>, nasce em 19 de setembro de

---

<sup>28</sup> Freire é considerado o brasileiro mais homenageado da história e foi oficialmente nomeado o Patrono da Educação Brasileira por meio da Lei 12.612/2012 sancionada pela então presidenta Dilma

1921, em Recife, capital de Pernambuco, e falece em São Paulo na data de 2 de maio de 1997, aos 75 anos, vítima de um ataque cardíaco. Freire destacou-se principalmente por elaborar e proporcionar um método revolucionário de alfabetização que, em 1963, foi capaz de alfabetizar 300 cortadores de cana em 45 dias. Sua paixão pela luta a favor dos oprimidos era evidente.

Freire, em 1943, ingressou na Universidade do Recife, onde cursou direito. Todavia, dedicou-se também ao estudo da filosofia da linguagem e nunca deixou sua profissão, professor, para ser advogado.

Paulo Freire, assim como Reverbel e Boal, também viveu a ditadura militar e seus impactos autoritários. Freire, logo após o golpe de 1964, foi encarcerado por 70 dias, dito como traidor da pátria. Logo após, foi exilado na Bolívia, onde teve rápida passagem e, após esse ocorrido, trabalhou no Chile durante 5 (cinco) anos. Escreve seu primeiro livro durante o exílio chileno, em 1967, intitulado *Educação como Prática da Liberdade*. E, em 1970, publica uma de suas principais obras, que foi intitulada *Pedagogia do Oprimido*.

O conceito de educação freiriana, visto como intervenção no mundo (FREIRE, 2002, p. 61), é corroborado em nossa pesquisa. Afinal, consideramos impossível “[...] desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” (FREIRE, 2002, p. 58). Nessa concepção, o ser humano não é objeto, passivo diante do desenrolar da história, mas sim *sujeito* ativo do processo, buscando a transformação e não a adaptação (FREIRE, 2002).

Ademais, pontuamos, assim como Freire (2002) e Bakhtin (1997), a autoconsideração de ser inacabado como fundante na apropriação do conhecimento e, portanto, no processo de ensino-aprendizagem, por impulsionar a busca pelo novo e, dessa forma, a *criatividade*. Nesse sentido, ao dialogarmos com Freire (2002) e Bakhtin (1997), acreditamos que a construção e a reconstrução do saber se dão forma contínua e fundam-se no entendimento de que:

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou “maior”. [...] Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria existência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 2002, p. 85-86).

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo — pelo menos no que constitui o essencial da minha vida —, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade (BAKHTIN, 1997, p. 33).

A partir dessa breve incursão no pensamento freiriano, ressaltamos novamente sua imprescindível contribuição à educação brasileira e mundial e, frente ao seu legado, condenamos a atual perseguição conservadora às suas concepções, as quais repudiamos e consideramos absurdas e incabíveis. Paulo Freire nos faz acreditar em nosso trabalho como educadores; sujeitos em busca de um mundo melhor. Sua obra é fundamental para refletirmos acerca de nossa prática docente e nos direciona, em seu escopo, a nossa própria inconclusibilidade, nos auxiliando a repensar nossa abordagem educativa pela via do bom senso, segurança, comprometimento, liberdade indissociável da autoridade<sup>29</sup>, criticidade, pesquisa, ética, esperança, dentre outras possibilidades que nos impulsionam à reflexão do fazer político inerente à docência.

#### 3.4 ARROYO, CALDART E MOLINA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FOCO

Por fim, discutiremos a Educação do Campo. Para isso, nos apoiamos teoricamente em pesquisadores que se debruçam sobre essa modalidade de ensino e nos mais de quatro anos de estudo e docência que possibilitaram ricas experiências para nós na LEDOC/UFES. Nesse sentido, dialogamos nossa experiência nessa licenciatura com Arroyo, Caldart e Molina (2011), visando subsidiar nossas considerações e apontamentos sobre a Educação do Campo.

Ao longo da história, os povos do campo foram marginalizados, alijados de uma escola que respeitasse suas especificidades. O direito à uma educação que dialogasse com sua realidade campesina foi e ainda é, de certa forma, negado, a

---

<sup>29</sup> É engano pensar, como muitos professores pensam, que as concepções de Freire permitem total liberdade aos educandos. De acordo com Freire (2002), deve-se estabelecer um equilíbrio ético entre liberdade e autoridade. Sendo que não se pode deixar que se faça tudo (licenciosidade) e também não se pode, ao se achar como único *ser magnífico*, mandar em tudo (autoritarismo). É preciso ter em vista que “quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome” (FREIRE, 2002, p. 65) e que “[...] não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela” (FREIRE, 2002, p. 68). Somente exercitando nossa liberdade podemos, previamente sendo avisado de suas consequências, tomar nossas decisões e, ao aprender com elas, assumir responsabilidades e nossa autonomia (FREIRE, 2002).

essa parcela da população vista, historicamente, de forma estereotipada, como um povo atrasado, e ignorante, refletido de forma nítida, nos quadrinhos de Maurício de Souza, a partir do personagem Chico Bento e nos filmes do Jeca Tatu, ambos com suas roupas rasgadas, pés descalços usam uma linguagem peculiar e estereotipada, pois como a linguagem é o reflexo da sociedade (BAKHTIN, 2014), ela incorpora assim a identidade deste também peculiar e estereotipado homem do campo.

Dessa forma, baseada em um modelo mercadológico e industrializado, a sociedade tende a enxergar os povos do campo como inferiores. O homem do campo deve, portanto, se integrar a um modelo urbano, mercadológico, concomitante ao agronegócio<sup>30</sup>. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 21, grifo dos autores)

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusão e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um *mercado emergente*, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. [...] A situação da educação no meio rural hoje retrata bem esta visão.

Logo, nesse “mercado emergente”, não cabem as especificidades dos povos tradicionais trabalhadores camponeses como pescadores, ribeirinhos, quilombolas, pequenos produtores, assentados, indígenas, dentre outros, cuja produção agrícola se dá, na maioria das vezes, em pequenas terras, de forma ecológica e voltada ao sustento. Nessa perspectiva, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 9-10, grifo dos autores):

A Educação do Campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo. É curioso constatar que desde o início da década de 1980 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. *Educação, direito de todo o cidadão, dever do Estado* foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades. O movimento docente e o movimento pedagógico progressista foram protagonistas desse avanço da consciência da educação como direito. Entretanto, esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos nele com sua especificidade. Consequentemente ficaram à margem. O direito à educação foi vinculado a uma concepção abstrata de cidadania, e não

---

<sup>30</sup> Modelo de agricultura caracterizado por grandes porções de terra e que visa aumento exacerbado de produção de *comodites* (grandes estoques voltados à exportação), sem preocupações ambientais e com enfoque no forte uso das máquinas e agrotóxicos.

fomos capazes de chegar à concretude humana e social em que os direitos se tornam realidade.

Na LEDOC/UFES, o grito “Educação, direito de todo o cidadão, dever do Estado” citado por Arroyo, Caldart e Molina (2011) figurou-se nas vozes dos alunos, professores e simpatizantes com a frase “Educação do Campo, direito nosso dever do Estado!” Ecoada nos corredores da Universidade. Em constante e profundo diálogo também com os movimentos sociais, MST e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)<sup>31</sup>, a Educação do Campo incorporou-se em luta que, além de fazer parte de nosso aprendizado, paulatinamente avançou e avança em meio a desafios, incertezas e conquistas.

Pouco a pouco, a LEDOC se faz conhecer no território capixaba, seja por meio desses movimentos sociais, seja pela inserção da Universidade representada pelos alunos nas comunidades do campo; pelos estágios dos estudantes e também pelo chão da sala de aula. A Educação do Campo está, portanto, (pois precisa estar) presente no interior do Espírito Santo, tornando possível ao povo do campo uma educação que ao mesmo tempo traga o conhecimento científico e tecnológico e leve em conta suas especificidades e enfrentamentos em sua realidade, voltada a um campo que possui vida e cultura.

Um projeto popular de desenvolvimento do campo é uma realidade que começa a ser construída. Conseqüentemente, exige uma educação que prepare o povo do campo para ser sujeito desta construção. Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das autoimagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14).

À vista das colocações tecidas sobre uma educação que realmente seja voltada aos povos do campo, inferimos que o teatro tem muito a contribuir para a Educação do Campo, desde que não negue as especificidades da realidade que permeia o campo; explore as áreas do conhecimento na busca pela problematização do cotidiano ao encontro dos problemas locais e suas possíveis soluções, fazendo-se entender que a luta também é um processo de aprendizagem.

---

<sup>31</sup> O Movimento dos Pequenos Agricultores é um movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massa, autônomo e de luta permanente, constituído por grupos de famílias camponesas. Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/>.

### 3.5 A POSSIBILIDADE DE UMA ABORDAGEM INTER E TRANSDISCIPLINAR A PARTIR DO TEATRO EM UMA ESCOLA CAMPESINA

Dando continuidade ao diálogo com nossos interlocutores teóricos, trazemos Edgar Morin (2003) a priori, para nos ajudar a pensar no conjunto de saberes com que se pode interagir por meio do teatro na escola. Morin (2003) prescreve a necessidade de subsídios para entendermos criticamente todas as complexidades que em nossa realidade nos desafia e que apenas um campo fragmentado do saber é, em si, incapaz de superar. Uma vez que, para o autor:

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários [...].(MORIN, 2003, p.13).

Estamos fadados a uma especialização contínua focada apenas em determinadas áreas dos saberes, cuja eficácia empobrece nossas capacidades de uma visão *multifocalizadora e multidimensional* frente aos problemas que, crescentemente, nos desafiam (MORIN, 2003). Nesse sentido, é de fundamental importância levar em conta que o:

[...] enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade – cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada –, bem como ao enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos. (MORIN, 2003, p. 18).

Essa *hiperespecialização* (MORIN, 2003) não permite o surgimento da transdisciplinaridade entendida por Morin (2003, p. 115) como “[...] esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe”. Entretanto, o próprio Morin (2003), assim como Fazenda (2008), defere a polissemia e a dificuldade de estabelecer uma definitiva concepção de termos como transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. Pois, tais conceitos constituem “[...] termos [...] difíceis de definir, porque são polissêmicos e imprecisos” (MORIN, 2003, p. 115).

A partir do exposto, acreditamos que a inter/transdisciplinaridade se dá, no trabalho docente, quando o professor possibilita a conjugação de diferentes saberes,

interligados aos problemas sociais locais e globais<sup>32</sup>, rompendo, assim, as especificidades dos conteúdos de cada disciplina e focando em estudos e pesquisas ao encontro de temática evidenciada. Logo, compreendemos também, que a inter/transdisciplinaridade acontece quando se deixa a vida entrar na escola, ou seja, quanto ela é pautada e considerada um *conteúdo*, possibilitando “[...] preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano [...]” (MORIN, 2003, p. 102-103).

Para o enfrentamento dessas *complexidades*, Morin (2003) traz, entre outros, o cinema e a literatura, citando, nesta última, o coletivo de vozes em Dostoiévski. Segundo (MORIN, 2003, p. 43-44), o cinema e a literatura:

[...] oferecem-nos o que é invisível nas ciências humanas; estas ocultam ou dissolvem os caracteres existenciais, subjetivos, afetivos do ser humano, que vive suas paixões, seus amores, seus ódios, seus envolvimentos, seus delírios, suas felicidades, suas infelicidades, com boa e má sorte, enganos, traições, imprevistos, destino, fatalidade.

Entretanto, é necessário lembrar que antes mesmo do cinema, o teatro já provocava esse envolvimento em seus espectadores, embora, por muito tempo, a um seleto grupo de privilegiados (porém, isso também acontece com o cinema). Portanto, compreendemos que o próprio Morin (2003) reconhece as potencialidades do teatro na superação da fragmentação do saber e da concomitante hiperespecialização desvelar a universalidade da condição humana.

Ao abordar o conceito sobre interdisciplinaridade, Fazenda (2008) nos chama a atenção ao pontuar, entre outras questões, a ligação entre os saberes científicos e as questões sociais, econômicas e políticas. Tal visão sobre a interdisciplinaridade polemiza a desvinculação entre a ciência e o mundo social, sendo que, semelhantemente a Morin (2003), tal perspectiva interdisciplinar, segundo a autora, “[...] estuda métodos de análise do mundo, em função das finalidades sociais, enfatiza os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas” (FAZENDA, 2008, p. 19).

Outrossim, Fazenda (2003) também frisa outra dimensão em relação a interdisciplinaridade ligada à formação de professores no Brasil, cuja abordagem se direciona à experiência docente e, em consequência, à práxis. Refere-se, dessa forma, à ligação entre o “[...] espaço e tempo vivido pelo professor, cuidados no

---

<sup>32</sup> Nas páginas 16 e 17 também nos remetemos ao autor e discutimos algo semelhante.

investigar os conceitos por ele apreendidos que direcionaram suas ações e, finalmente, cuidado em verificar se existe uma coerência entre o que diz e o que faz” (FAZENDA, 2008, p. 20).

Entretanto, segundo Fazenda (2008), não podemos abordar o conceito de interdisciplinaridade sem nos remeter ao olhar histórico e, portanto, flexível diante dos contextos da vida que mudam historicamente, nos fazendo entender, portanto, que “[...] não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história” (FAZENDA, 2008, p. 21).

Ao diferenciar interdisciplinaridade escolar da científica, Fazenda (2008) destaca a “intervenção educativa”, cujo conceito enfatiza a harmonia e a interação entre os saberes docentes e discentes, além de frisar, ancorando-se em Paulo Freire, a união e a mobilização de diferentes disciplinas, sem que haja hierarquização, em torno de uma mesma situação-problema (FAZENDA, 2008).

No que tange à transdisciplinaridade, a autora (2008) incorpora em seu conceito um conjunto de saberes que se vinculam, à saúde, a aspectos emocionais e “autoformadores”, à ciência, à sociedade, à ética, à sustentabilidade, entre outros. Vale citar as pontuações da autora:

1. Pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos de olhares transdisciplinares.
2. Projeções tecnocientíficas no campo da religação de saberes.
3. Projeção ecossistêmica na relação ecologicamente sustentável.
4. Projeção social, como consequência de uma cidadania planetária.
5. Convivência e desenvolvimento humano sustentável: visão axiológica e de valores humanos.
6. Projeção nas políticas de trabalho e sociais, tendo em vista a satisfação das necessidades humanas.
7. Projeção no âmbito da saúde e da qualidade de vida em busca da felicidade.
8. Projeção nas reformas educativas onde se busca formar cidadãos na sociedade do conhecimento.
9. Projeção na educação, no sentido de dar respostas a uma formação integradora, sustentável e feliz.
10. Projeção nas organizações e no Estado de bem-estar, onde a auto-organização e a dimensão ético-social sejam atendidas. (FAZENDA, 2008, p. 25-26).

Findamos nosso diálogo com Morin (2003) e Fazenda (2008), cujos escritos abrem um leque de possibilidades, apontando para um trabalho capaz de polemizar a desvinculação dos conteúdos curriculares das vivências discentes. Portanto, é preciso não nos abster de um olhar plural sobre o teatro, tendo em vista a

exploração de diferentes componentes curriculares e, para além, os saberes cotidianos que circundam as vivências discentes.

Por fim, com a interlocução estabelecida, temos uma base inicial para contribuir no “caminhar” de nosso estudo. Todos os teóricos aqui abordados e suas concepções nos apoiarão em nossas práticas; no escrever, no pensar, no refletir sobre nosso fazer docente e nossa pesquisa. Acreditamos que, com o auxílio deles, poderemos apontar novos caminhos para a educação por meio do teatro, e que possibilitem o dialogar e a problematização dos conhecimentos historicamente acumulados ao encontro da coparticipação na resolução dos problemas que a sociedade e as comunidades do campo enfrentam.

Seguimos para a apresentação do caminho metodológico requerido em nossa pesquisa, tentando a visualização dos procedimentos e principais instrumentos elencados, bem como dos dados a serem analisados.

#### **4. METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO COM AS PESQUISAS ELENCADAS**

Tendo em vista de nosso principal propósito de estudo - *propiciar a aproximação e diálogo dos discentes com sua realidade local, no sentido da constituição de uma visão crítica frente a essa comunidade, em cotejo com a realidade social mais ampla* - damos a conhecer o caminho percorrido em nossa lida investigativa.

Mediante a consecução de nosso objetivo maior de pesquisa, e, nesse sentido, o alcance de nossos objetivos específicos, entendemos a pertinência do enfoque de dois tipos de pesquisa: a consulta documental e a pesquisa participante.

Por meio da consulta documental, perscrutamos o que documentos curriculares oficiais propõem (ou não) acerca do trabalho pedagógico com o teatro na escola, a saber: os Parâmetros Curriculares (1997); a Base Nacional Comum Curricular (2018); a Proposta Curricular Municipal de Santa Teresa (2020 - 2021), município onde foi realizada a pesquisa. E, ainda, os documentos da escola *lócus* de nosso estudo, quais sejam: o Regimento Escolar (2017 - 2021), o Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI (2017 - 2021) e a Proposta Política Pedagógica/PPP (2017 - 2021).

Tal estudo deu-se de forma qualitativa, com embasamento em Gil (2002), que explicita que uma pesquisa documental se vale de dois tipos de documentos: os de primeira mão e os de segunda mão. Segundo o autor, os de primeira mão são os que ainda não receberam nenhum *tratamento analítico*, como “[...] os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos [...] cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, [...] etc.” (GIL, 2002, p. 46). Já na segunda categoria, figuram os documentos que “[...] de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.” (GIL, 2002, p. 46).

Mediante a explicitação de Gil (2002), compreendemos que os documentos da escola, *lócus* de nossa pesquisa, constituem-se como documentos de primeira mão, uma vez que não há registros de sua análise por parte de outros pesquisadores. Já os demais documentos, sobre os quais conhecemos pesquisas cujas análises neles se baseiam, constituem-se como documentos de segunda mão. Assim, nossa consulta documental contou, de acordo com Gil (2002), os dois tipos de documentos possíveis para análise.

Como já enfatizado, nossa pesquisa também se baseou na participação, isso é, no estudo do entorno escolar e análise de práticas teatrais<sup>33</sup> em sala de aula de uma escola do campo em diálogo com os pressupostos da Educação do Campo, cujo caminhar desembocou em uma peça teatral<sup>34</sup>. Realizamos, portanto, também uma pesquisa participante, caracterizada pela inserção do pesquisador como também sujeito de sua pesquisa (GIL, 2002). Destarte, o pesquisador não é neutro, ele age e é também constituinte de sua pesquisa, pois dela também participa.

Segundo Brandão e Streck (2006), a pesquisa participante surge à margem das pesquisas universitárias e no bojo das causas e movimentos sociais. Suas raízes nutrem-se dos pressupostos marxistas e da tradição latino-americana em resposta aos contextos ditatórias instaurados em boa parte do continente nas décadas de 1970 e 1980. Nesse sentido, tal metodologia se apresenta recíproca na construção plural do saber, vincula-se às problemáticas, às práticas e movimentos sociais, visando construir “[...] conhecimentos emancipatórios” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 12), cujo olhar direciona-se à ciência como não neutra no que tange seu compromisso ético e social. Conforme o autor

A ideia de que a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra. A consequência desse ponto de partida da *pesquisa participante* é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição prática na procura coletiva de conhecimentos humanos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-reponsável e solidário. Toda a ciência social de um modo ou de outro deveria servir a política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 21).

Portanto, a pesquisa participante precisa ter como foco a “qualidade de vida” e, dessa forma, ser alicerçada ao compromisso com a sociedade, não podendo ser indiferente aos problemas que ela enfrenta. Caso seja, sua posição será vista como colaboradora e mantenedora da injustiça social (BRANDÃO; STRECK, 2006). Ainda de acordo com o autor, a pesquisa participante vê seus integrantes como sujeitos - agentes sociais em concomitância com a ação social - e é aventureira: propõe ao pesquisador alternativas, dinâmicas, organizações e reorganizações. A pesquisa se

---

<sup>33</sup> A sequência de atividades é apresentada nos apêndices desta dissertação.

<sup>34</sup> No entanto, apoiados em Reverbel (1997), acreditamos que o processo é mais importante que o resultado, por isso a peça precisa ser vista como possibilidade e não certeza. Para aprofundar, voltar na p. 49.

apodera, isto posto, de “[...] novas modalidades sistemáticas de conhecimentos sobre a ‘realidade local’” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 23).

A partir disso, tal metodologia se implica a “dar voz a quem é calado” e a propor novas atividades e novos caminhos, buscando promover tempos-espços sócio históricos que possibilitem “[...] a formação, participação e mobilização de grupos humanos e classes sociais antes postas à margem de projetos de desenvolvimento socioeconômico, ou recolonizadas ao longo de seus processos” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 22), tendo em vista a forte desigualdade social que assombra os países do terceiro mundo – subdesenvolvidos e emergentes.

Nesse sentido, tendo em vista a máxima freiriana (2002) de que aprendemos ensinando e ensinamos aprendendo, ambos continuamente, o caminho que percorremos exigiu envolvimento e colaboração. Uma vez que a pesquisa participante “[...] caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (GIL, 2002, p. 55), tornando possível o rompimento da verticalidade entre locutor e interlocutor, nesse caso entre pesquisador e pesquisado, e o surgimento do *dialogismo* (BAKHTIN, 2014a). E, com isso, um ambiente democrático e fértil para a produção e troca contínua de conhecimento. Logo, compreendemos que:

No diálogo entre o pesquisador e seu outro, a alternância de perguntas e respostas, a perplexidade diante dos atos e discursos alheios, assim como os pontos de vista e valores em jogo, fazem da pesquisa um processo vivo de produção de sentidos sobre os modos de perceber e significar os acontecimentos na vida. O pesquisador, nesse contexto, não apenas pergunta para obter respostas que atendam aos objetivos definidos de antemão, mas, ao perguntar e também responder, se posiciona como um sujeito, que, do lugar de pesquisador, traz perspectivas e valores diversos sobre as experiências compartilhadas com os sujeitos da pesquisa. (ALBUQUERQUE; SOUZA, 2012, p. 116).

Como parte integrante da pesquisa participante, o estudo do entorno escolar foi realizado de forma quanti-qualitativa e deu-se por meio de um inventário/questionário, com intento de conhecer a realidade das comunidades vizinhas da escola e descobrir quais são os problemas que enfrentam (qualitativo) para, então, realização de catalogação dos problemas encontrados (quantitativo), o que definiu a situação-problema recorrente e predominante<sup>35</sup>. Esta pesquisa torna possível a produção de um caderno pedagógico para maior conhecimento do

---

<sup>35</sup> O andamento desta análise está disponível nos apêndices dessa dissertação.

cotidiano do entorno da escola, que poderá ser disponibilizado para uso deliberado na escola, auxiliando, portanto, no planejamento escolar.

Tal análise contou com participação dos estudantes do 8º/9º (oitavo/nono) ano<sup>36</sup> do Ensino Fundamental para conhecimento e aprofundamento na realidade local e delineamento do tema teatral. Afinal, este estudo se baseia nas vivências das comunidades locais em que esses alunos residem. Seguidamente, pensamos ser pertinente realizarmos, com apoio dos demais professores, palestras e buscas/leituras de textos diversos, visando fomentar a criticidade dos estudantes em relação ao tema proposto e às atividades teatrais a serem realizadas.

Para produção de dados, além de filmagens, fotos e anotações, utilizamos nosso planejamento e a produção textual final (texto teatral) dos estudantes, visando sua criticidade e argumentação paralelamente à realidade local. A produção de textos orais também foi fomentada. Porém, esses textos foram analisados nas práticas teatrais de improvisação.

Buscamos, por meio das filmagens (das práticas teatrais, dos depoimentos e das comunidades), a constituição de um documentário educativo, o qual compôs o produto de nossa dissertação. Demos ênfase às falas dos estudantes ao longo do processo que, para além de compor o documentário, trouxeram evidências à nossa pesquisa.

Ademais, produzimos uma pesquisa tendo em vista, assim como Freire (2002), a história como possibilidades e rupturas e não como permanência baseada no fatalismo neoliberal. Temos, assim, como horizonte, o compromisso com a ética e nela, uma concepção que:

[...] envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante. Esta última tende a ser vista como uma atividade que privilegia a manutenção do sistema vigente e a primeira como o próprio conhecimento derivado do senso comum, que permitiu ao homem criar, trabalhar e interpretar a realidade sobretudo a partir dos recursos que a natureza lhe oferece. (GIL, 2002, p. 56).

Sustentamos, portanto, que o fatalismo para o educador progressista é não fugir da luta e da ética da solidariedade humana (FREIRE, 2002). Sendo assim, esta pesquisa não pode fugir da luta contra qualquer tipo de discriminação, opressão e

---

<sup>36</sup> Tendo em vista a passagem de 2021 para 2022 – 8º para 9º ano.

exploração Dialogamos, portanto, com Gil (2002), e reafirmamos esta pesquisa como participante, porque tal estudo:

[...] envolve posições valorativas, derivadas sobretudo do humanismo cristão e de certas concepções marxistas [...] mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e por essa razão tem-se voltado sobretudo para a investigação junto a grupos desfavorecidos, tais como os constituídos por operários, camponeses, índios etc. (GIL, 2002, p. 56).

Nesse contexto, procuraremos delimitar o tempo de pesquisa e estabelecer coerentemente um cronograma (Apêndice I). Pensamos ser necessário, inicialmente, como já enfatizado, estabelecer contato com as comunidades envolvidas no processo por meio entrevistas abertas com auxílio discente, tentando uma problemática que tencione dialogar com contexto político, cultural e econômico local, e que também servirá de tema para o teatro, como nos ensina Reverbel (1993). Logo após, poderemos delimitar o tempo de pesquisa que será flexível e dependerá de outros fatores.

[...] na pesquisa participante (pelo menos da forma como é concebida no Terceiro Mundo), os grupos interessados são constituídos por pessoas de poucos recursos (trabalhadores rurais, favelados, índios etc.), o que dificulta a elaboração de um plano rigoroso de pesquisa. Em virtude das dificuldades para contratação de pesquisadores e assessores, para reprodução de material para coleta de dados e mesmo para garantir a colaboração dos grupos presumivelmente interessados, o planejamento da pesquisa tende, na maioria dos casos, a ser bastante flexível. Torna-se difícil, portanto, prever com precisão os passos a serem seguidos numa pesquisa participante. E também não há consenso por parte dos diversos autores em torno de um paradigma de pesquisa participante. (GIL, 2002, p. 149).

Portanto, a partir da consideração de Gil (2002), nosso estudo utilizar-se-á de diferentes métodos(logias) com evidência para a consulta documental e a pesquisa participante, bem como a utilização de instrumentos variados, conforme descritos. No entanto, a despeito dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados, manteremos, concomitantemente, diálogo com as comunidades pesquisadas, sendo dedicada uma aula semanal, junto aos estudantes sujeitos da pesquisa. Isso para identificação dos avanços do estudo e acompanhamento de todo o processo.

Ademais, para melhor entendimento, encontra-se ao final deste estudo, o cronograma de pesquisa. Apresentamos, seguidamente, o capítulo preliminar da Consulta Documental, que integra nossa Análise dos Dados, uma vez que trouxemos os documentos em cotejo com as questões que perpassam o cotidiano

escolar, evidenciando, pois nossas reflexões e considerações críticas acerca desses escritos.

## **5. ANÁLISE DOS DADOS: CONSULTA DOCUMENTAL**

No presente capítulo de nosso estudo, evidenciamos os dados de nossa pesquisa. Para tanto, tecemos reflexões acerca de seus direcionamentos no que tange a Arte Teatro e suas abordagens voltadas à realidade em que nos encontramos, com enfoque na educação e ancoradas em nossos referenciais. À priori apresentamos a consulta documental, cuja análise volta-se a documentos citados em nossos objetivos.

Entendemos relevante o desenvolvimento de uma consulta documental, intentando perscrutar os documentos que buscam subsidiar o ensino nas escolas de educação básica, no sentido de verificar o que revelam (e se revelam) acerca do teatro na educação, bem como em que proporção dialogam com os referenciais que balizam nosso estudo. Demos enfoque aos seguintes documentos: a BNCC (2018), com foco para a etapa do Ensino Fundamental II (anos finais); os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN, 1998); e a Proposta Curricular do município de Santa Teresa/ES (2020). Para além, trazemos uma breve análise do Regimento, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEIEF Vale de Tabocas, ambos de 2017, buscando apoio para conhecimento da escola e da realidade local, bem como constatar a presença ou não nesses escritos da importância do teatro e do saber cultural para a educação.

## 5.1 O QUE NOS DIZ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Tendo em vista nosso público-alvo de pesquisa - Ensino Fundamental Anos Finais -, realizamos uma análise da BNCC no que tange a essa etapa de ensino, com enfoque na área de Linguagens, composta pelos componentes curriculares: Arte, Educação Física e Língua Portuguesa – disciplinas pelas quais o teatro é, ou pelo menos deveria ser, evidenciado.

A partir de uma leitura inicial, é importante destacar que a BNCC (BRASIL, 2018), além de buscar assegurar aos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, a “[...] ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos” (BRASIL, 2018, p. 205), traz concepções plurais sobre a Arte, destacando a criticidade e o respeito à diferença. Ultrapassa-se, nesse sentido, o olhar uno, dominado pela técnica ou pela estética.

Dessa forma, além do ensino de Arte envolver práticas de sensibilização, reflexão e criação,

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (BRASIL, 2018, p. 193).

Outro ponto destacado pela BNCC é o olhar que, como educadores, devemos ter sobre a Arte, uma vez que entendê-la como “prática social” é relevante, pois estimula o protagonismo, a vivência e a experimentação (BRASIL, 2018, p. 193), embora somente esse olhar não seria prerrogativa para um amplo enfoque para/com esse componente curricular:

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

A partir desse viés, acreditamos que a BNCC (2018) dialoga com Reverbel (1993), cuja concepção compactuamos, de que não necessariamente devemos formar artistas por excelência, mas indivíduos que tenham olhar sensível sobre a Arte, sobre si mesmos e seu entorno. Além disso, segundo a BNCC (2018), é imprescindível que esses indivíduos também acabem por desenvolver de forma indissociável: a fruição (abertura e sensibilização ao novo), a reflexão (construção de argumentos), a crítica (novas compreensões), a criação (fazer artístico) e a estesia (sensibilidade estética).

Além disso, que além de críticos e autocríticos, adquiram também, como coloca a própria BNCC (2018), respeito ao outro e suas especificidades. Entretanto, acreditamos ser viável, somar: resiliência e, sobretudo, comprometimento e responsabilidades na solução de problemas que, de acordo com Morin (2003) e Fazenda (2008), cada vez mais passam a exigir um olhar diverso em busca de soluções cabíveis.

Para além, compreendemos que a BNCC (2018) reconhece o trabalho educativo em Arte como processo, uma vez que não há enfoque prioritário nos

resultados e sim em toda a caminhada construída, isto é, em todas as ações desenvolvidas no ensino de Arte, cabendo ao professor olhar atento aos detalhes que vão se desdobrando no decorrer de suas aulas.

Até o momento, realizamos com o documento em questão um apanhado em que a Arte se encontra envolvida como um todo, devido ao fato de acreditarmos ser importante esse olhar abrangente, pois as reflexões tecidas até aqui mostram toda a diversidade e importância da Arte na educação. Especificamente sobre o teatro, a BNCC (2018) nos diz que

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores.

O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. (BRASIL, 2018, p. 196).

Corroboramos com o explicitado pela BNCC, entretanto ao dialogarmos com Bakhtin (2014a), o qual evidencia que a linguagem se dá no social e tendo em vista as complexidades que se dão e o atravessam, sabemos que ali se desvelam e se manifestam também, as desigualdades sociais, os preconceitos e as relações de poder e, dessa forma, inferimos que o teatro pode possibilitar mais que uma experiência, pois “[...] possibilita-me viver várias vidas em vez de uma só, e com isso enriquecer minha experiência pessoal, possibilita-me participar internamente de outra vida, em nome mesmo dessa outra vida [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 97).

Destarte, o teatro, ao  *fingir uma realidade*, a mostra, a desnuda, tendo, portanto, o poder de discuti-la de forma intensa ao se desdobrar e possibilitar a participação e o diálogo também com seus espectadores, transformando-os em espect-atores, pois o teatro, como nos diz Boal (1982, 2012), precisa incorporar o compromisso social e estabelecer estrito diálogo com os espectadores e as realidades em que vivem. Ademais, se Bakhtin (2018, 1997) nos coloca como seres dialógicos por que somos formados por uma tessitura de vozes, que nos atravessam e deixam suas marcas em nosso eu, podemos pressupor que o teatro, quando usado criticamente e eticamente, intensifica essas vozes de forma a nos fazer

repensar sobre nós mesmos e, principalmente e paralelamente, de forma ética e crítica, sobre nosso entorno.

É necessário frisar, portanto, que a realidade e o contexto onde emanam a vida como ela é, precisam ser vistos em proeminência. A partir desse viés, o teatro é visto para além de uma “experiência artística” ou “troca de experiências”: a Arte Teatro apresenta a vida e seu contexto, em que o ser humano - ser pensante, estético e criador - tem seus problemas e imperfeições e tenta lidar com eles das mais variadas formas, as quais nem sempre apresentam, discutem ou buscam soluções. O teatro, a partir dessa concepção, precisa discutir e “reviver” a vida, apontando novos caminhos em busca da *transformação social* - máxima freiriana não citada pela BNCC, o que denota seu favorecimento à manutenção do *status quo*.

Prosseguindo nossas análises, é preciso destacar, todavia, que a BNCC sugere que as escolas não se voltem apenas a ela como diretriz única de conteúdos, mas que se voltem também à realidade em que a instituição, supostamente “autônoma”, localiza-se, tendo em vista a contextualização do ensino, “[...] com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos” (BRASIL, 2018, p. 197). Embora de forma superficial e não problematizando a questão, o documento também enfatiza que a arte teatral, junto às outras linguagens artísticas citadas (Artes visuais, Dança e Música) “[...] contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas” (BRASIL, 2018, p. 93).

Dialogando com Freire (2002) e tendo em vista a abordagem que a BNCC traz acerca dos diálogos da arte com os contextos de vida, reforçamos que tais conteúdos precisam dialogar de forma criteriosa com a realidade discente. Em outros termos, acreditamos que a Arte Teatro na escola precisa ensejar o diálogo da arte com os problemas que as comunidades de seu entorno enfrentam e interagir com outras fontes de conhecimento por meio do fazer artístico e, conseqüentemente, buscar proporcionar uma vivência ética e transformadora em que se faz presente o compromisso social. Nesse sentido, assim como enfatiza Morin (2003), o teatro possibilita um olhar multifocalizador e multidimensional frente aos problemas que encontramos, pois pode desnudar e “[...] revelar a universalidade da condição

humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço” (MORIN, 2003, p. 44).

Ademais, por ser um documento que caracteriza o desenvolvimento da aprendizagem por competências e habilidades, encontramos na BNCC competências a serem desenvolvidas durante o processo de ensino aprendizagem em Arte relativas à criticidade, ao reconhecimento da diversidade cultural, à ressignificação dos espaços-tempos escolares, ao uso integrado de tecnologias e linguagens artísticas, à colaboração e coletividade, além de problematização da realidade, quais sejam (BRASIL, 2018, p. 198):

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Ao final do documento, tem-se uma divisão peculiar do teatro em possíveis processos de ensino-aprendizagem. Segundo a BNCC (2018, p. 208), esse processo é dividido nos seguintes “objetos do conhecimento”: Contextos e práticas; Elementos da linguagem e Processos de criação. Quando trabalhados, tais objetos do conhecimento, segundo a BNCC (2018), desembocarão no desenvolvimento de certas “habilidades” na linguagem teatral, organizadas em códigos específicos que destacam elementos técnicos, a saber

(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, *circulação e organização da atuação profissional em teatro*.

(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a *aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral*.

(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (*figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia*) e *reconhecer seus vocabulários*.

(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.

(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.

(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.

(EF69AR30) *Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador* (BRASIL, 2018, p. 209, grifos nossos).

É importante frisar que, apesar de abordar possibilidades ao encontro de problemáticas sociais, a BNCC as enfoca em habilidades e competências a serem desenvolvidas, delimitadas por códigos que serão materializados em avaliações em larga escala. O documento em questão baseia-se, portanto, em uma “Pedagogia das competências” (RAMOS, 2006) cujo enfoque força a escola a “[...] a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares” (RAMOS, 2006, p. 222). Tendo isso em vista, problematizamos: como mensurar todas as possibilidades que o teatro pode somar à vida dos estudantes por meio de habilidades a serem aferidas em questões de provas?

Intentando “abrir leques” para uma abordagem final do presente capítulo, seguimos nossa análise, portanto, visando outros componentes curriculares referentes ao nosso estudo que, juntamente com Arte, compõem a área de linguagens. A saber: Língua Portuguesa e Educação Física com enfoque ao Ensino Fundamental anos finais e Teatro.

No corte analítico que fizemos em Língua Portuguesa, o Teatro aparece predominantemente como gênero discursivo/textual e manifestação artística, o que dialoga com a pretensão principal do documento, que procura compactuar o ensino da língua portuguesa à

[...] centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67).

O teatro evidencia-se no Ensino Fundamental anos finais de acordo com o documento, “enclausurado” no “Campo artístico-literário”, cujo intuito é possibilitar aos estudantes dessa etapa “[...] o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica” (BRASIL, 2018, p. 156).

Ressalta-se que, apesar de citado raras vezes, o teatro aparece uma única vez de forma direta em uma das “habilidades” apresentadas no documento, cuja análise parece denotar uma visão “conteudista”, relacionado à organização e “recursos linguísticos”, reforçando assim um olhar estruturalista para o texto teatral. Vale citá-la abaixo:

(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc. (BRASIL, 2018, p. 187).

Nas demais vezes em que o teatro é citado no documento, aparece entre parênteses ao final dos parágrafos em uma enumeração de possibilidades de trabalho com a linguagem (junto à literatura, cinema, televisão, etc.), ou seja, *entre possibilidades e não individualmente*, o que denota pouca importância dada à manifestação artística. Se por um lado, o documento frisa um conceito amplo de linguagem que parece simpatizar com uma visão enunciativa e dialógica sobre o texto “[...] de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 68-69), por outro empobrece uma forte possibilidade de trabalho docente que compactua com tal visão, a saber, o teatro.

O teatro, quando não totalmente preso ao texto e visto como inacabado, possibilita o entendimento da heterogeneidade da língua e dela como fruto do contexto, ligado à situação social, e da relação pré-estabelecida entre locutor e interlocutor (BAKHTIN, 2014a). O professor, ao se utilizar do teatro fórum, do teatro invisível e do sistema curinga de Boal (2012, 1982), além da improvisação, entre

outros, possibilita que o aluno vivencie a linguagem em diferentes contextos da vida, amplie sua visão de mundo, viva a diversidade linguística, potencialize sua empatia e sua criticidade, além de possibilitar que produza textos orais e escritos.

Tratando-se de nossa análise referente ao documento de Educação Física no que tange à BNCC, o Teatro não é referenciado e lembrado. Embora o documento frise a prática corporal, vista como “[...] fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2018, p. 213), o teatro é desvinculado de tal processo, apesar de ser um “fenômeno” totalmente cultural e expressivo, cuja corporalidade é entendida em seu mais amplo acontecimento.

Não obstante reconheçamos certo progresso da BNCC ao trazer o teatro como conteúdo pedagógico, entendemos que avançamos no que tange a essa compreensão, ao reconhecermos o teatro em toda sua potencialidade artística, expressiva e dialógica. Temos, isso posto, uma visão crítica sobre a realidade, cujo olhar acreditamos ser um objetivo em proeminência e inseparável de todo o processo de ensino-aprendizagem. De nada vale um conhecimento que se prende de forma prioritária a conteúdos e de forma arbitrária ao cotidiano e que, conseqüentemente, não visa à multiplicidade de saberes existentes tanto nas academias, quanto na realidade imediata e não se volta a um olhar criterioso aos problemas locais e globais. Embora se lembre disso em algumas partes de seu escrito, a BNCC (2018) nos parece *fria* e omissa em relação aos problemas sociais que muitos e muitos alunos das escolas públicas brasileiras carregam consigo, pois ainda parece enclausurar-se e valorar, predominantemente, conteúdos técnicos e científicos e não se voltar à transformação social.

Reiteramos, nesse sentido, a problemática central evidenciada pela BNCC com a escolha de um currículo por habilidades e competências, no qual o predomínio de um viés neoliberal passa a, paulatinamente, fortemente influenciar a educação, distanciando-se do diálogo com a dura realidade em que se encontram muitas escolas brasileiras, auxiliando, dessa forma, o individualismo e a meritocracia em restrito diálogo com as “habilidades”, as “competências” e a cultura do resultado, cujas concepções entendem os indivíduos como “empresa de si mesmo” e acabam por mercantilizar a educação (MÉSZÁROS, 2005; DARDOT; LAVAL, 2016). Há, nesse sentido, um afunilamento das discussões voltadas à problematização das

realidades, o que denota a escolha de um caminho ao qual se direciona a BNCC: a formação para o mercado de trabalho. Conforme Branco (et. al, 2019, p. 160-161),

Em relação à BNCC, o problema não está apenas na organização dos currículos baseados no ensino por competências e habilidades, mas, no fato de se ter como foco central o desenvolvimento destas, preterindo, para não dizer "excluindo", os preceitos de uma educação que busque o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, a emancipação do cidadão.

Em meio a esse cenário, nos cabe refletir: se na perspectiva da BNCC, o indivíduo não é habilidoso e nem competente, quem ele é? Que lugar da sociedade deve ocupar? Que oportunidades se abrem para ele? Quem seriam os competentes e os habilidosos? Quem saíra beneficiado nesse novo processo educativo?

Destarte, acreditamos que os preconceitos, a vergonhosa desigualdade social, a violência, a exploração humana e ambiental, etc., devem estar em destaque em meio ao que se ensina, deferindo, dessa forma, uma concepção transformadora e um compromisso ético à educação. Portanto o teatro na escola passa, ao nosso ver, a ganhar objetivo social em prioridade às técnicas teatrais, pois como bem coloca Ariano Suassuna, “[...] é melhor um nobre complexo de inferioridade que luta e reivindica, do que uma resignação conformista que se agacha” (2018, p. 461).

## 5.2 O QUE NOS DIZEM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, surgem no final na década de 1990 em meio a lutas sociais no campo educacional as quais advêm em resposta às alterações de cunho neoliberal efetuadas na educação pública. Segundo Gohn (2016), essas reformas ocasionaram inúmeras adversidades às escolas públicas, tais como

Falta de vagas, filas para matrículas, resultados de exames nacionais, progressões contínuas (passagem de ano sem exames), deslocamento de alunos de uma mesma família para diferentes escolas, atrasos nos repasses de verbas para merendas escolares, denúncias de fraudes no uso dos novos fundos de apoio à educação, entre outras, foram pautas da agenda do movimento popular na área da educação. Registre-se ainda os altos índices de evasão escolar. (GONH, 2016, p. 5).

Produzidos em meio a esse cenário em que se faz presente a pressão popular por uma educação que condiga com os direitos de todos, os PCN buscam priorizar o enfoque no exercício da cidadania, com o objetivo de garantir o direito de

todos os discentes ao acesso à multiplicidade de conhecimentos e campos de saberes ofertados pelas escolas, sejam privadas ou públicas, e de direcionar e auxiliar o trabalho docente.

Dada a multiplicidade de campos do conhecimento e as diferentes etapas da educação básica, cuja toda forma os escritos dos PCN, e visando o tema e as etapas de ensino que alimentam nossa pesquisa, discutimos os PCN de Arte (BRASIL, 1998a), Educação Física (BRASIL, 1998b) e Língua Portuguesa (BRASIL, 1998c) voltados ao Ensino Fundamental anos Finais, com enfoque no teatro.

Destarte, a priori é preciso destacar que em meio a essa diversidade de campos do conhecimento, encontram-se os Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Meio Ambiente e Saúde) e que, embora insuficientes e lembrados de forma superficial nos Parâmetros de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998c, p. 40-41), denotam avanço no sentido de ultrapassar um ensino voltado prioritariamente aos conteúdos prescritos, oportunizando diálogo com problemáticas sociais, como pode ser constatado no trecho dos Parâmetros de Arte destacado a seguir:

[...] Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante. Nesse sentido, podem contribuir para a contextualização dos Temas Transversais, propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformaram tais questões em produtos de arte.

A área de Arte contribui, portanto, para ampliar o entendimento e a atuação dos alunos ante os problemas vitais que estão presentes na sociedade de nossos dias. Tais problemas referem-se às ações de todas as pessoas para garantir a efetivação de uma cidadania ativa e participante na complexa construção de uma sociedade democrática que envolve, entre outras, as práticas artísticas.

A arte na escola constitui uma possibilidade para os alunos exercitarem suas corresponsabilidades pelos destinos de uma vida cultural individual e coletiva mais digna, sem exclusão de pessoas por preconceitos de qualquer ordem. (BRASIL, 1998a, p. 37-38).

É necessário frisar, portanto, que, ao também enfatizar a ética e lembrar a riqueza do ensino de Arte, por exemplo, quando “em conjunto com outras áreas do conhecimento [...]” (BRASIL, 1998a, p. 38), a “transversalidade”, discutida nos PCN compactuam com nossa concepção do teatro na escola, cujo ensino visa a inter/transdisciplinaridade, e uma educação capaz de ultrapassar um modelo educacional que se volta somente à assimilação dos conhecimentos historicamente

acumulados e fechados em si mesmos, transformando-se, de forma intrínseca, em compromisso ético e social ao dialogar com o aluno e seu repertório cultural (BRASIL, 1998), reconhece-se, nesse sentido, o educando como ser dialógico, pois somos seres cuja formação intelectual, política, ética, etc. se dá no social (BAKHTIN, 1996, 2018), isto é, na interação com outrem, como os próprios PCN afirmam: “[...] o aluno dialoga com a informação e percebe que *não aprende individualmente, e sim em contextos de interação*” (BRASIL, 1998a, p. 50, grifo nosso).

Embora as capacidades que o ensino disciplinar em si deverá proporcionar aos alunos no final do processo, bem como os conteúdos propostos e seus eixos de escolha definidos pelos PCN (BRASIL, 1998a) sejam incipientes em relação ao compromisso ético social, dentre os objetivos inicialmente citados pelos PCN (BRASIL, 1998a), vale destacar quatro, cujas essências dialogam conosco, pois também vão ao encontro de nossas concepções sobre a educação e Teatro. A saber

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; (BRASIL, 1998a, p. 7).

Os PCN, nesse sentido, referem-se e voltam-se à realidade cotidiana. Entretanto é de relevância destacar que o teatro é minimamente referenciado nos documentos de Educação Física e Língua Portuguesa.

Nos parâmetros de Educação Física, embora haja enfoque no movimento corporal e importantes considerações inclusivas e culturais, além de problematizações sobre a mídia, o teatro somente é citado de forma direta como “apresentações teatrais” em referência a danças eruditas de centros urbanos.

Nos centros urbanos existem danças como o funk, o rap, as danças de salão, entre outras, que se caracterizam por acontecerem em festas, clubes, ou mesmo nas praças e ruas. Há também as danças eruditas, como a clássica, a contemporânea, a moderna e o jazz, que podem às vezes ser

apreciadas na televisão, *em apresentações teatrais*, e que são geralmente ensinadas em escolas e academias (BRASIL, 1998b, p. 72; grifo nosso).

Nos parâmetros de Língua Portuguesa, o teatro é destacado como um dos trabalhos pedagógicos que oportuniza o desenvolvimento da linguagem oral em diferentes situações, “[...] análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana” (BRASIL, 1998c, p.82) e como auxílio em diferentes disciplinas, mesmo porque

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, *teatro*, palestra, entrevista etc.). (BRASIL, 1998c, p. 67-68, grifo nosso).

Paralelamente, portanto, o documento (BRASIL, 1998c) também traz a assimilação/entendimento da variedade linguística e do uso de diferentes gêneros textuais nas mais diversas situações, principalmente em relação às que exigem posicionamentos e criticidade, cujo ensino instrumental da língua por si próprio, seria incapaz de desenvolver.

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola - a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões - os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. (BRASIL, 1998c, p. 25).

Especificamente no que tange ao trabalho docente com o teatro, os PCN de Língua Portuguesa explicitam que a representação de textos teatrais permite “[...] explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação: tom de voz, ritmo, aceleração, timbre” (BRASIL, 1998c, p. 75).

Compreendemos, desse modo, que os Parâmetros em Língua Portuguesa dialogam, em tese, com nosso estudo ao trazer o teatro como possibilidade de trabalho pedagógico no que tange ao entendimento crítico da variedade linguística e ao posicionamento criterioso nas variadas situações eventuais. Além disso, é de

relevância assinalar o olhar sensível ao texto oral e, conseqüentemente, aos gêneros textuais (BRASIL, 1998c).

Torna importante frisar que, embora a concepção enunciativa de linguagem esteja presente nos dois documentos analisados neste trabalho - PCN e BNCC - o primeiro documento, para além de destacar um olhar crítico diante dos contextos da vida por meio dos gêneros textuais, salienta o teatro como trabalho pedagógico para o entendimento dialógico-discursivo da língua, enquanto o segundo o aborda de forma secundária, ou seja, não o destaca como meio pedagógico para tanto.

Dando continuidade a nossa análise, inferimos ser pertinente dar destaque ao PCN de Arte, pois, além de ser a área específica em que se destaca o ato artístico, neste documento o teatro ganha ênfase.

Nos parâmetros, assim como na BNCC (2018), a Arte, por sua vez, é entendida como saber pluricultural e não apenas atividade (BRASIL, 1998a). Destaca-se a manutenção de “[...] uma atmosfera investigadora na sala de aula acerca das culturas compartilhadas pelos alunos” (BRASIL, 1998a, p. 43), o compromisso e ação social por meio da reflexão, empatia e pensamento crítico. Coadunando com o explicitado pelo documento curricular em questão, reiteramos que a Arte não pode resumir-se à estética e à técnica. Incorporar na Arte o saber pluricultural, a ética e o compromisso social é algo gritante em nossa atual sociedade.

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. Além disso, os alunos tornam-se capazes de perceber sua *realidade cotidiana* mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta. O exercício de uma *percepção crítica* das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor (BRASIL, 1998a, p. 19, grifos nossos).

Assim como a BNCC, os PCN (BRASIL, 1998a) também dividem a Arte em linguagens, entre as quais o Teatro encontra-se (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro). No entanto esse documento (BRASIL, 1998a) aponta problemas que ainda

são atuais, como a complexa e precária formação polivalente do professor de Arte<sup>37</sup> e as dicotomias que se desdobram entre a Arte e a Ciência, cujo andar histórico pregou sua errônea separação e distinção.

[...] após o Renascimento, arte e ciência foram consideradas no Ocidente como áreas de conhecimento totalmente diferentes, gerando concepções que admitiam que a ciência era produto do pensamento racional e a arte da sensibilidade. Essa visão dicotomizada entre arte e ciência contradiz o pensamento de hoje, quando se entende que razão e sensibilidade compõem igualmente as duas áreas de conhecimento humano. O próprio conceito de verdade científica cria mobilidade, torna-se verdade provisória, o que muito aproxima estruturalmente os produtos da ciência e da arte. (BRASIL, 1998a, p. 31).

Acrescentamos, outrossim, o pouco tempo de trabalho do professor de Arte (cerca de uma aula semanal) para dar conta desse conjunto de linguagens artísticas. Há de se lembrar ainda, como outra questão problemática, que, mesmo com o importante avanço possibilitado pelo movimento arte-educação<sup>38</sup> e os cursos de pós-graduação da década de 1980, a forma depreciativa por meio da qual a Arte historicamente foi vista na educação (BRASIL, 1998a).

A arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais “nobres”. Esse lugar menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. Até aproximadamente fins da década de 60 existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias, artistas e pessoas vindas de cursos de belas artes, escolas de artes dramáticas, de conservatórios etc. poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas, Música e Arte Dramática. (BRASIL, 1998a, p. 26).

Além disso, o documento traz um repertório histórico sobre o ensino da Arte no Brasil. Segundo os PCN (BRASIL, 1998a), em meados do século XIX, a Arte começa a adentrar nas salas de aula, embora só venha a se tornar disciplina escolar em 1971 por meio da Lei e Diretrizes e Bases do referido ano, com a denominação

---

<sup>37</sup> O professor de Arte, segundo a BNCC e os PCN, deve trabalhar diferentes linguagens artísticas nas escolas (Artes visuais, Dança, Música e Teatro) o que exige dele, formação plural.

<sup>38</sup> A partir dos anos 80 constitui-se o movimento de organização de professores de arte, inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de educadores, tanto da educação formal como não-formal. Esse movimento denominado arte-educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas ideias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arteeducadores, entidades públicas e particulares (BRASIL, 1998a, p. 28).

de Educação Artística (BRASIL, 1998a). No início do século XX, o ensino da Arte em nosso país se baseava, de forma flexível, nas tendências pedagógicas da escola nova e tradicional (BRASIL, 1998a). Na metade do século XX, esse ensino volta-se ao professor como único detentor do conhecimento e à “transmissão de saberes” constituídos pelos padrões e técnicas artísticas das classes dominantes, cujo objetivo era baseado na imitação e “[...] a execução de tarefas pré-fixadas e distribuídas em planejamentos desvinculados da realidade da escola e do aluno” (BRASIL, 1998a, p. 27). Em meio a este ensino tecnocrático, tanto o teatro como a dança

[...] somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. *O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. Os alunos decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor.* Apesar da rigidez gestual e vocal dessa atividade, *a relação com a platéia era de alguma forma contemplada*, tanto que se privilegiava a aprendizagem da dicção. (BRASIL, 1998a, p. 24, grifo nosso).

A partir desse viés, o teatro é visto uma forma romantizada, algo exclusivo das “classes cultas” e dominantes; acrítica e unicamente como imitação da realidade, estagnado na imagem em si, cabendo ao espectador um olhar contemplativo, mas inerte em uma observação semelhante a uma visão voltada a “[...] um elemento ou uma imagem natural, considerados isoladamente [...]” sem autor e que, portanto “[...] suscitam uma contemplação estética de caráter passivo [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 83). O olhar do outro transformador e impregnador de sentidos sublinhado por Bakhtin (1997), é assujeitado ao “civismo” e à estética representada sob o prisma da beleza exacerbada da apresentação em si e, por isso, sublimado. Eis o teatro burguês!

Ainda hoje o ensino da Arte é, muitas vezes, voltado a datas comemorativas, tornando essa rica área de conhecimento algo especificamente relacionado ao embelezamento, à ornamentação e à decoração, conforme apontado no documento em questão. Todas as potencialidades, mostradas em boa parte aqui, são ignoradas. Além da historicidade da Arte, o diálogo crítico com o outro, com saberes diversos, com o cotidiano e com os problemas sociais e locais, não interessa a esse modelo de teatro que se trabalha a partir desse ensino de Arte baseado no tradicionalismo e nos ideais das classes dominantes.

Entretanto nos propomos a trabalhar o teatro na escola em outra perspectiva, como já afirmado *aqui*. Nessa concepção de ensino transformador do teatro, nosso objetivo, ao dialogar com o outro, com saberes diversos, com o cotidiano e com os problemas sociais e locais,

[...] não é o de terminar um ciclo, provocar uma cartase, encerrar um processo, mas, ao contrário, promover a autoatividade, iniciar um processo estimular a criatividade transformadora dos espect-atores, convertidos em protagonista, cumpre-lhe justamente por isso, *iniciar transformações que não se devem determinar no âmbito do fenômeno estético, mas sim transferir-se para vida real.* (BOAL, 2012, p. 364).

Tal concepção começa a ganhar corpo, historicamente na educação em nosso país, quando, embasado no modernismo, o ensino da Arte com tendência às “[...] práticas pedagógicas, diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são revistas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação” (BRASIL, 1998a, p. 24).

Corroborando com os preceitos de Boal, os PCN em Arte, trazem o Teatro Arena como importante avanço, cuja relevância, a infraestrutura popular e atuação, de acordo com o documento (BRASIL, 1998a, p. 25), “[...] demonstraram tanto seu impulso criador quanto atuação social”, dando a entender a importância de o ensino da Arte voltar-se ao social, atuando, dessa forma, como agente transformador da realidade concreta.

A partir desse viés, vale ressaltar que, tratando-se da Arte teatro, os PCN, ao se ancorar em Augusto Boal como referência, propõem e frisam uma visão transformadora sobre a linguagem artística, o que não ocorre na BNCC, uma vez que esta, ao engessar o trabalho docente com o teatro em habilidades e competências, e denotar predomínio de elementos técnicos, empobrece uma visão crítica e transformadora no que tange à linguagem artística.

Os PCN em Arte trazem em seus escritos, também, as leis nas quais o ensino da Arte ganha base legal nas escolas. Embora a Constituição de 1988, nossa Carta Magna, não efetivasse o ensino de Arte como obrigatório, o que provocou insatisfação em boa parcela de profissionais da educação (BRASIL, 1998a), nossa atual Lei e Diretrizes e Bases da Educação viria a afirmar. A saber

Com a Lei no 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e a arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica,

de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (artigo 26, parágrafo 2º) (BRASIL, 1998a, p. 28).

Outrossim, o documento trará importantes elementos que mostram a importância do conhecimento artístico para o ser humano (BRASIL, 1998a). Destaca-se nesse trecho, dentre outros, a importância de conhecer o contexto histórico e as intenções do artista ao realizar certa obra; a valorização da diversidade cultural e o termo “imaginação criadora”, entendida como concepções humanas que nos leva à criação (BRASIL, 1998a).

Nessa perspectiva, a arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente. Não se trata de copiar a realidade ou a obra de arte, mas sim de gerar e construir sentidos (BRASIL, 1998a, p. 35).

Tratando-se da avaliação, os PCN deferem que o professor deve ser o mais criativo possível, explorando variadas possibilidades e materiais possíveis para identificar aprendizado na área de Arte de seus alunos (BRASIL, 1998a). É importante a participação de todos no processo avaliativo, visar aspectos qualitativos e não somente quantitativos ao considerar respostas pessoais e, inclusive, oportunizar processos de auto avaliação tanto discente como docente juntamente com a equipe pedagógica (BRASIL, 1998a).

Ao nos depararmos com uma visão abrangente sobre avaliação, em que se destaca a autoavaliação e, para além, o enfoque qualitativo sobre o quantitativo, os PCN apresentam um olhar amplo sobre a educação, enquanto a BNCC, ao referir-se a códigos - relativos às habilidades e competências -, desvia o olhar para as avaliações em larga escala relacionadas predominantemente a um enfoque somativo e quantitativo, cuja organização, segundo Alcântara e Stieg (2015) mostra-se cada vez mais “seletiva” e “excludente”, tendo em vista a educação como “vitrine” para mostrar aos “[...] organismos representantes da economia internacional o seu possível Ideb 6.0, até o ano de 2021” (ALCÂNTARA; STIEG, 2015, p. 139).

Outrossim, na segunda parte do documento (BRASIL, 1998a, p. 59-103), há uma parte que aborda especificamente o teatro, nas páginas 88-94 nas quais seus aspectos compositivos, coletivos e colaborativos são evidenciados. É frisado que, a partir do teatro, a busca por “[...] soluções criativas e imaginativas na construção de

cenar, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano” e para além “[...] propiciando informações que lhes deem melhores condições nas opções culturais e na interpretação dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem” (BRASIL, 1998a, p. 88-89). Esses apontamentos corroboram com alguns de nossos referenciais (BOAL, 1982, 2012; REVERBEL, 1979, 1993, 1997), e nosso conceito transformativo e dialógico no que tange ao teatro.

Além disso, o documento denota a “argumentação crítica” (BRASIL, 1998a) e trata da visão criadora e discursiva que se debruça sobre o texto teatral, visto “[...] ao mesmo tempo objeto de imitação crítica dos jovens e princípio unificador do processo pedagógico, *se for permitida liberdade e diversidade de construções*” (BRASIL, 1998a, p. 89, grifo nosso).

O documento (BRASIL, 1998a) delinea, ainda, diretrizes a serem trabalhadas por meio do teatro, dentre elas, vale destacar: teatro como comunicação e produção coletiva e o teatro como produto histórico-cultural, cujos pressupostos enfatizam a linguagem artística como processo coletivo e corroborativo para ampliação de visões de mundo.

Em sua última parte, os PCN - Arte expõem “critérios de avaliação em teatro”, em que são delineados apontamentos para avaliarmos nossos estudantes no que tange ao trabalho docente com o teatro, como sua “capacidade” de criação e opinião (BRASIL, 1998a). Vale destacar que as diferentes historicidades que permeiam as vivências dos estudantes, não permitem uma avaliação subjetiva e generalizada, como quer os PCN. Além disso, alguns critérios apontados pelo documento não dialogam com os objetivos de nosso estudo, pois possibilitamos, para além da produção textual e da ampliação da visão de mundo, a aproximação discente de suas realidades e o teatro como processo dialógico e crítico.

Diante do exposto, compreendemos que os PCN, além de trazerem corroborações para nosso estudo, mostram aprofundamento teórico e temático no que tange ao trabalho pedagógico com o teatro, não obstante, evidenciam em seu escopo trechos que sugerem complementações, cabendo ao professor engajamento para descobertas e sugestões. Nada tão preocupante quando levamos em conta que os PCN possuem, na verdade, caráter não obrigatório, diferentemente da BNCC.

Quando cotejamos um documento curricular produzido em meados dos anos 90 (PCN) com outro produzido nos últimos anos (BNCC), entendemos que houve um retrocesso em relação ao trabalho pedagógico com o teatro. A BNCC, ao enclausurar o currículo a habilidades e competências, direciona-se a um trabalho que, voltado à quantificação e ao ranqueamento, acaba por fazer predominar elementos técnicos sobre a visão crítica e transformadora aventado pelos PCN, quando sugerem um enfoque qualitativo e a autoavaliação. Para além, ao trazer Augusto Boal como referência e dar destaque e preponderância ao teatro em seus escritos, esse documento desvela, não obstante todo contexto em que foi produzido, um caráter político ideológico não afeito a políticas neoliberais de educação.

Seguimos nossas análises dando enfoque aos documentos referentes à unidade escolar lócus de nossa pesquisa, de forma a dar a conhecer e dialogar com um documento mais amplo (Proposta Curricular do Município de Santa Teresa), chegando aos documentos específicos da escola (Regimento Escolar, Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Pedagógico).

### 5.3 A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SANTA TERESA/ES (2020)

A Proposta Curricular do Município de Santa Teresa foi elaborada em 2020, pela atual gestão municipal em substituição à proposta curricular do ano de 2018. Não encontramos no documento uma explanação teórico-metodológica que reflita acerca de um referencial apontado pelos autores do documento, bem como que embase a eleição dos conteúdos prescritos.

O documento apresenta-se por meio de um quadro, no qual se encontram listados: Unidades Temáticas, Subunidades Temáticas, Objetos do Conhecimento, Competências Específicas e Possibilidades de Envolvimento de Temas Integradores.

A Secretaria municipal de Educação anualmente convida os professores para reuniões com o intuito de “atualizar” sua proposta. Os docentes são separados e organizados em grupos que correspondem as suas respectivas disciplinas escolares. Nesse sentido, é preciso frisar que o documento se encontra em constante atualização.

Participamos de um desses encontros que aconteceu no período de volta às aulas presenciais em setembro de 2021 e que teve como objetivo “enxugar” a

proposta devido ao impacto da implementação do ensino remoto e, dessa forma, “frisar” conteúdos eleitos pelos professores presentes como fundamentais e que, por isso, seriam priorizados no currículo teresense e trabalhados no restante do ano de 2021 e ao longo de 2022.

O evento contou com a presença de apenas três professores de arte e discutiu, para além dessa filtragem de conteúdo, a pretensão de que seja incorporada ao currículo, ao longo de 2022, a cultura teresense e seus pontos turísticos e históricos, com enfoque para a arquitetura e cultura local, o que pensamos ser avanço considerável, embora insuficiente.

Ao olhar a proposta apresentada, identificamos semelhança quase total com a BNCC. As separações presentes no documento, enfatizando unidades e subunidades temáticas, *competências e habilidades* demonstram isso de forma evidente, haja vista que tais habilidades com seus respectivos códigos são as mesmas listadas nos dois documentos.

Ao dialogarmos com a Proposta Curricular do Município de Santa Teresa, na qual a, EMEIEF Vale de Tabocas, doravante Vale de Tabocas se embasa para seu trabalho pedagógico, priorizamos o teatro e a turma específica – 9º ano do ensino fundamental II – e, nesse sentido, apresentamos o trecho específico do documento em cotejo com nosso estudo. Objetivamos perscrutar nesse documento possíveis diálogos/aberturas para com nossa pesquisa e, para além, sua visão sobre Arte e teatro como trabalho docente. Disponibilizamos a seguir o trecho do documento analisado.

## Quadro 5- Trecho da Proposta Curricular do município de Santa Teresa

 PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA TERESA – ES SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO						
TURMA: 9º ANO			DISCIPLINA: ARTE		ANO: 2020	
UNIDADE TEMÁTICA	SUB UNIDADE TEMÁTICA	TÓPICO	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	POSSIBILIDADES DE ENVOLVIMENTO TEMAS INTEGRADORES
TEATRO		* A poética do cotidiano presente nas manifestações: ✓ Visuais; ✓ Gestuais; ✓ Sonoras; ✓ Cenográficas; ✓ Em diversos suportes midiáticos.	Contextos e práticas	(EF69AR24-09ES) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro, integrando linguagens, tecnologia e o público. (EF69AR25-09ES) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral. Ademais, ampliar a experiência de aprendizagem com a projeção de vídeos de espetáculos teatrais de diversas matrizes culturais.	(CEAR04) Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. (CEAR05) Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. (CEAR07) Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. (CEAR08) Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.	(TR3) Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica.
			Elementos da linguagem	(EF69AR26-09ES) Explorar diferentes elementos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos e reconhecer seus vocabulários.	(CEAR01) Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (CEAR09) Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.	(TR3) Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica.
			Processos de criação	(EF69AR27-09ES) Pesquisar e criar formas de dramaturgia e espaços cênicos como possibilidades de transformação de um local físico para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo. Há, aqui, oportunidade de trabalhar pontos de contatos com a habilidade: (EF89LP34). (EF69AR28-09ES) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo, permitindo a compreensão dos modos coletivizados e de direção dialógica de fazerem teatro. Há, aqui, oportunidade de trabalhar pontos de contato com a habilidade: EF89LP35. (EF69AR29-09ES) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico, potencializando a imaginação e narrativas para o exercício dessas expressividades. (EF69AR30-09ES) Compor e encenar improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador. Há, aqui, oportunidade de trabalhar pontos de contato com as habilidades: EF69LP30, EF69LP32 e EF69LP54.	(CEAR01) Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (CEAR02) Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. (CEAR03) Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.	(T08) Saúde. (T09) Vida Familiar e Social. (TR3) Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica.

Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Teresa- Secretaria de Educação (2020)

Ao observarmos a parte do documento enfocada, constatamos o teatro figurando como Unidade temática da disciplina Arte, trazendo como tópicos as linguagens visuais, sonoras, gestuais e cenográficas. Quanto aos objetos do conhecimento, habilidades e competências específicas, verificamos que foram incorporadas da BNCC.

Tratando-se dos temas integradores, evidenciamos na abordagem do documento, uma escassez de temas. Tal fato, ao simpatizar com o destaque dado a esses trechos como *possibilidades* – “**Possibilidades** de envolvimento de Temas

integradores”, mesmo apresentando temas instigantes ao encontro de problemáticas relevantes, como direitos humanos, eles não denotam proeminência e importância dada pelo documento. Isso faz com que a proposta, já em sua representação e, à primeira vista, nos pareça “fria” em relação a problemáticas sociais e à realidade local.

Não obstante, o documento cumpre bem o que aparenta ser seu papel: refletir a BNCC textualmente e objetivamente, uma vez que, não se trata apenas de copiá-la em seu corpo legível, mas também de incorporar suas denotações e funções neoliberalistas implícitas, pois ao enxugar problemáticas e frisar conteúdos, a proposta teresense, assim como a Base, busca formar indivíduos mais “habilidosos e competentes” do que críticos.

No entanto, a proposta sugere discussões, que embora sejam rasas e escassas, são importantes, pois se voltam à criticidade e a ações interventivas. Nesse sentido, dentre as predominantes competências dialogadas prioritariamente com conteúdos, apresentam-se duas presentes em todas as Unidades Temáticas<sup>39</sup>, que valem destaque. A saber

(CEAR07) Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções intervenções e apresentações artísticas.

(CEAR08) Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

Voltamo-nos, após essa análise, às habilidades propostas com enfoque na “unidade temática” teatro. Percebemos que há, assim como na BNCC, conforme já enfatizado neste estudo, ascendência de termos técnicos. Para elucidar tal questão, cabe citá-los:

(EF69AR24-08/ES) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro e identificando as diferentes visões socioculturais, antropológicas e políticas no Teatro.

(EF69AR25-08/ES) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos (melodrama, teatro de revista, peças didáticas, entre outros), contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

(EF69AR26-08/ES) Explorar diferentes elementos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos e reconhecer seus vocabulários.

---

<sup>39</sup> Assim como a BNCC, a proposta teresense também divide a Arte em quatro unidades temáticas, cinco com “Artes Integradas”.

(EF69AR27-08/ES) Pesquisar e criar formas de dramaturgia e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo, pesquisando nos espaços da escola e em ambiente externos a possibilidade de uso dos espaços físicos como espaços cênicos.

(EF69AR28-08/ES) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais, além de discutir, de forma coletiva e colaborativa, os limites e desafios do trabalho artístico de coletivos teatrais, experimentando a construção de roteiros/cenas que tenham: enredo/ história/ conflito dramático/ personagens/ diálogo local e ação dramática definida.

(EF69AR29-08/ES) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais, de maneira imaginativa, na improvisação teatral e no jogo cênico, utilizando a capacidade de expressar e criar significados no plano sensório-corporal.

(EF69AR30-08/ES) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.

Salvo algumas observações, como a identificação de “[...] diferentes visões socioculturais, antropológicas e políticas [...]” (Habilidade EF69AR24-08/ES), a menção de aspectos colaborativos e coletivos (Habilidade EF69AR28-08/ES), as demais habilidades distanciam-se da criticidade. Entretanto, no que tange ao teatro contemporâneo, a estética e a técnica teatral, a proposta é contemplativa e até bem direcionada e elucidativa.

Ao somarmos as análises até aqui apresentadas ao fato de que o currículo teresense apresenta a divisão dos então denominados “objetos de conhecimento” em “contexto e práticas”, “elementos da linguagem” e “processos de criação”, reforça-se a prerrogativa da Base servir de fundamento para a elaboração dos currículos municipais e estaduais. Portanto, pensamos que, por já termos discutido a BNCC de forma ampla, nossas considerações acerca da proposta teresense alcançaram o que almejamos neste estudo. Nesse sentido, damos continuidade às nossas análises e damos a conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola Vale de Tabocas.

#### 5.4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico da Vale de Tabocas, doravante PPP, foi redigido em 2017 pela direção da escola em diálogo com o corpo pedagógico e docente, com objetivo de enfatizar a participação ativa e autônoma de todo o corpo escolar, além de contemplar os princípios democráticos presentes na LDB, como

aponta o próprio documento (VALE DE TABOCAS, 2017). Vale ressaltar que o PPP está sendo atualizado em 2022, com nova versão a ser apresentada em 2023.

O PPP inicia-se realizando um resgate histórico da origem da escola. Segundo o documento, as primeiras aulas em Tabocas aconteciam em um sótão da casa de um senhor (1950) e, somente mais tarde, surgiu a primeira escolinha da comunidade. Alvo de enchentes, inicialmente a pequena escola foi denominada “Escola singular de Tabocas” e ficou ativa até 2009 (VALE DE TABOCAS, 2017).

Vale ressaltar ainda o trecho em que o documento cita que o surgimento da “nova escola” se deu “[...] para a melhoria e qualidade do ensino e, pelo fato dos alunos residirem na Zona Rural e para um maior incentivo e interesse nas produções de suas terras, evitando assim, o êxodo rural” (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 13). Além disso, o PPP explicita de onde advém os alunos da Vale de Tabocas e, nesse sentido, enumera as pequenas escolas que foram fechadas, devido ao seu surgimento:

A construção da 3ª escola deu-se no ano de 2009 sendo inaugurada no ano de 2010 como EMEIEF “VALE DE TABOCAS”, atendendo os alunos de 4 comunidades que pertenciam as escolas: EMUEF Abraão Meneghini, EMUEF Vale de São Martinho, EMUEF Fazenda Zivianie, EMUEF de Tabocas, que eram atendidos alunos de 1ª a 4ª série, hoje extintas. As séries finais se locomoviam com transporte escolar até a Sede do Município e estudavam na EMEF Professor Ethevaldo Damazio. (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 14).

Percebemos, nesse sentido, o movimento histórico que tem se desencadeado no fechamento das escolas do campo, impulsionando a nucleação. A partir desse viés, mais abaixo o documento denota as comunidades que compõem o entorno da Vale de Tabocas, e que antes nelas habitavam as escolas apontadas acima – fechadas - e, além disso, salienta a produção agrícola familiar. Segue trecho:

A escola atende diversos alunos de comunidades vizinhas como, Sagrado Coração de Jesus Alto Tabocas, São Roquinho, Sagrado Coração de Jesus Vale São Martinho, Santa Terezinha, Serra dos Pregos, Boa Vista, Baixo Caldeirão e Nova Valsugana, pois é considerado um núcleo escolar. Os alunos oriundos dessas localidades chegam à escola através do transporte escolar. A maioria dos alunos ajudam suas famílias no cultivo das plantações, após chegarem em casa, fortalecendo assim a agricultura familiar [...]. (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 16).

Ao também afirmar que, “[...] no que tange a educação da população do campo, a instituição promove adaptações necessárias à sua adequação às

peculiaridades dos alunos” (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 18), a Vale de Tabocas, portanto, reconhece-se como escola do campo, mesmo que teoricamente. Nesse sentido, cabe dizer que nosso estudo se encontra planejado e em local correlato com seus embasamentos e pressupostos em diálogo com a Educação do Campo.

Dessa forma, embora seja nucleada<sup>40</sup>, há uma preocupação por parte de seus criadores que o campo e suas raízes, conjuntamente a uma educação de qualidade que corresponda aos anseios locais em concomitância à agricultura familiar, estejam presentes na Vale de Tabocas. Há, no cerne desse ideal, os pressupostos da Educação do Campo que, inspirados em Arroyo, Caldart e Molina (2011) dão mais ênfase e abertura ao nosso estudo, que de início, preocupa-se com o distanciamento do ensino aprendizagem dessa escola à realidade campesina de seu entorno e busca trazer para seu currículo, portanto, o cotidiano das comunidades presentes a sua volta. Ademais cabe denotar que a escola busca e mostra abertura ao estudo e também à Educação do Campo (presente no documento) o que torna possível que os pressupostos dessa educação se insiram a longo prazo, na Vale de Tabocas.

Logo após, o PPP redige um pequeno estudo regional e nele, traz a história do município de Santa Teresa, lembrando seu surgimento em 1875 e sua colonização pelos italianos. A partir desse viés, o documento reafirma uma informação importante, pois aponta que a comunidade de Vale de Tabocas “[...] é formada em sua maioria por descendentes de italianos, *onde a agricultura de pequenas propriedades prevalece nas famílias de nossos alunos*” (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 15, grifo nosso), o que confirma a predominância da agricultura familiar na região.

Ademais, a Vale de Tabocas, de acordo com seu PPP, dá relevância ao bem comum, às “artes”, aos valores, à “visão crítica e questionadora do mundo”, aos “direitos e deveres cidadãos” e relata, dessa forma, uma concepção de educação que simpatiza com os pressupostos de Paulo Freire. Embora o autor não seja citado, o documento relata que “a Educação é um dos processos de formação da pessoa humana. Processos através dos quais as pessoas se inserem na sociedade, *transformando-se e transformando a sua realidade*” (VALE DE TABOCAS, 2017, p.

---

<sup>40</sup> “A princípio, o modelo de ‘escola de nucleação’ traz a ideia de agregar jovens e adolescentes de diferentes comunidades e realidades diversas em um mesmo espaço escolar, retirando-os de suas comunidades rurais e levando-os para os centros urbanos” (BAIOCO; BRIDI, 2019, p.7).

16, grifo nosso). Em diálogo com tais concepções, sua filosofia de trabalho tem como base a

[...] construção de uma sociedade justa, igualitária, vivenciada de valores e conhecimentos socialmente úteis, almejando o desenvolvimento integral do ser humano, sujeitos do contexto social e capazes de transformar o ambiente em que vivem. (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 16).

Torna-se importante frisar, portanto, que ao valorar as “artes” e ao sublinhar a importância da transformação social, do bem comum, da ética da solidariedade humana e da alteridade como diretrizes, o documento (VALE DE TABOCAS, 2017) simpatiza com nossos pressupostos sobre educação e para além, sobre a vida, embasados em Freire (2002) e no dialogismo bakhtiniano (2002, 2018, 2010). Além disso, o documento preconiza que “[...]o desenvolvimento escolar nesta instituição tem o papel de divulgar e se responsabilizar pelos trabalhos pedagógicos realizados pela equipe docente com ações que oferecem melhorias na qualidade do ensino” (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 52), corroborando, portanto, em projetos como o nosso, que ensejam melhoras no ensino-aprendizagem de seus estudantes.

Tratando-se da metodologia de ensino, o documento preconiza a concepção de “professor como mediador” e, para além o desenvolvimento de “[...] atividades de forma lúdica, diversificada, contextualizada e interdisciplinar [...] o confronto e a troca de ideias, o diálogo, a análise, o debate, a articulação entre teoria e prática [...]” (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 18). Tendo em vista que em nossas aulas pretendemos alinhar a teoria teatral à prática teatral, mobilizar diferentes campos do saber, contextualizar a prática teatral em sala de aula à realidade das comunidades ao entorno da escola e realizar debates, nosso estudo contempla os procedimentos apresentados pelo PPP da Vale de Tabocas.

Ademais, tais metodologias apresentadas pelo PPP destacam a importância da criação do conhecimento baseado em um ambiente desafiador, estimulador e instigante (que tal o teatro?). Além disso, dão papel participativo aos estudantes e os veem, como *sabedores de algo*, como aponta Freire (2002). Nesse sentido, “[...] professores e alunos como sujeitos com diferentes experiências medeiam e interagem com o conhecimento num processo dialógico, permitindo trocas no cotidiano de sala de aula” (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 19).

Para além, é preciso destacar que o PPP da Vale de Tabocas apresenta, em preponderância, as seguintes práticas como *inovadoras*: **contextualização**;

**interdisciplinaridade; diálogo; problematização; experiências; pesquisa e produção e utilização de texto.** Vale salientar as últimas (mesmo porque as demais práticas já foram destacadas em nossa análise), pois com o teatro, possibilitamos tanto a produção de texto, quanto a utilização de outros textos e, para além, realizamos uma pesquisa de campo com os estudantes em suas comunidades, como já explicitado. É relevante realçar que a pesquisa de campo é salientada algumas páginas a seguir no documento, como uma das formas principais de avaliação (VALE DE TABOCAS, 2017).

Por conseguinte, o PPP trará um pequeno esboço sobre um guia de projetos. Nele, apresentam-se possibilidades de organização de palestras como parte de seu cronograma (uma de nossas pretensões), entretanto não apresenta, em meio a esses projetos, ligação com as problemáticas das comunidades.

Em relação à sua infraestrutura, o documento relata que a escola Vale de Tabocas possui 10 salas de aula, com capacidade de atender em cada uma delas, um total de 25 alunos. Ademais, a escola possui espaço arejado e suficiente para a realização de jogos e apresentações teatrais (principalmente em seu pátio), embora não possua auditório.

A “EMEIEF Vale de Tabocas” funciona em sede própria, em um ambiente acolhedor e uma área livre espaçosa o que possibilita a realização de atividades pedagógicas e recreativas de forma bem prazerosa. Sua construção é feita de alvenaria e encontra-se em bom estado de conservação. Possui uma área total de 5.547,98 m<sup>2</sup>, sendo 4.077,35 m<sup>2</sup> de área livre e 581,025 m<sup>2</sup> de área construída. Temos ainda anexa a Escola, a Quadra de Esportes coberta com 889,62 m<sup>2</sup> denominada Quadra Poliesportiva “Reynaldo Zotelle” onde são realizadas as aulas de Educação Física e outras apresentações para a comunidade em geral como: dança, teatro, palestras, exposições, amostras científicas, formatura, festas escolares, encerramento de fim de ano, e outras apresentações de modo geral. Possui um espaço físico adequado para atender todas as atividades. (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 49).

Finalizando nossa análise, nos debruçamos sobre o que o PPP tem a nos dizer sobre Arte e teatro. No documento, o teatro, por sua vez, é apresentado como parte de projetos e como linguagem artística em concomitância com a BNCC e os PCN. O campo do saber Arte, segundo o PPP, precisa ser experienciado, contextualizado e visto como *manifestações* locais, culturais (afrodescendentes e

indígenas – destacadas na LDB – Art. 26<sup>41</sup>) e globais, tendo em vista suas “[...] significações, saberes, expressão e conteúdo [...]” (VALE DE TABOCAS, 2017, p .87). Cabe ao professor, portanto

[...] como propositor e mediador das ações educativas da Arte, possibilite o enriquecimento de seu próprio repertório artístico/cultural e o de seus alunos, aproximando-se da Arte e de suas manifestações sociais, como a frequência a espaços expositivos/culturais de seu município, de seu Estado e, se possível, de eventos realizados em outros estados brasileiros e do exterior, lembrando que, senão em presença, as visitas podem ser virtuais com o suporte do computador e da navegação pela web. Ainda, deve estabelecer conexões com os conteúdos relacionados aos Temas Transversais –Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo [...]. (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 88).

A visão que o documento apresenta sobre a arte se identifica em parte com os pressupostos da BNCC, e em outra com os pressupostos dos PCN, que se debruçam sobre essa área do conhecimento - já apresentados aqui, inclusive. Esperamos que o papel dado ao teatro pela escola, com base em seu PPP, possa ser transformado e complementado após nosso estudo, principalmente no que tange ao diálogo da escola com as comunidades ao seu entorno para que, nesse sentido, possa ensinar um olhar mais amplo e crítico do estudante ao mundo a sua volta.

Ademais, o documento, assim como a próprio corpo escolar, mostra aberturas e diálogos com nossa pesquisa. Esse estudo contemplou e tornou plausível muitos dos pressupostos apresentados no PPP da escola Vale de Tabocas. O destaque dado pelo documento (VALE DE TABOCAS, 2017) à realidade agrícola da região, às *metodologias inovadoras*, aos projetos, aos debates, às palestras, à criticidade, à transformação social, ao bem comum, entre outros, unifica-se, completa e é amparado em nosso estudo.

## 5.5 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

O Plano de Desenvolvimento Institucional da escola Vale de Tabocas foi uma exigência da Secretaria de Educação do município e surge com o intuito de “[...] proporcionar à escola condições de se planejar, buscar meios, e reunir pessoas e recursos para a efetivação das metas e ações delineadas” (VALE DE TABOCAS,

---

<sup>41</sup> “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

2017, p. 6). Portanto, esse documento mostra-se como *norteador* e auxiliar no que tange à efetivação das metas planejadas pela escola.

O documento inicia com a apresentação da instituição. Conforme esses escritos, a Vale de Tabocas “[...] está localizada numa comunidade de zona rural onde a economia local é a agricultura familiar” (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 7), o que a torna, em diálogo com seu PPP, evidentemente uma escola do campo. Tem em seu escopo, a filosofia de “[...] estar presente na sociedade de tal modo que o estudante, ao desempenhar seu papel, contribua com a construção de um mundo que respeite a vida em todas as suas dimensões” (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 7) e, ao mesmo tempo, a missão de

[...] compartilhar conteúdos, desenvolver competências e habilidades necessárias à formação de uma consciência crítica dos nossos alunos de forma que sejam capazes de interferir na realidade de forma participativa e com capacidade de tomar decisões mantendo boa convivência, visando também o respeito e a valorização dos saberes e das experiências de vida dos alunos e de suas famílias, no sentido de fortalecer a postura humana e os valores éticos, formando assim, seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro. (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 8).

Vale destacar que, embora aborde a criticidade, a ética e a valorização de saberes do cotidiano como *competências e habilidades*, e denote, portanto, certa aproximação à BNCC, a escola Vale de Tabocas, ao dar primazia a esses objetivos escolares, compactua com nossa visão de educação e nossa proposta de pesquisa. Tal abordagem é acentuada à frente, quando o documento se incumba de metas e objetivos e, dentre eles, destaca o diálogo com as comunidades em seu entorno, além da abertura à pesquisa, a saber:

Agenciar a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e práticas experimentais;  
Planejar e ampliar o relacionamento com a comunidade e sua contribuição para o processo de ensino aprendizagem e estimular ações inovadoras no processo de ensino;  
Provocar diálogo com a comunidade escolar. (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 9).

Ao final, esse documento aborda uma série de metas. Algumas delas enfatizam testes e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que mostra o quanto a BNCC, refletindo-se nos estados e municípios, engessa o currículo escolar, e para além, o trabalho docente, em busca de atingir metas e índices através de uma abordagem somativa e quantitativa, tendo em vista

avaliações em larga escala (ALCÂNTARA; STIEG, 2015). Entretanto outras metas lembram a importância da produção textual e palestras, embora o teatro apareça pobremente entre parênteses relacionado ao “Projeto do dia do livro” (VALE DE TABOCAS, 2017), o que denota pouca importância dada à manifestação artística.

Entendemos, portanto, que o Plano de Desenvolvimento Institucional da Vale de Tabocas, ao quase se abdicar do teatro como importante meio de trabalho pedagógico, e definir metas ao ensino em estrito diálogo com competências e habilidades e avaliações em larga escala, estabelece diálogo com BNCC e nessa perspectiva, com uma política neoliberal de educação. No entanto, ao objetivar diálogo com a realidade ao seu entorno e priorizar “[...] a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e práticas experimentais” (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 9) o documento corrobora com nossa pesquisa. Ademais, acreditamos que nosso estudo, ao mesmo tempo em que o legitima, complementa esse documento, principalmente no que tange à pesquisa em si, novas possibilidades de trabalho docente a partir do teatro, produção textual e possibilidade de organização de palestras.

## 5.6 O QUE NOS DIZ O REGIMENTO DA EMEIEF VALE DE TABOCAS

O Regimento Escolar da EMEIEF Vale de Tabocas trata-se de um documento constituído por um conjunto de normas voltadas à organização, regras e deveres de todo o corpo de indivíduos que, juntos, constituem o coletivo da Escola Vale de Tabocas, cuja instituição foi “[...] criada [...] por meio do Decreto nº 125/2010 em 17 de março de 2010 e tem a denominação atribuída pela administração, de acordo com a legislação vigente” (2017, p. 4).

Tal documento tem como base a nossa Lei e Diretrizes e Bases da Educação (resolução de 2014) e o “[...] Regimento Comum da Rede Municipal de Ensino de Santa Teresa, estando vinculado ao Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo” (2017, p. 4), tendo como objetivo

[...] promover a melhoria do processo ensino e aprendizagem, do bom funcionamento de todos os setores e serviços oferecidos, a manutenção da ordem e a observância do disposto no Regimento para a consecução dos objetivos educacionais. (2017, p. 48).

Segundo o regimento, a escola está em total serviço “[...] de sua clientela, independente de sexo, raça, cor, situação econômica, credo religioso e opção

política” (2017, p. 5). Nesta perspectiva inclusiva, o ensino tem como referência a Rede Municipal de Ensino de Santa Teresa que, dialogando com nossa pesquisa e com os PCN,

[...] tem por objetivo a formação de uma *consciência social, crítica, solidária e democrática*, através do qual o educando vai se percebendo como, *agente do processo de construção do conhecimento e de transformação, de relação entre os homens em sociedade*. (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 6, grifos nossos).

Há no regimento escolar, além da relevância dada à criticidade transformadora, destaque ao exercício da cidadania, solidariedade humana, respeito recíproco, e a atitudes e valores e compreensão do mundo das artes “[...] de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 48), sendo o teatro e a ética referenciados desde a Educação Infantil. Propriamente sobre o teatro, o documento enfatiza

Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, o respeito ao meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação de natureza socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa;  
Vivência de experiências sensoriais, expressivas e corporais;  
Estímulo à criatividade, à exploração, ao encantamento, ao questionamento, à indagação e à imaginação. (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 8).

Além disso, abrindo caminhos outros e substanciais para nossa pesquisa, de acordo com o documento (VALE DE TABOCAS, 2017), a leitura e produção textual devem ser trabalhadas, de forma articulada, contextualizada e coletiva por todos os componentes curriculares, auxiliando e possibilitando a inter/transdisciplinaridade.

O aprendizado da leitura e da produção escrita ao longo do ensino fundamental deverá perpassar todos os componentes curriculares, além de língua portuguesa, e será da responsabilidade de todos os professores que atuam nesta etapa da educação básica; e  
Os conteúdos curriculares deverão ser contextualizados e articulados interdisciplinarmente de forma que a transversalidade dos temas desenvolvidos possibilite a interlocução entre os diversos campos de conhecimento. (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 12).

Ao pensarmos no teatro como “arcabouço de saberes”, precisamos destacar a relevância da articulação e da contextualização destacadas acima, por se serem práticas primordialmente voltadas às realidades das comunidades ao entorno da escola, pois o próprio documento enfatiza a ligação curricular ao cotidiano das comunidades locais, conforme retirado da LDB (9394/96):

**§ 3º** Nas comunidades indígenas, nos grupos étnico-culturais e na *educação do campo*, o desenvolvimento do currículo *deverá atender às especificidades, necessidades e características dessas clientela no que se refere tanto aos conteúdos de ensino quanto aos processos próprios de ensino e aprendizagem.* (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 13, grifo nosso).

[...]

**Art. 32** - A gestão da Instituição de Ensino entendida como processo que rege o seu funcionamento, *deve ser alicerçada nos princípios democráticos, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar nas várias etapas de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de suas atividades, de modo a garantir a qualidade educacional desejada e necessária ao desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes.* (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 18-19, grifo nosso).

Ademais, de forma a corroborar com o importante entrelaçamento crítico da escola e da realidade em seu entorno, o Conselho de Escola deve, de acordo com o documento, ser formado também por representantes da comunidade e organizado em uma coletividade de empenhos, e se incumbirá de, entre outros objetivos:

Interagir junto à Instituição de Ensino como instrumento de transformação de ação, promovendo o bem-estar da comunidade do ponto de vista educativo, social e cultural;  
 Promover a aproximação e a cooperação dos membros da comunidade pelas atividades escolares;  
 Contribuir para a solução de problemas inerentes à vida escolar, preservando uma convivência harmônica entre pais e responsáveis legais, professores, alunos e funcionários da Instituição de Ensino. (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 34).

Os professores, por sua vez, além de terem prerrogativas para participação e elaboração de projetos, devem opinar, realizar sugestões, solicitação e utilização de materiais e espaço escolar. Além disso, são incumbidos de cumprir sua carga horária, utilizar material de apoio tecnológico, diversificar métodos e doar-se ao máximo pelo desenvolvimento crítico, ético e intelectual do corpo discente (VALE DE TABOCAS, 2017). Dentre esses deveres docentes, cabe ressaltar alguns que pensamos ser primordiais para a realização de nossa pesquisa por ensinarem projetos extraescolares, atividades diversas, entre outros, que oportunizam potencializar o trabalho teatral na escola.

Cultivar o desenvolvimento/formação dos valores éticos;  
 Promover a saudável interação na sala de aula, estimulando o desenvolvimento de autoimagem positiva, de autoconfiança, autonomia e respeito entre os alunos;  
 Participar e/ou empreender atividades extracurriculares da Instituição de Ensino e dos alunos;  
 Propor e realizar projetos específicos na sua ação pedagógica;

Participar de discussões e decisões da Instituição de Ensino, mediante atuação conjunta com os demais integrantes da comunidade escolar através dos Conselhos de Classe e de Escola;  
Participar do processo de integração Instituição de Ensino x comunidade. (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 19-20-21).

Cabe notar que o docente deve contar ainda com o auxílio do Professor de Educação Especial em seu planejamento, e em práticas inclusivas e colaborativas, além de poder também contar com o comparecimento dos pais ou responsáveis em um possível evento teatral, pois é dever deles “[...] comparecer às solenidades e festividades socioeducativas e culturais promovidas pela Instituição de Ensino” (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 43), tornando possível, nesse contexto, participação considerável das comunidades locais em tal evento. De forma semelhante, o aluno, por sua vez, também é orientado a participar de eventos comemorativos, extracurriculares, etc., promovidos pela escola (VALE DE TABOCAS, 2017).

Ademais, o regimento da escola (VALE DE TABOCAS, 2017) nos possibilitou contar com a colaboração da pedagoga e da diretora em nossa pesquisa. Partindo do entendimento que a direção tem o dever de, entre outros:

Colher propostas da comunidade local através da promoção de encontros periódicos entre escola e comunidade, para avaliação de desempenho da Instituição de Ensino;  
Promover encontros, debates, seminários, conferências e outros, de caráter pedagógico, que propiciem a participação de toda a equipe escolar; [...]. (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 25-26).

A pedagoga, por sua vez, precisar incluir em sua prática pedagógica, entre outros deveres:

Promover a integração Escola, Família e Comunidade, visando a criação de condições favoráveis de participação no processo ensino-aprendizagem;  
Desenvolver estudos e pesquisas na área educacional com vistas à melhoria da prática pedagógica e do processo de apropriação dos conhecimentos; [...] (VALE DE TABOCAS, 2017, p. 27-28).

Com base em tais diretrizes, a diretora e a pedagoga da escola Vale de Tabocas têm o dever nos auxiliar em nossa pesquisa nas comunidades locais, prestando todo o apoio necessário para que fossem realizadas ações como debates, palestras, e também prática teatral, vivências que tornaram nosso estudo ainda mais produtivo e fecundo.

Diante do exposto, acreditamos que por meio dessa análise, o regimento (VALE DE TABOCAS, 2017) “complementa a PDI” e, ao legitimar nosso estudo, também o auxilia, pois evidencia, para além dos conteúdos pressupostos, a transformação social, a protuberância e a participação coletiva da escola em práticas e projetos de pesquisa, extraescolares e inter/transdisciplinares, além de entender a Arte como possibilidade de enriquecimento cultural; e a produção textual como algo a ser trabalhado para além da Língua Portuguesa.

Apresentamos, a seguir, o capítulo da Pesquisa Participante, tendo em vista discutir e apresentar as ações realizadas ao longo do processo de pesquisa.

## 6. ANÁLISE DOS DADOS: PESQUISA PARTICIPANTE

Neste capítulo, tecemos nossas reflexões e análises acerca do trabalho desenvolvido junto aos estudantes, esclarecendo que, encontramos alguns empecilhos para a realização de todas as atividades e objetivos propostos. Os limites tiveram duas razões centrais: a primeira em razão da pandemia e do consequente ensino remoto (devido ao distanciamento social<sup>42</sup>); e a segunda em razão das poucas aulas que tivemos para colocar o projeto em andamento (apenas uma aula semanal de Arte de 50 minutos).

Entendendo com Brandão e Streck (2006) a pesquisa participante como inserção “[...] no fluxo das ações sociais populares [...]” e como proposta social coletiva em que, os participantes não são vistos como “beneficiários passivos”, mas como “[...] sujeitos cuja presença ativa e crítica atribui sentido à *pesquisa* [...]” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 28, grifo do autor), tivemos como objetivo nessa etapa de nosso estudo, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico junto aos estudantes, reconhecendo-os como produtores de conhecimento, capazes de aliar a abordagem de jogos teatrais e o (re)conhecimento da comunidade escolar, com vistas a discuti-la e problematizá-la, na busca de possíveis alternativas para as temáticas apresentadas.

Nosso estudo consistiu, portanto, em um trabalho com o teatro na escola em diálogo com a realidade discente, evidenciada a partir de uma pesquisa de campo realizada pelos estudantes, direcionada às comunidades locais.

A Pesquisa Participante teve como lócus a escola na qual trabalhamos atualmente, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Vale de Tabocas. Assim, fomos pesquisadores de nossa prática, haja vista que focamos o desenvolvimento de nossas aulas, como professor de Arte, para a turma do 8º ano do ensino fundamental (2021) e 9º ano (2022).

### 6.1 O LÓCUS DE PESQUISA

---

<sup>42</sup> O **distanciamento social** é uma das medidas mais importantes e eficazes para reduzir o avanço da pandemia da covid-19. A doença é causada pelo vírus SARS-CoV-2, mais conhecido como o novo coronavírus. A transmissão ocorre de pessoa para pessoa, pelo ar ou por contato pessoal com secreções contaminadas, como: gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro, contato pessoal próximo, como toque ou aperto de mão, contato com objetos ou superfícies contaminadas, seguido de contato com a boca, nariz ou olhos (disponível em <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/108-distanciamento-social>).

A EMEIEF Vale de Tabocas localiza-se na comunidade de Tabocas, em Santa Teresa – município da região serrana de nosso estado. Atende a Educação Infantil (pré I e pré II) e o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e é considerada legalmente uma escola do campo por localizar-se no campo e receber, em sua maioria, alunos advindos do campo, como pudemos comprovar em nossas análises.

Como aponta nossa consulta documental, essa instituição de ensino recebe alunos de diferentes comunidades localizadas em seu entorno. Nesse sentido, a Vale de Tabocas caracteriza-se como uma escola nucleada *intracampo*, pois o processo em que se dá o deslocamento de estudantes é do campo para o próprio campo, diferentemente do que comumente acontece nos processos de nucleação usuais, em que alunos de regiões rurais são deslocados para centros urbanos (BAIOCO; BRIDI, 2019).

A infraestrutura da escola, assim como seu surgimento, sua política de conduta, posição geográfica, clientela, etc., já foram discutidas anteriormente em nossa consulta documental. É preciso destacar, entretanto, que embora a escola frise teoricamente ser do campo, há empecilhos que dificultam a efetivação de tal identidade, quais sejam: 1º) a formação de profissionais que compõem seu coletivo, pois atualmente não é voltada para Educação do Campo; 2º) a pesquisa de campo e o levantamento de dados da realidade ao entorno da escola, pois iniciou-se por meio dessa pesquisa, antes não acontecia; e 3º) por ser do campo, a escola deveria ter um currículo específico em diálogo com sua realidade, o que não acontece, pois a Vale de Tabocas segue o currículo teresense - mesmo documento que embasa as escolas urbanas do município.

Tratando-se da última questão relatada, é preciso frisar que a escola implementou uma disciplina em sua grade curricular denominada “Saberes do Campo”, o que denota considerável avanço. No entanto, é preciso lembrar que essa disciplina precisa estar interligada às demais e, para além, precisa frisar a realidade a sua volta, o que intentamos realizar com nosso trabalho com o teatro na escola e a pesquisa de campo. Ao voltarmos-nos ao nosso estudo, portanto, acreditamos que, junto a essa disciplina (Saberes do Campo), iniciamos um trabalho importante, cujo caminhar, embora insuficiente, aponta mudanças significativas no intento de frisar realisticamente a Vale de Tabocas como Escola do Campo.

Seguimos, dessa forma, nossas considerações, dando a conhecer os sujeitos de nossa pesquisa.

## 6.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E O TEATRO

A priori, é preciso frisar que, embora nosso trabalho docente com o teatro tenha sido realizado com todas as turmas com as quais trabalhamos, da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista a duração do mestrado (dois anos), tivemos que restringir a abrangência de nosso estudo. Para tanto, assim como consta no projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética (disponível para leitura - Apêndice II), elencamos a turma de 8º ano (2021)/9º ano (2022)<sup>43</sup> para produção/análise de dados e elaboração de documentário (produto educacional de nossa pesquisa).

É preciso frisar também, que a pesquisa, por ser participante e sob a ótica *bakhtiniana*, nos exigiu um olhar criterioso e dialógico sobre nós e nosso entorno, o que nos fez retomar os escritos de Bakhtin (2010) e ver nossas aulas/pesquisa como *evento*, uno e efêmero na arquitetônica do acontecer, estar e ser, cujo olhar direciona-se ao processo, à efemeridade da vida, como matriz. A culminância, nesse sentido, não pode ser vista como destaque, pois ao determinarmos finalidade à pesquisa sobre a qual nos debruçamos, interferimos no ser, estar e acontecer no mundo; criamos álibis ao que fazemos ou deixamos de fazer e *artificializamos* nosso estudo, tornando-o, portanto, indiferente à realidade efêmera e sem álibi do ato responsivo (BAKHTIN, 2010).

Tendo isso em vista, seria contestável sublinhar o acabamento dos sujeitos participantes de nosso estudo, uma vez que, em meio ao *evento-existir*, determinações são incertas e flutuam ao *sabor* uno e incalculável do acontecimento/evento. As pessoas mudam, flexibilizam-se em diálogo com a arquitetônica da vida, entendida como espaço-tempo (BAKHTIN, 2002, 2010). Entretanto cabe observar que o termo “espaço-tempo” em Bakhtin, precisa ser entendido mergulhado na tecitura social. Nesse sentido, o contexto, os interlocutores e a relação preestabelecida entre eles; o tom emotivo-volitivo do ato/enunciado vivo e cheio de sentidos; a situação, as predeterminações, valores, enfim, o ser, estar e

---

<sup>43</sup> Trata-se da mesma turma: em 2021 - 8º ano - e, em 2022, 9º ano.

existir no mundo dão *peso* à realidade concreta na qual vivemos - *o viver, o ato uno da vida permeado em toda sua arquitetônica da existência*.

Logicamente, estabelecer objetivos para nosso estudo é de suma importância, tanto que assim fizemos. No entanto, precisamos ressaltar que, embasados na perspectiva bakhtiniana, lidamos não com máquinas, mas com seres humanos – situados no tempo-espaço histórico, inacabados, imperfeitos, *incalculáveis, flexíveis* e indeterminados – e visamos as aulas, que somam dados a essa pesquisa, como evento uno, cujo nosso controle do acontecer é impossibilitado. Visamos os objetivos, por sua vez, como *por vir, predeterminações*; sabemos o que buscamos e o temos como *potência/desejo*, mas estamos cientes das *flutuações* do existir, estar e ser no mundo. Bakhtin (2002) frisa no ato a potencialidade do *por vir e do predado*, e da indissociação do passado, presente e futuro, vendo o último, como *potência/transformação*, isto é, possibilidades e predeterminações que, por isso, têm influente peso no acontecer/evento.

Esse futuro absoluto do sentido que me opõe seus valores e faz frente a toda a minha temporalidade (a tudo o que é já-aqui em mim) não é o futuro temporal que continua a mesma vida, *mas um futuro em que é sempre possível e necessário transformar formalmente essa vida, atribuir a ela um novo sentido (a última palavra da consciência)*. (BAKHTIN, 2002, p. 137, grifo nosso).

Nesse sentido, as observações e *caracterizações iniciais* dos participantes de nossa pesquisa foram aprofundadas ao longo de nossas análises, e em nossas últimas visitas às comunidades. Ainda assim, pudemos contar com a possibilidade de modificá-las no decorrer de nossas aulas. Participaram de nosso estudo 14 alunos cursando o 8º/9º ano – sendo seis meninos e oito meninas, sendo que, apenas um deles não mora no campo. Nossos participantes são adolescentes e jovens na faixa etária de 14 a 16 anos. A turma é bastante diversificada (desde os provocadores até os indiferentes; desde os tímidos até os *engraçadinhos*) e o relacionamento entre nós e eles demonstrou ser recíproco e aberto. Tal análise, em condição temporal e momentânea – localizada no tempo-espaço historicamente – nos remete à *potência teatral* para a *experimentação* do ser, estar e existir como outrem, por meio do ato teatral – a vida vivida na sua *potência exotópica e empática*, permitindo que o tímido venha a ser o orador e o orador venha a ser o tímido, por

exemplo. Isso nos permite viver a vida em sua potencialidade e em outras arquetônicas da existência.

Destarte, o teatro na escola deve estar focado no ser, estar e existir na realidade local. Além disso, precisa buscar priorizar, inicialmente, a improvisação, pois esta não se prende ao texto e não vem a ser apresentada de forma *inconveniente*, principalmente quando o aluno está conhecendo o teatro. Quando preso ao texto e às memorizações de fala, o teatro pode tornar-se, inicialmente, cansativo, monológico e estagnado. Entretanto, esse teatro precisa ser mostrado ao estudante, mas não no primeiro momento. Devido a isso, seguimos uma proposta de trabalho que se inicia com jogos introdutórios com enfoque na espontaneidade (REVERBEL, 1997) e na desmecanização do corpo (BOAL, 2012) e após, improvisações para que, ao final do processo, o aluno se sinta mais confortável diante de uma apresentação teatral. A seguir, apresentamos essas atividades, que estão relacionadas ao desenvolvimento de tais jogos teatrais e, para além, à produção de textos e esquetes, bem como nossas análises e considerações no que tange esses eventos.

### 6.3 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA PARTICIPANTE: APRESENTAÇÃO GERAL E DESDOBRAMENTOS (2021 e 2022)

Iniciamos o estudo interligado ao nosso trabalho docente, em setembro de 2021. O ensino, nesse momento, organizava-se de forma híbrida<sup>44</sup>, caracterizado pela divisão discente em dois grupos (turma A e turma B), que se intercalavam semanalmente, entre aulas remotas e presenciais, devido às medidas de segurança no combate ao contágio da Covid 19. Tal fato não modificou nossa meta de trabalho, a não ser pela necessidade de repetir o plano de aula, uma vez que as aulas dadas presencialmente ou de forma remota para turma A precisavam ser repetidas na outra semana para turma B. Em meados de novembro, houve o retorno presencial de todos os alunos e, embora a higienização constante e o uso de máscara continuassem, a escola parecia estar voltando ao seu *fluxo normal*.

---

<sup>44</sup> Em correlação às medidas tomadas em relação à epidemia (Covid 19) e a volta ao ensino presencial, a organização do tempo escolar deu-se de forma intercalada, facilitando o distanciamento, entre outras medidas cautelosas em relação ao difícil período que vivemos.

Neste capítulo, apresentamos todo o caminho percorrido com os estudantes a partir do início da pesquisa participante, desde a socialização do projeto de pesquisa, passando pelos jogos teatrais introdutórios, até a produção e apresentação da peça teatral. Nossa proposta de trabalho, com a *sequência dos eventos-aula*, encontra-se disponível no Apêndice III, como também, em boa parte, no Produto Educacional, documentário oriundo desta Pesquisa, acompanhados dos referenciais teóricos que os corroboram.

Nossa intenção com o Produto Educacional - documentário - é apresentar os principais momentos da pesquisa participante, uma vez que todos os eventos-aula foram gravados. Entretanto por conta da limitação de tempo, tivemos que selecionar e editar os vídeos.

Tal estudo tende a somar e frisar os estudantes como participantes/pesquisadores de nossa análise e busca possibilitar aproximação discente a sua realidade local para que, dessa forma, possam - tendo o teatro como *potencializador* para corroborar e mostrar discussões viáveis acerca da vivência discente a partir *de outras possíveis realidades* - ter um olhar amplo sobre ela, para que possam, em potencial, transformá-la da melhor forma possível, como apontam Freire (2002) e Boal (1982, 2012). De acordo com teatrólogo carioca, “[...] o teatro deve modificar o espectador, dando-lhe consciência do mundo em que vive e do movimento desse mundo. O teatro dá ao espectador a consciência da realidade; e ao espectador que cabe modificá-la” (BOAL, 1997, p. 22).

Para tanto, organizamos e produzimos, juntamente com os estudantes, uma entrevista semiestruturada voltada à comunidade escolar, com o objetivo de possibilitar um olhar mais detido e criterioso para ela e, desse modo, fazer emergir temas inerentes a sua realidade, que possam ser debatidos e problematizados por meio do teatro. Para além, tendo em vista que tal entrevista oportuniza o surgimento de novas questões ao longo do processo, ela acaba por não engessar o diálogo e tornar o momento mais informal. Ao final desse texto, apresentamos o esboço da entrevista, por meio do Apêndice IV. Iniciamos nosso projeto com a apresentação de nossa pesquisa aos estudantes, cujo evento-aula é analisado no subcapítulo seguinte.

### **6.3.1 A primeira apresentação da Pesquisa aos estudantes (2021)**

Objetivando a melhor compreensão da pesquisa pelos estudantes, apresentamos, à priori, nosso projeto. Em primeiro lugar, explicamos os pormenores do nosso estudo; em seguida explanamos sobre o termo de assentimento; o seguinte passo foi esclarecer as dúvidas que ali surgiram e, então, disponibilizamos nossos contatos para elucidação de qualquer questão que pudesse emergir ao longo da pesquisa. Pareceu-nos, inicialmente, que alguns estudantes apresentariam resistência, tanto por conta da visita às comunidades, tanto quanto à proposição da captura de imagens das aulas, entretanto, tal problemática não veio a ocorrer. Nenhum dos discentes apresentou resistências em nossas gravações iniciais, somente uma aluna chegou a nos dizer, de forma pejorativa, quando apresentamos nosso desejo de visitar as comunidades juntamente com eles, que não conversaria “[...] *com aqueles paus no [...]*” (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR, 2022), o que nos fez refletir sobre como os discentes veem suas realidades concretas, e sobre como iríamos agir *responsivamente* a esse evento que, ainda que não surpreendentemente, demonstrou-se tão fora de nosso controle.

O evento, porém, nos exigiu resposta, pois, como afirma Bakhtin (2010), em nossa participação responsável no evento/existir, não há alibi, ou seja, estamos ali presentes; caso permanecêssemos calados ou indiferentes diante do ocorrido, nosso ato seria também indiferente e, não obstante pudéssemos pensar que isso seria fugir do ocorrido e fazer com esse momento seja retirado de nossa existência, o *ato da indiferença* já iria ser *computado* em nossa participação em tal evento.

Portanto, Bakhtin (2010) nos ensina que não há como *fugir de nossa existência*, por mais que a indiferença e o silêncio prevaleçam, eles também agirão no evento como atos responsivos e deles, outrossim, emanarão diversos sentidos, pois, o silêncio e o ouvir também compõem o diálogo: “[...] um eu que se enuncia leva sempre em conta o ouvinte (quando enuncio a mim mesmo - pela mímica ou pela fala - adapto minha linguagem às particularidades de meu destinatário) [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 85).

Dito isso, partimos para um momento reflexivo tanto para nós quanto para os estudantes: O que faz essa comunidade causar tanta aflição a essa estudante? Essa pergunta foi direcionada à própria interlocutora, que respondeu de tal forma – “aquela cambada de *zé-ruelas*” – que nos fez entender o seguinte: os habitantes de

tal comunidade a tratavam de forma um tanto quanto insolente e indiferente, que a fazia agir também da mesma forma diante desses indivíduos. Claro, respostas mais plausíveis surgiriam em nossas visitas, entretanto como aconteceria tal visita se a aluna não estava empenhada a isso?

Problematizamos a percepção da discente, enfatizando a necessidade de assumir-se como ser transformador da realidade (FREIRE, 2002) e de ter um olhar mais amplo sobre seu cotidiano. Além disso, sugerimos outras opções aos estudantes, pois o evento assim nos direcionou. Propomos uma produção textual, audiovisual ou ilustrativa, explanando o porquê dessa visão - talvez arbitrária-, que a discente ou outrem que não quis se expor, possuía naquele momento. Acreditamos que, por meio das variadas opções disponibilizadas, os alunos não deixariam de participar de nossa pesquisa e, claro, nossas considerações seriam de algum modo lembradas - mais por uns e menos por outros, mas recordadas e revividas de alguma forma -, pois, como nos diz Bakhtin (2018, p. 337), “a palavra [...] viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza, quer ser ouvida e discutida. [...] Minha palavra permanece em um diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada”.

Após essa apresentação, iniciamos os jogos introdutórios, tendo em vista, entre outras coisas, a desmecanização do corpo e a sensibilização dos sentidos (BOAL, 2012), a coletividade, a espontaneidade (REVERBEL, 1997) e uma visão criteriosa e sensível para si próprio, para o outro e para seu entorno. Segue no subcapítulo subsequente, a apresentação desses momentos, bem como nossas considerações sobre eles.

### **6.3.2 Os exercícios teatrais introdutórios (2021)**

Antes de iniciarmos os jogos corporais de sensibilização e espontaneidade corporal, realizamos um momento de reflexão, nos baseando em um jogo teatral de Boal (2012, p. 230) denominado *Líder designado*. Os alunos foram levados ao pátio, devido ao espaço e também porque visamos criar um ambiente mais descontraído. Enfatizando nossa posição como *participantes da pesquisa*, o jogo teatral que realizamos teve o intuito de mostrar que o conhecimento será/é construído de forma coletiva e que não podemos, assim como ninguém, nos colocar como “senhores

únicos do saber”, uma vez que o conhecimento se constrói socialmente e coletivamente. Além disso, esse jogo permite que nos observemos com mais atenção, possibilitando, dessa forma, a construção de um ambiente mais agradável e amigável entre nós, além de provocar um debate sobre o conceito de líder.

À priori, realizamos a explanação do jogo. Após organizá-los em círculo, solicitamos que os alunos mantivessem seus olhos fechados até segunda solicitação do professor, que daria uma volta no círculo e tocaria nas costas de um aluno, o designando como líder. Esse último deveria disfarçar ao máximo, e os demais somente a partir de observação minuciosa, é que tentariam adivinhar quem era o líder e apontar para o *suspeito*. Após essa breve análise dos colegas e seu entorno, os alunos definiram quem era o líder, o que estava mentindo e se “escondendo”. O jogo precisava ser repetido, pois em um primeiro momento o professor não tocava em ninguém, e em um segundo momento tocava em todos (BOAL, 2012).

Ao final, realizamos um momento de reflexão, destacando os seguintes pontos: a construção coletiva do conhecimento; a necessidade de questionamento, porém cuidadoso e ético; a atenção dada dos alunos às orientações do professor; e a reflexão por meio do jogo sobre ser líder – quem é o líder? O que faz uma pessoa ser ou não líder?

Tratando-se da discussão sobre o conceito de líder, é preciso frisar que, algumas respostas dos estudantes mostram que eles veem o líder como um *manda chuva*, um *general*. Tal evento nos exigiu tomada de posição e uma tecitura de reflexões. Entre elas, destacamos que um verdadeiro líder não é aquele que normaliza a situação de miséria de seu povo ou aquele que se coloca como *Messias* - dono único da verdade e do poder e insuscetível a erros e a críticas, mas sim aquele que sabe ouvir e agir eticamente, coletivamente e construtivamente com as críticas que lhe são feitas e, conseqüentemente, luta para amenizar a situação.

Outros exercícios teatrais que realizamos com o intuito de trabalhar a coletividade, foram *O espelho simples*, baseado em Boal (2012, p.193), e sobre o qual falaremos a seguir; e um outro para finalizar a aula - “Experiência com a Música”, também inspirado em Boal (2012), em que todos cantam uma mesma música (conhecida e pré-combinada entre ambos) em voz baixa, quando “de repente”, o professor pede para todos a cantarem em voz alta, no intuito de constatar, ou não, se estão na mesma *vibe*. É interessante observar o que essa

dinâmica provoca nos alunos. Eles realmente perceberam a importância da existência da interação e da coletividade entre si, pois quando constataram que a música estava sendo cantada fora do “compasso”, ela *deteriorou-se*, saiu fora de seu sentido, tornou-se irreconhecível, o que é diferente quando, ao contrário, todos estão no “mesmo compasso”. Isso denota o quanto a coletividade e a interação são importantes, tanto nas apresentações teatrais e artísticas, quanto na vida, porque, dialogando com Bakhtin (2010), quando não interagimos e não buscamos o “outro” - o viver perde sentido.

Já o jogo teatral *Espelho simples* (BOAL, 2012, p.193), trata-se de solicitar que os alunos se organizem em duas fileiras e fiquem em pé frente a frente em duplas, sendo que, um deles será o sujeito e o outro o espelho, cabendo ao último, portanto, “refletir” os movimentos do primeiro, que deve realizá-los suavemente e lentamente para que o outro (espelho) possa, para além de os acompanhar, também os entender da melhor forma possível. Nas palavras do autor, cabe observar que

O sujeito não deve considerar-se inimigo da imagem; não se trata de uma competição, de fazer movimentos bruscos, impossíveis de serem seguidos - trata-se, pelo contrário, de buscar a perfeita sincronização de movimentos e a maior exatidão na reprodução dos gestos do sujeito por parte da imagem. A exatidão e a sincronização devem ser de tal ordem que um observador exterior não seja capaz de distinguir quem origina os movimentos e quem os reproduz. (BOAL, 2012, p. 193).

Ao realizar o jogo, os estudantes acabaram agindo mecanicamente, repetindo os mesmos movimentos, sem buscar entendê-los ou o porquê do colega os estar realizando. Explicamos que não se tratava de uma simples imitação, mas sim de entender o outro, “conectar-se” a ele. Nesse sentido, tanto a interação quanto a coletividade não podem ser vistos como algo obrigatório, mas como riquezas humanas, pouco ou mal usufruída por muitos de nós. Dessa forma, ao dialogar com Bakhtin (1997), acreditamos que a alteridade nos faz humanos, e que por meio dela podemos ser e existir, tanto esteticamente, como eticamente. Mesmo porque,

*Para dar vida à minha imagem externa e para fazê-la participar do todo visível, devo reestruturar de alto a baixo a arquitetônica do mundo de meu devaneio introduzindo-lhe um fator absolutamente novo, o da validação emotivo-volitiva da minha imagem a partir do outro e para o outro; porque, dentro de mim mesmo, tenho apenas a minha própria validação interna, uma validação que não posso projetar sobre minha expressividade externa, pois esta é separada da minha percepção interna, o que faz com que me pareça ilusória, num vazio absoluto de valores. (BAKHTIN, 1997, p. 51, grifo nosso).*

Por conseguinte, proporcionamos uma experiência aos estudantes denominada *A cruz e o círculo* (BOAL, 2012, p. 112). Tal atividade tem o objetivo de libertar as potencialidades corporais, “[...] porque somos capazes de ver, não nos preocupamos em sentir o mundo” (BOAL, 2012, p. 173). Após breve explanação sobre a mecanização e a não sensibilização do corpo, pedimos para os alunos fazerem um círculo no ar com suas duas mãos (dois movimentos circulares com os dedos), e depois fazerem outro movimento – o de desenhar uma cruz no ar. No momento posterior, pedimos para fazerem um movimento circular com uma mão e uma cruz com a outra. Segundo uma das alunas, essa atividade “[...] foi muito difícil porque é uma coisa que a gente não tá acostumado em fazer ... é totalmente fora da rotina, [...] ainda mais quando mudou em questão da cruz e do círculo [...] é uma coisa praticamente impossível [...]” (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR, 2022).

Nesse sentido, a dificuldade apresentada pelos estudantes na produção desse pequeno exercício mostrou o quanto nosso corpo se encontra mecanizado, ou seja, acostumado a fazer sempre os mesmos exercícios/movimentos sequencialmente, desde o tomar café da manhã, até o dormir – sempre da mesma forma e através dos mesmos movimentos corporais, como afirma o próprio autor (BOAL, 2012).

No encontro subsequente, nos aprofundamos na percepção de si e do outro, e para tal realizamos jogos teatrais como o *Hipnotismo colombiano*<sup>45</sup> (BOAL, 2012, p.113) – que consiste em seguir a mão do colega, ou seja, manter o olhar constante em sua mão e seguir seus movimentos - e *Corrida em câmera lenta* (BOAL, 2012, p.125) – nessa corrida ganha, não quem chega primeiro, mas sim quem chega por último. Para além, nos baseando em Reverbel (1979), também trabalhamos movimentos corporais potencialmente estranhos aos discentes (especificamente no modo de andar), como caminhar em meio a situações que exigem difíceis movimentações ou transformações físicas tais como andar na lama; mudança brusca de local e temperatura; câmera lenta; andar para os lados; pisar em ovos, espinhos, brasas, etc.; movimentar-se expressando emoções diversas; arrumar a cama com um braço amarrado nas costas, etc. – marcha ritmada (REVERBEL, 1979).

---

<sup>45</sup> Realizado na Casa da Cultura - localizada no Centro de Santa Teresa - Avenida Getúlio Vargas, nº 126 - de frente para o Banco Banestes.

Embora inicialmente os alunos tenham apresentado certa indiferença na realização desses jogos, ao final eles se mostraram envolvidos e desafiados. O Hipnotismo Colombiano os cansou, pois, mesmo sendo feito com movimentos leves e vagarosos, mediante nossas constantes solicitações, possibilitou que os alunos realizassem movimentos estranhos para eles, isto é, distantes dos que usualmente fazem. Tratando-se das caminhadas de Reverbel (1979), explicamos para eles que muitas produções cinematográficas exigem muito da imaginação e da sensibilização dos atores, pois os locais vistos em filmes, muitas vezes, não existem. Na verdade, são telas verdes (*chromas key*), transformadas, por meio de tecnologias gráficas e computacionais, em lugares irreverentes e fantásticos, dando ao filme aspecto sublime e, muitas vezes, surreal. A partir dessa explicação, alguns alunos frisaram e demarcaram suas ações, e buscaram experienciar as caminhadas e ações - alguns arriscaram até algumas improvisações. Entretanto dado o pouco tempo de trabalho - uma aula semanal de 50 minutos - acreditamos que tais jogos não foram “explorados” suficientemente pelos estudantes e, portanto, suas repetições futuramente serão importantes.

Em outros momentos, realizamos jogos teatrais para estimular a sensibilidade discente, aguçar a audição e o tato para sentir a vida em toda a sua potencialidade. Para a realização desses exercícios teatrais, fizemos nossa primeira visita ao teatro. Flávio Spiess, formado na área e atualmente diretor e ator de teatro<sup>46</sup>, falou sobre a importância dos exercícios introdutórios para atores e, para além, para não atores; apresentou o espaço aos alunos - as tecnologias utilizadas em uma peça, como iluminação e som; o camarim dos atores com seus adereços, maquiagens, figurinos, etc. Flávio falou, também, sobre o pouco acesso do interior às apresentações artísticas fornecidas pelos municípios, suas experiências e sobre a importância da Arte/teatro para nós. Segundo ele, “[...] a pandemia mostrou, entre outras coisas, que o mundo não vive sem Arte. Seria difícil nos imaginar, reclusos em nossas casas, sem um bom livro para ler, um bom filme para assistir ou uma boa música para escutar [...]” - arte presente, agradece nossa mente! Ademais Flávio também relatou sobre o pouco investimento de países subdesenvolvidos em Arte, o que reflete, segundo ele, “[...] em um projeto de vida em que o olhar problematizador e

---

<sup>46</sup> Dono da Rizzo Companhia de teatro, artista, nas funções de ator e diretor pela Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões do Estado do Rio de Janeiro (SATED/RJ). Nascido em Timbó - SC. Mora e trabalha em Santa Teresa desde 2012. Atualmente, Flávio trabalha na prefeitura de Santa Teresa como professor de teatro.

transformador possibilitado pela Arte não se encaixa [...]” (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR, 2022). Finalizando seu importante depoimento, Spiess citou sua oficina do Teatro do Oprimido a ser realizada em 2022 (da qual participamos), em parceria com Prefeitura Municipal de Santa Teresa.

Os alunos, em silêncio, mostraram-se atentos aos relatos e explicações de Flávio. Pareciam estar escutando aquelas palavras pela primeira vez. Houve participação e perguntas sobre a vinda de Flávio a Santa Teresa e também sobre a parte técnica do teatro, o que demonstra o interesse discente. Ademais, acreditamos que os estudantes entenderam a partir da visita e explanação de Flávio, que teatro, para além de uma forma de expressão artística, é trabalho e produção de renda.

A primeira atividade realizada no teatro foi com base na dinâmica denominada *Cego com bomba* (BOAL, 1982, p. 83). Em um primeiro momento, solicitamos que os alunos vendassem seus olhos e imaginassem estar carregando uma bomba. Explanamos que a paralisação e o contato com outros colegas precisariam ser evitados, para que, hipoteticamente, a bomba não explodisse (BOAL, 2012). Os estudantes, embora inicialmente tenham tomado a encenação como algo exageradamente lúdico, insistindo em risadas e brincadeiras, após sua repetição e um breve diálogo, realizaram o jogo de maneira a conseguir “explorá-lo”, tendo em vista que esse exercício teatral possibilitaria aguçar a audição, pois, como não podiam ficar parados e não estavam vendo os colegas, os alunos teriam que escutar melhor seu entorno para não se esbarrarem. Um estudante relata sua experiência ao vivenciar tal dinâmica:

[...] a gente já ficava bem ligado... se tivesse barulho ou alguma coisa do lado ou uma pessoa andando, e também quando alguém encostava do lado, a gente assustava, ou até quando a gente encostava na outra pessoa, a gente logo se assustava [...], porque, como a gente estava vendado, a gente acaba prestando mais atenção nos outros sentidos, como tato e audição [...]. (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR, 2022).

Nesse sentido, como bem coloca o próprio Boal (2012), o tato também é estimulado a partir do momento em que o toque no outro é algo tão relevante e sério como denota o jogo – encostar no outro por mais de dois segundos significa a explosão de uma bomba. Tal fato foi observado em nossa aula-evento (principalmente ao final do jogo), pois os estudantes se mostraram sensíveis ao toque. Mesmo procurando ouvir seu entorno para não esbarrar com um colega, os

alunos não poderiam evitar os contatos que, mesmo leves, provocaram rápido afastamento e “susto”, o que demonstrou um tato aguçado.

Continuando nossa primeira série de exercícios teatrais, apresentamos e realizamos o jogo teatral chamado *Urso de Poitiers* (BOAL, 2012, p. 132). Ao explaná-lo, Boal (2012) conta que esse jogo é baseado em um urso canadense que somente ataca suas vítimas, caso elas se movimentem ou riem. O jogo é simples: uma pessoa será designada como urso enquanto as demais se comportam como lenhadores, cortando suas árvores, ou afiando suas ferramentas, ou planejando a próxima etapa do trabalho, etc. O aluno que foi designado como urso dará um rugido e quando os “lenhadores” o ouvirem em meio à sua *ação de lenhador*, deverão permanecer parados e focados – não podem se mover e nem rir, pois caso isso aconteça eles também se tornarão ursos. Isso desafiou os estudantes, que apresentaram certa dificuldade e sentiram, como eles próprios relataram, “[...] um pouquinho do que o ator passa em palco olhando as diversas *caras* dos espectadores”(DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR, 2022). De fato, se o personagem rir de sua própria piada ou se sair do foco que enreda sua trama, a apresentação pode sair do controle ou perder seu foco. Ademais, acreditamos que esse exercício teatral é importante para estimular nossa atenção não somente no palco, mas também na vida - apresentações de trabalho, avaliações, explicações docentes, etc. Nesse jogo, portanto, exercitamos a atenção, o foco e a percepção.

O exercício teatral posterior que realizamos no teatro é chamado *Vampiro de Estrasburgo* (BOAL, 2012, p. 180), cujo objetivo é o de estimular a sensibilidade, semelhante ao *Cego com bomba*. Orientamos que todos os alunos vendassem seus olhos e se espalhassem, explorando com cuidado o ambiente, e preenchendo todos os espaços, como sugere constantemente Boal (1982, 2012). Depois de determinado tempo, o professor tocará o pescoço de um participante, que automaticamente virá a se tornar o vampiro e, após soltar um grito aterrorizante, que marcará sua transformação, deverá *perseguir* os outros participantes e tocar em seus pescoços para também os transformar. Assim que se transformarem em vampiros, os participantes devem soltar um grito de terror e os demais precisam fugir de onde veio tal exclamação. Se o vampiro tocar em outro vampiro, a vítima deve soltar um grito de alívio, pois escapará de sua sina. O jogo parece ser infantil, no entanto, como aponta Boal (2012), além de frisar a relação oprimido/opressor e o

alívio do oprimido em potencialmente se tornar opressor, é capaz aguçar fortemente os sentidos devido à situação e clímax que cria.

É importante frisar que no momento final, em que houve prevalecimento do silêncio, o tato e audição foram naturalmente estimulados por meio do jogo, pois os alunos, ao terem os olhos vendados, tiveram que se atentar para escutar e sentir o ambiente e, assim, melhor se direcionarem na sala para atingir os objetivos propostos no jogo teatral *Vampiro de Estrasburgo*.

Cabe ressaltar, no entanto, que, tendo em vista o pouco tempo de aula e a forma infantil que inicialmente esses jogos foram vistos e realizados pelos estudantes, acreditamos ser necessária a repetição desses exercícios adiante, pois os alunos não os “exploraram” como poderiam, e às vezes não os levaram a sério.

Vale salientar, tratando-se de nossa visita ao teatro, a importância de “solidificar” o conhecimento introdutório teatral. Embora o local seja um teatro improvisado, como relatou Flávio<sup>47</sup>, o ambiente diferenciado (a EMEIEF Vale de Tabocas não possui nem auditório) possibilitou que os alunos tivessem uma experiência “una”, uma vez que o espaço também é dialógico e emana sentidos, pois, como afirma Bakhtin (1997, p.109), “[...] o objeto estético não é [...] constituído somente de palavras, ainda que a parte verbal seja importante nele, [...] esse objeto da visão estética possui uma forma espacial interna artisticamente significativa [...]”. No palco em que atores vivem seus dramas, amores, enrascadas, etc., o piso amadeirado, as cortinas, a plateia em potencial, todo esse ambiente foi capaz de potencializar esse evento vivido por nós, e torná-lo mais significativo e cativante.

Ademais, Flávio, ressaltou-nos, que, além de ter vozes claras e “em bom som” (dicção), os alunos são “tranquilos” - “a turma é boa” - e ao conhecer o projeto, disse ser importante e rico tanto para os alunos beneficiarem-se de todas as potencialidades advindas do trabalho docente com o teatro, como também do fortalecimento da Arte Teatro na região - principalmente no interior, onde se encontram as escolas do campo e onde o teatro é inexistente e pouco conhecido, como pudemos identificar em nossa pesquisa de campo (análise disponível adiante). Além disso, os alunos relataram que gostaram muito da experiência e que, na

---

<sup>47</sup> Flávio relatou que o espaço é, na verdade, um auditório com alguns elementos teatrais, como coxias, bastidores, *blackout*, cortina, etc. Ali, não se pensou originalmente, em uma arquitetura especificamente teatral.

verdade, não esperavam que seria “legal”. A turma até alegou, durante o retorno à escola que, se possível, gostaria de voltar.

Em nosso planejamento, constava a pretensão de dialogar sobre teatro teoricamente e historicamente para, somente depois, partirmos para a prática. Entretanto, decidimos unir a prática à teoria ao realizar esse diálogo, ou seja, nos momentos que o evento assim oportunizasse, iríamos inserir a reflexão teórica sobre a prática. Acreditamos que isso provocaria melhor entendimento e não seria “maçante” para os estudantes.

### **6.3.3 A apresentação inicial do Planejamento Trimestral da disciplina Arte em diálogo com o Projeto de Pesquisa (2022)**

Buscando informar os estudantes sobre os andamentos das aulas, formas de avaliação e objetivo a ser alcançado no primeiro trimestre, em uma aula-evento (início de 2022) expusemos nosso Planejamento Trimestral. Esse evento, além de se apresentar como algo novo aos estudantes, serviu para alinharmos e reafirmarmos nosso intento, tanto da realização conjunta (nós e os alunos) da pesquisa de campo, como também da análise desses dados, também coletiva. Além disso, esse momento tornou possível expor nosso objetivo de dialogar com os dados emergidos dessa pesquisa com o teatro.

Compreendemos que a relevância dessa aula se deve ao fato de podermos esclarecer o propósito da pesquisa aos discentes, e de torná-los conscientes no que tange aos nossos objetivos em cada evento aula; e para além, reiterar a motivação pela qual realizamos este estudo: possibilitar aos estudantes, por meio do teatro, da pesquisa de campo e da produção textual e teatral, um olhar sensível e crítico diante de sua realidade. Desse modo, ao esclarecermos aos discentes sobre sua participação ativa e efetiva em nosso estudo, também nos reconhecemos não somente como pesquisadores, mas também como pesquisados e, sendo assim, damos relevância aos estudantes como coprodutores de conhecimento.

Ademais, esse momento mostrou-se como novidade para os participantes, que demonstraram curiosidade e interesse, haja vista nunca terem sido apresentados ao planejamento de uma disciplina escolar. Entendemos que essa ação acaba por viabilizar o ensino-aprendizagem, porque mostra objetivamente o

que buscamos e pretendemos ao longo do trimestre com nossas aulas e, para além, com nossa pesquisa.

Ao final deste estudo, encontram-se tanto o esboço do plano trimestral (Apêndice V), conforme apresentado aos estudantes, quanto a divisão dos momentos /predeterminações da exegese e o esboço da entrevista semiestruturada (Apêndice IV).

No subcapítulo abaixo, apresentamos aos participantes o evento-aula em que expusemos a pesquisa de campo e, conseqüentemente a entrevista semiestruturada, tendo em vista a colaboração discente na busca e produção do conhecimento.

#### **6.3.4 A Pesquisa de Campo e a entrevista semiestruturada sobre o entorno escolar (2022)**

De início, é preciso frisar que, apesar de algumas mudanças no percurso metodológico que traçamos inicialmente para pesquisa de campo, acreditamos que a experiência desse estudo trouxe aprendizados para os estudantes, pois os resultados se apresentaram coletivamente, assim como objetivamos. Para tanto, cabe descrever como foi a apresentação da entrevista semiestruturada e a delimitação das visitas às comunidades, realizada em dois eventos-aula.

Tais aulas foram expositivas e dialógicas, tendo em vista a apresentação das questões por nós esboçadas, assim como possíveis perguntas que poderiam surgir naqueles momentos. Os alunos, todavia, pouco modificaram o documento (disponível no Apêndice IV, presente ao final deste estudo).

Alguns discentes apresentaram resistência quanto à participação às visitas acompanhadas por nós às comunidades. Percebemos que a viabilidade de colocar em prática o que de início planejamos, seria inconsistente, dado os acontecimentos surgidos. Tal evento nos *redirecionou* a novas inventivas, pois compreendemos que não poderíamos insistir mais – optamos por não correr o risco de os alunos agirem indiferentes a nossa pesquisa, o que poderia resultar em uma participação superficial e não interativa para com nosso estudo.

Nesse sentido, inferimos a não pertinência de nossa participação nas visitas às comunidades e nos dispusemos a buscar novas alternativas que pudessem *alavancar* outras formas da participação discente em nossa pesquisa. Percebemos,

ao longo de nosso diálogo, que eles estavam dispostos a realizar a entrevista, entretanto por meios próprios e com seus familiares. No entanto, os alertamos que apenas uma única visão sobre a realidade seria unilateral, e esse tipo de resultado poderia afastar-se de uma *possível verdade*.

Dessa forma, levando em consideração o conceito de verdade em Bakhtin (2018, p. 125) – construída não por uma só pessoa, *mas entre pessoas* - “[...] a verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce entre os homens, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica” - seria preciso realizar a entrevista com ao menos três indivíduos para que assim pudéssemos, ao comparar os dados extraídos dessa realidade, nos aproximar de uma *verdade em potencial* e de temas ligados às problemáticas que se dão nas vivências desses estudantes, moradores de diferentes comunidades.

Concluimos, portanto, que os alunos poderiam fazer as entrevistas da forma como solicitaram, porém, com ao menos três pessoas. Para isso, os orientamos a realizar as pesquisas com pessoas de diferentes idades e, se possível, com outros indivíduos que não seus familiares. Entretanto, mesmo cedendo às solicitações, alguns alunos entregaram a pesquisa com atraso, e também houve aqueles que a realizaram de forma desinteressada e indiferente.

Tal fato denota o que já nos preocupava e o que acreditamos ser uma das problemáticas que precisavam estar presentes, entre outras, em nosso trabalho de abordagem com a turma: a falta de coletividade e a desvinculação (mais por uns, e menos por outros) de sua realidade local. Essa falta de interesse sugere uma posição amorfa e desinteressada diante de sua vivência – “[...] não tem nada comigo e tais pessoas são distantes de mim” (essa distância não se trata de metragem, logicamente).

Entretanto, a partir da imersão nos dados obtidos, discutidos em sala de aula, abrimos tal discussão que resultaram em reflexões importantes. Foram duas aulas de aprendizados relevantes. Apresentamos abaixo, portanto, a imersão e as discussões tecidas nessas aulas.

### **6.3.5 O diálogo com os dados obtidos a partir da entrevista semiestruturada sobre o entorno escolar**

Nesses momentos (dois eventos aulas), os alunos foram separados em grupos (três ao total) que, inicialmente compararam os resultados das entrevistas entre si, para depois discuti-los conosco, destacando o que foi identificado em comum entre os grupos. Antes de apresentar os dados, é importante frisar que, embora não referenciadas, pois não foram evidenciadas na maioria das entrevistas realizadas, algumas temáticas emergidas a partir dessa pesquisa merecem ser consideradas e relatadas, a saber: questões relacionadas com o consumo abusivo de álcool e outras drogas, e a desestruturação familiar (ou problemáticas envolvendo a família).

Essa pesquisa e seu olhar problematizador sobre suas realidades, apresentaram-se como novidade para os estudantes que, após explicação detalhada, conseguiram entender como se daria seu estudo, bem como a importância de nossas análises. Uma estudante relatou que, além de se apresentar como algo novo, essa pesquisa fez com que a turma pudesse conhecer melhor as comunidades dos colegas. Segue depoimento da discente: “essa pesquisa que a gente fez foi algo novo. A gente conheceu melhor o local onde as pessoas moravam... e foi algo novo para nós, eu nunca tinha feito essa pesquisa antes” (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR, 2022).

Em nossa análise de dados das entrevistas feitas pelos estudantes, notamos que a primeira discussão evidenciou a fonte de renda, cujos apontamentos evidenciaram que a grande maioria das famílias dos estudantes tem seu sustento e bem-estar a partir dos provimentos do campo e que, nesse sentido, a “roça” e o trabalho nela são vistos como o *pão de cada dia*. O trabalho com a terra, portanto, inegavelmente faz parte da vida dos estudantes e é fundante para seu bem-estar, por mais que muitos deles aparentam não reconhecerem assim.

Outrossim, concluiu-se que a arte é pouco referenciada nas análises. Apenas dois questionários apontaram a existência de artistas na família e a grande maioria dos respondentes, de acordo como nossa leitura de dados, nunca foi ao teatro, ou assistiu a uma peça teatral. Tal fato traz ao nosso estudo mais importância, pois a Arte, entre outras formas de conhecimento, precisa “dar-se a conhecer” e, dentre possíveis conceitos, resulta na expressão e formas de se ler, interpretar e modificar o mundo em que vivemos. Portanto, dialogando com Boal (2012), por meio da Arte,

mostramos, sugerimos, implicamos e somos implicados a transformar nossa realidade.

A diversidade étnica ao entorno da escola também merece destaque. Ali mostrou-se que, embora o município teresense preze pelo seu pioneirismo na imigração italiana, fortemente demonstrado nas festas tradicionais e no ensino da língua italiana nas escolas, a pesquisa nos mostrou que há forte presença de descendentes de pomeranos, alemães, africanos e indígenas. Precisamos ressaltar que muitos alunos da turma frisaram sua origem étnica – pomerano, alemão e italiano – já outros, mostraram certa timidez – descendência africana e indígena, o que nos parece significar um racismo velado, expressado pela *vergonha* da cor de pele e, para além, pela dita predominância da *cultura italiana branca e de olhos azuis*.

Ademais, mereceu atenção na análise da pesquisa de campo, a distância que há entre a casa de muitos entrevistados e os postos de saúde; além da falta de transporte coletivo e a demora no recolhimento do lixo, o que obriga os moradores das comunidades a queimarem boa parte dele, podendo provocar impactos ambientais na terra, no clima e no ar.

Tratando-se do atendimento aos moradores no que tange à saúde, é preciso frisar que este se torna limitado e devassado, dado a ausência de médicos e o distanciamento. As estradas ruins e praticamente intransitáveis em dias chuvosos, identificadas como problema principal das comunidades entrevistadas, aprofunda questão do atendimento à saúde.

As estradas ruins destacaram-se como o problema recorrente, pois foi lembrado por quase todos os entrevistados. Nossa primeira reflexão coletiva, diante dessa implicação, foi colocar em questão a legitimação do direito do povo do campo de ter estradas transitáveis. Para tanto, juntamente com os alunos, fizemos uma pesquisa sobre as leis que tratam sobre o direito de se ter estradas boas e sobre os impostos que pagamos, direcionados à manutenção de estradas. Encontramos a Lei Federal Nº 9503 de 23/09/1997, incisos 3º e 5º que preconizam a manutenção de estradas e para além, o imposto sobre a propriedade de veículos automotores (IPVA) que arrecada dinheiro destinado à conservação de estradas. Tendo isso em vista, possuir estradas boas é direito do povo do campo. Portanto, precisamos reconhecer

tal serviço como uma política pública ineficiente e carente de melhorias para o povo da região rural.

Ademais, lembramos que tal problema identificado – estradas ruins –, querendo ou não, afeta a todos da comunidade – sendo, portanto, transcendente a todos os moradores. Mediante isso, compreendemos que o olhar amorfo e individual enfraquece a resolução de problemas que atingem um coletivo de pessoas, cujas tomadas de posições para melhor enfrentamento exigem a coletividade. Morin (2003), mesmo voltando-se a um tema diferente (áreas do conhecimento), já nos alertava que os problemas, historicamente cada vez mais complexos, passam a exigir serem confrontados pela pluralidade e não pela individualidade.

Ao falar sobre as estradas ruins no campo, também é preciso frisar que não seria a questão de melhorá-las com a implementação de asfalto. Sua instalação causa impactos maléficos no meio ambiente e na vida humana devido às substâncias químicas que o compõem, cuja evaporação em dias quentes emanam um gás nocivo à nossa saúde<sup>48</sup>. A melhor solução seria, portanto, cascalhar<sup>49</sup> as estradas para tapar buracos e mantê-las transitáveis e seguras em dias de chuva.

Com o principal tema encontrado, dentre outros aqui discutidos, e com a abordagem e reflexão inicial realizada, começamos a delinear e a pensar sobre como o teatro poderia discutir isso. Nesse sentido, no capítulo abaixo, além de esboçarmos as ideias que tivemos, relatamos as aulas voltadas a jogos teatrais avançados, produção textual e teatral que buscaram, na maioria das vezes, diálogo com os temas aqui dialogados.

#### 6.4 O PLANEJAMENTO ESCOLAR E AS PRÁTICAS TEATRAIS A PARTIR DA PESQUISA DE CAMPO: SEGUINDO COM A PESQUISA PARTICIPANTE

---

<sup>48</sup> Essa informação é preocupante. Uma rápida pesquisa no google mostra várias notícias e matérias de diferentes fontes que discutem e mostram a periculosidade de tal impacto ambiental. A exemplo: <https://www.ecycle.com.br/asfalto/>; <https://www.ecodebate.com.br/2020/09/03/asfalto-aumenta-a-poluicao-do-ar-especialmente-em-dias-quentes-e-ensolarados/>; <https://super.abril.com.br/ciencia/asfalto-tambem-pode-poluir-o-ambiente-mostra-estudo/>; <https://www.correiobraziliense.com.br/ciencia-e-saude/2020/12/4896850-asfalto-emite-quantidade-de-particulas-poluentes-quando-exposto-a-alta-temperatura.html>; <https://www.correiobraziliense.com.br/ciencia-e-saude/2020/12/4896850-asfalto-emite-quantidade-de-particulas-poluentes-quando-exposto-a-alta-temperatura.html>; <https://summitmobilidade.estadao.com.br/guia-do-transporte-urbano/entenda-como-o-pavimento-das-ruas-pode-ser-fonte-de-poluicao/>.

<sup>49</sup> Existem fontes abundantes de cascalho na região que poderiam ser aproveitadas.

Após a apresentação de nosso projeto, a realização de jogos e conhecimentos teatrais introdutórios<sup>50</sup> e a efetivação da pesquisa de campo e análise dos dados obtidos com os estudantes, adentramos em jogos teatrais mais avançados (dramatização, produção de pequenos roteiros, jogos de improvisação, etc.) e em explicações mais profícuas sobre arte teatral, objetivando a produção de um texto teatral com vistas a uma apresentação que dialogasse com os temas identificados nas análises das entrevistas semiestruturadas feitas pelos alunos em suas comunidades.

Nesse sentido, os estudantes, após a realização de jogos teatrais avançados, produziram crônicas em diálogo com os temas emergidos de suas realidades, frutos da pesquisa de campo. Nós, após a finalização dos textos, transformamos duas dessas crônicas produzidas pelos alunos em textos teatrais para apresentações rápidas (esquetes).

Neste subcapítulo, portanto, tecemos análises acerca dessa etapa de nosso trabalho, tendo em vista relatar a riqueza, desafios e as dificuldades encontradas nesses eventos-aula, iniciando pelo planejamento dessas atividades.

#### **6.4.1 As temáticas advindas das comunidades e a abordagem teatral sobre elas: discussão e planejamento**

Tendo em vista o andamento de nosso estudo, pensamos em algumas atividades a serem realizadas em diálogo com as temáticas advindas de nossa análise da pesquisa de campo. A primeira atividade que planeamos, foi a improvisação através de quadrinhos, nos baseando em Reverbel (1979, 1997). Buscamos HQs em diálogo com nosso tema principal, políticas públicas, pois, ao longo de nossa pesquisa, vimos que estradas ruins seria um tema demasiadamente específico. Políticas públicas, por sua vez, é um tema mais abrangente, pois abre leque para várias discussões e, ao mesmo tempo em que contempla nossa principal problemática - a manutenção de estradas -, também abrange outras temáticas relacionadas à pesquisa de campo, como o direito ao acesso às instituições de saúde e aos transportes coletivos. Portanto, elegemos alguns quadrinhos que

---

<sup>50</sup> Jogos que tiveram como objetivo a *desmecanização* corporal (BOAL, 1982, 2012) e a potencialidade do corpo e sua *espontaneidade* (REVERBEL, 1979, 1993, 1997), bem como a linguagem contextualizada, ideológica e repleta de sentidos (BAKHTIN, 2002, 2010, 2014a, 2018).

discutem, de alguma forma, políticas públicas e, para a provocação e a melhor participação discente, escolhemos outros cômicos que não necessariamente dialogam com o tema. Abaixo apresentamos os quadrinhos escolhidos.

Figura 1 - Quadrinhos para improviso A



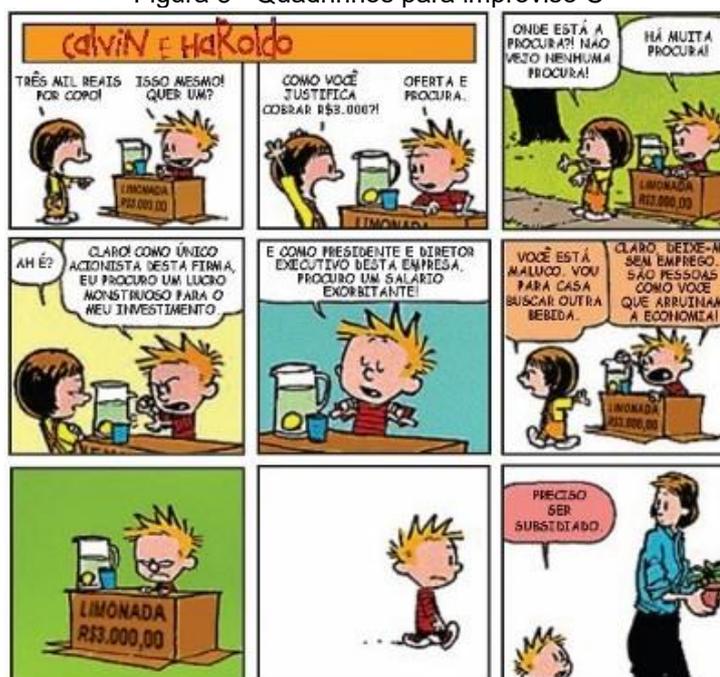
Fonte: <https://contosdobaitasar.blogspot.com/2013/10/auto-ajuda-mafalda.html>

Figura 2 - Quadrinhos para improviso B



Fonte: <http://vercompalavras.com.br/blog/tirinhas-com-audiodescricao-conheca-o-personagemtubinho/>

Figura 3 - Quadrinhos para improviso C



Fonte: <https://www.qconcursos.com/questoes-de-vestibular/questoes/a119cf88-ba>

Figura 4 - Quadrinhos para improviso D



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/432416001705447884/>

Figura 5 - Quadrinhos para improviso E

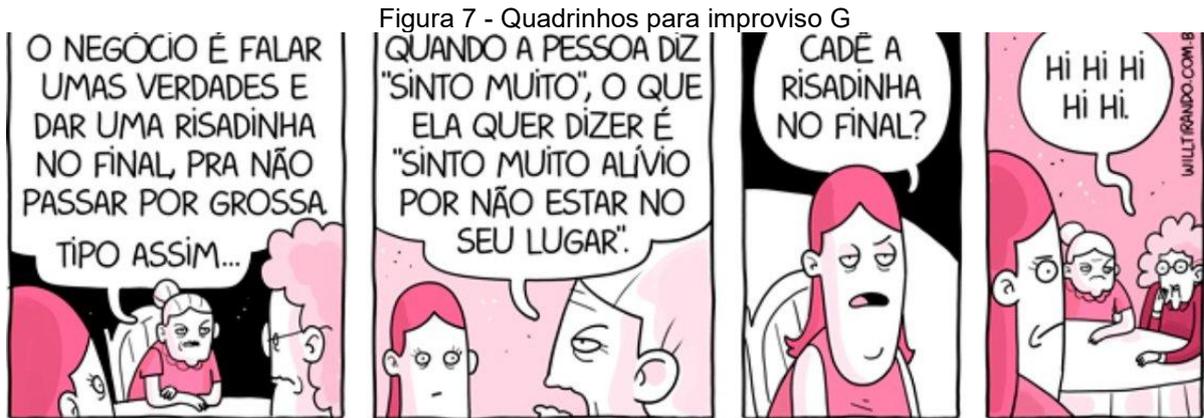


Fonte: <https://buzzfeed.com.br/post/12-tirinhas-e-quadrinhos-sobre-a-politica-brasileira>

Figura 6 - Quadrinhos para improviso F



Fonte: <http://gestarprojeto.blogspot.com/2012/10/mafalda-para-que-gente-esta-no-mundo.html>



Fonte: <https://www.facebook.com/tirinhasnesia/>

Figura 8 - Quadrinhos para improviso H



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/167407311119002610/>

Figura 9 - Quadrinhos para improviso I



Fonte: <https://cidonismos.wordpress.com/2012/07/20/dica-quadrinho/>

Figura 10 - Quadrinhos para improviso J



Fonte: <https://brainly.com.br/tafe/38908127>

Figura 11 - Quadrinhos para improviso K



Fonte: <https://br.ifunny.co/picture/eu-ochu-que-voce-deveria-parar-z-de-beber-nooll-vINEzNGi5>

Figura 12 - Quadrinhos para improviso L



Os Tampinhas - facebook.com/CosmosEstudio

Fonte: <https://aluatristonha.wordpress.com/tag/astronomia-em-quadrinhos/>

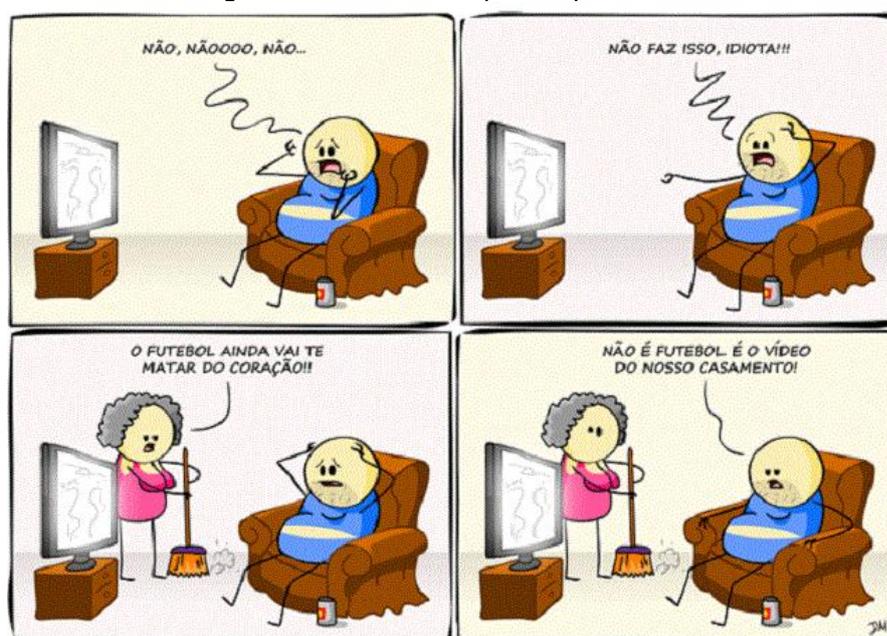
Figura 13 - Quadrinhos para improviso M



www.DrPepper.com.br

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/849984129646790133/>

Figura 14 - Quadrinhos para improviso N



N

www.DrPepper.com.br

Fonte: <http://www.humorbabaca.com/quadrinhos/quadrinhos-diversos/arrependimento>

Figura 15 - Quadrinhos para improviso O

Fonte: <https://www.lpm-blog.com.br/?p=10254>

Ao reconhecer a comédia, potencialmente, como voz do povo (historicamente), uma vez que se caracteriza como importante gênero teatral por possibilitar que se discuta e problematize questões, outra atividade que esboçamos

foi a criação de vídeos curtos – esquetes – com sátiras/comédias sobre as estradas da região. Pensamos, caso a ideia se concretizasse, na publicação dos vídeos na plataforma/aplicativo *tik tok*<sup>51</sup> – famoso entre os jovens e adolescentes - para criação e o compartilhamento desses *shorts*<sup>52</sup>.

Outrossim, perscrutamos textos teatrais que discutem sobre o tema. Provisoriamente, encontramos uma peça denominada *O rei da vela* de Oswald de Andrade, por discutir questões de classe e visões sobre políticas públicas. Logicamente que, caso fosse trabalhado, o texto passaria por mudanças, tendo em vista o público alvo, o contexto e os atores adolescentes, e em vez do ambiente urbano lembrado por Andrade, dialogaria com o campo. Entretanto, priorizamos os textos produzidos pelos próprios estudantes e o escrito de Andrade ficou como nossa segunda opção.

Além disso, pesquisamos sobre possíveis palestrantes que poderiam discutir, de forma mais profunda, sobre alguns dos temas recorrentes na nossa pesquisa de campo, durante uma apresentação na escola, com a presença das comunidades de seu entorno e de algumas figuras públicas do município. Acreditamos que isso ajudaria os estudantes a conhecerem mais sobre agricultura familiar, políticas públicas voltadas ao campo e a compreenderem como os problemas ali discutidos afetam sua comunidade.

Também delineamos como se daria a abordagem de nosso problema de estudo a partir de várias direções ético-cognitivas. Nesse sentido, buscamos compartilhar os dados encontrados em nossa pesquisa com outros professores com o objetivo de, como nos ensina Morin (2003) e Fazenda (2008), visualizar, debater e inferir essas temáticas de forma *entrelaçada*, isto é, possibilitar que sejam discutidas e evidenciadas a partir de diferentes áreas do conhecimento, não fechadas em si próprias, abertas e dialogadas com a ética e a criticidade, mesmo que seja preciso adentrar em outras áreas do saber para tanto (daí a ideia de entrelaçamento). Fato que somente foi possível com os professores de Língua Portuguesa, Educação Física e História.

Além disso, é preciso pressupor que, aos nossos olhos e a partir do diálogo com Morin (2003), Fazenda (2008) e Brandão e Streck (2006), ao longo de nosso estudo a visão pertinentemente investigativa e participante mostrou-se fundamental

---

<sup>51</sup> Aplicativo de mídia para produzir e compartilhar vídeos.

<sup>52</sup> Vídeos curtos feitos com smartphones.

para uma abordagem ampla sobre os temas encontrados e, conseqüentemente, para uma possível abordagem inter/transdisciplinar. A busca constante e diversa de dados e conhecimentos que corroboram a visão criteriosa sobre uma determinada problemática, nos coloca como pesquisadores perseverantes. Pesquisar nas vivências e na realidade – pois nelas as complexidades se dão -, no trabalho docente por nós realizado, nos livros, na *web*, no diálogo com o outro ao visá-lo também como produtor de conhecimento, é transcender o saber; é ultrapassar o que já temos de conhecido; é olhar o outro como *produtor e semeador de conhecimento*, ou seja, como pesquisador e pesquisado. Entendemos, dessa forma, que há um importante diálogo entre a inter/transdisciplinaridade e a pesquisa participante.

Tendo isso em vista, como exemplo, intentamos: a) juntamente com Geografia, discutir a questão do terreno, elevação, inclinação, erosão, relevo, entre outros; b) concomitante à História, dialogar sobre as mudanças históricas em relação às estradas e a luta também histórica no que tange às políticas públicas; c) junto com Ciências, evidenciar a periculosidade do asfalto (já abordado aqui), etc. e d) vale destacar Língua Portuguesa, pois em conjunto, pensamos na produção de crônicas, em diálogo com as problemáticas encontradas na nossa pesquisa de campo, pois tais escritos possibilitariam a criação de textos teatrais, que poderiam vir a se tornar peças teatrais a serem apresentadas na e para a escola; para as comunidades que a circunda e para as figuras públicas responsáveis pela manutenção das estradas, problematizando questões e mostrando outras possíveis realidades que confrontam os problemas ali abordados.

Explicitamos que algumas atividades expostas aqui foram planejadas, porém não foram efetivadas em sala de aula. Entretanto entendemos importante darmos a conhecer nosso planejamento, no sentido de evidenciar a organização de nossa pesquisa, bem como do próprio ato de planejar, indissociável da prática docente.

Dando prosseguimento ao nosso estudo, apresentamos os jogos teatrais avançados, bem como nossas considerações e análises no que tange a essas atividades.

#### **6.4.2 Entre prosas, textos e improvisos: diálogos sobre teatro e jogos avançados correlacionados à realidade discente e às temáticas advindas da pesquisa de campo**

Com o planejamento delineado, realizamos uma “sequência” de trabalho com explicações um pouco mais profícuas sobre teatro e jogos teatrais avançados - improvisações e outros modos de “fazer” teatro -, buscando sempre unir a prática à teoria e tentando o diálogo com os temas emergidos da pesquisa de campo. Além disso, colocamos em prática muitas atividades rascunhadas e apresentadas no subcapítulo anterior, com o objetivo de problematizar e abordar os temas resultantes de nossa pesquisa nas comunidades a partir do teatro.

Em nossas primeiras aulas, tivemos um diálogo sobre arte efêmera, buscando apresentar o teatro entre outras formas de se fazer arte e a história da dramatização. Houve uma roda de conversa aberta em que nos desafiamos a provocar e adentrar “no mundo” dos estudantes. Nos espelhando em Bakhtin (2010, 2018), cujo entendimento sobre o evento/acontecer se dá de maneira participante, como já dito, baseada na alteridade e no *encontro* de seres responsivos e por isso existentes, intentamos interagir e tornar o evento *polifônico*, permitindo que os discursos dos estudantes também pudessem emergir na sala de aula.

Tornar esse evento polifônico, no entanto, não significa que devemos obrigar nossos alunos a falarem, mas instigá-los ao ato responsivo de adentrar em seus horizontes sociais, conhecer seu auditório social, de forma a realmente dar forte sentido ao que falamos. Dessa forma, ao agir responsivamente em relação a eles, possibilitamos um ambiente dialógico e mostramos que naquela aula/evento eles existem e suas existências são reconhecidas de forma emotiva-volitiva pelo professor.

Para tanto, em meio ao que discutimos, nos remetíamos não só ao local onde os alunos vivem, mas também a *memes*, redes sociais, *games*, filmes, séries, *animes*, etc. Tal *laço dialógico* se prolongou mais à frente, quando dialogamos sobre entonação, pantomima e improvisação espontânea e planejada.

Com a globalização e a chegada da internet também em áreas rurais, os alunos vivem uma realidade que não pode ser desvinculada do *mundo online*. Porém, tal fato se apresenta para nós de forma polivalente: a internet é importante para pesquisas, informações, socializações, etc., no entanto, esse *mundo digital*, além de ser facilitador na propagação de *fakes news*, se apresenta, muitas vezes, de modo a desvalorizar a realidade do trabalho agrícola familiar, ao dar

predominância ao *estilo de vida urbano* ou às *camionetes* e ao poder aquisitivo do agronegócio.

Isso se torna relevante, tendo em vista que Tabocas e as comunidades da região são constituídas, em maioria, de pequenos produtores cujo trabalho com a terra se dá de forma familiar, como bem explicitado no Projeto Político Pedagógico da escola analisado acima. Sendo assim, ao nos remetermos ao mundo da internet, suas nuances predominantes podem vir a interferir negativamente na maneira como os estudantes se veem e se vinculam a sua realidade. Destarte, tornou-se importante não nos precipitarmos a um discurso vago direcionado ao mundo online e a suas principais ferramentas sociais e de multimídia, nos atentando para uma provocação que seja capaz de tanto nos servir da *web* como parte de nossa realidade concreta, quanto de problematizar a relação que estabelecemos com ela e seus aspectos marginais em relação à agricultura familiar.

Nessas aulas, portanto, ao discutirmos o caráter cômico dos *memes* e de algumas séries, trouxemos para a conversa momentos do programa *Quinta categoria*<sup>53</sup>; gênero teatral comédia; a *commedia dell'arte* e o roteiro *canevas*<sup>54</sup>; as improvisações espontâneas e planejadas (REVERBEL, 1997); os *happenings*<sup>55</sup>, etc. Ao lembrar alguns termos falados no campo, como “*nóis*”, e termos marcantes de vídeos populares que viralizaram nas redes sociais, como “*igualzim véio!*”, “*Tô fazendo nada[...]*” ou “*cê é loco canchoera?!*”, discutimos entonação e pantomima; voltamos ao mundo grego antigo e as celebrações ao deus Dionísio<sup>56</sup>; realizamos novamente jogos teatrais como *espelho, siga o mestre* (BOAL, 2012) e mímica; recitamos poemas e utilizamo-nos de pinturas para improvisação - algumas obras disponíveis abaixo -, sempre apresentando, nesse sentido, um olhar crítico diante do mundo online e tendo em vista apresentar a história do teatro em momentos oportunos.

---

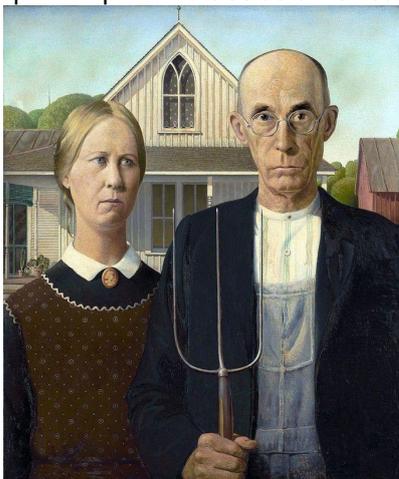
<sup>53</sup> Programa de TV que apresentava vários jogos de improvisação. O *Quinta categoria* foi transmitido pela MTV entre os anos 2008 e 2010 e tinha como elenco nomes famosos como Paulinho Serra, Rodrigo Capella e Tatá Werneck.

<sup>54</sup> Vertente teatral renascentista baseada na criação de pequenos grupos ambulantes de teatro, na improvisação e em um roteiro chamado *Canevas*, cuja caracterização seria a apresentação dos principais aspectos dos personagens que eram *pré-definidos*, assim como a relação estabelecida entre eles.

<sup>55</sup> Apresentação artística que mistura arte visual e teatro e que, comumente acontece em locais públicos. Os *happenings* exigem a participação do espectador e não se prendem ao texto.

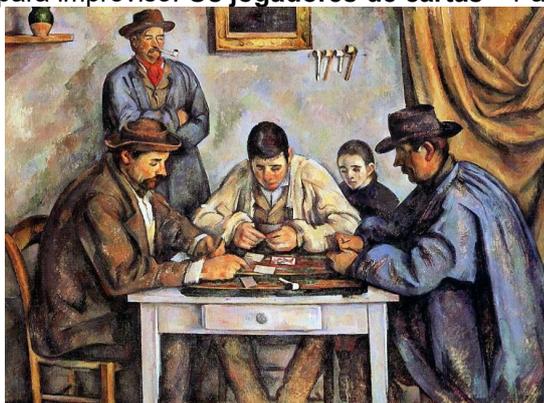
<sup>56</sup> Deus grego da uva, do vinho e da festa. Os eventos teatrais gregos antigos aconteciam por meio de um teatro arquitetonicamente montado com plateia e palco, além da existência do ator e do espectador. Tais eventos eram realizados em homenagem a ele - deus Dionísio.

Figura 16 - Obra de arte para improviso: **Gótico americano** – Grant Wood (1930)



Fonte: <https://arteref.com/arte/curiosidades/american-gothic-coisas-que-talvez-voce-nao-saiba-sobre-a-obra/>

Figura 17 - Obra de arte para improviso: **Os jogadores de cartas** – Paul Cezanne (1890 – 1895)



Fonte: <https://www.wikiart.org/pt/paul-cezanne/os-jogadores-de-cartas-1896>

Figura 18 - Obra de arte para improviso: **Eu em Arcadia** - Nicolas Poussin (1637 -1638)



Fonte: <https://www.wikiart.org/pt/nicolas-poussin/eu-em-arcadia-1639>

Figura 19 - Obra de arte para improviso: **As meninas** – Diego Velázquez (1656)



Fonte: <https://www.culturagenial.com/quadro-as-meninas-velazquez/>

Figura 20 - Obra de arte para improviso: **A última ceia** – Leonardo Da’Vince (1452-1519)



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/a-ultima-ceia-de-leonardo-da-vinci/>

Figura 21 - Obra de arte para improviso: **A Incredulidade de São Tomé** - Caravaggio (1601-1602)



Fonte: <http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=224&evento=6>

Figura 22 - Obra de arte para improviso: **A Ronda Noturna** - Rembrandt (1639 -1642)



Fonte: <https://www.ducsamsterdam.net/voce-pode-entrar-na-casa-onde-rembrandt-viveu/>

Figura 23 - Obra de arte para improviso: **Carregadores de Café** - Candido Portinari (1956)



Fonte: <https://revistagloborural.globo.com/Noticias/Cultura/noticia/2016/08/o-cafe-de-portinari.html>

Em meio à explanação sobre arte efêmera, destacamos a arte teatral e, nesse viés, apresentamos outros modos de se fazer teatro, cuja ênfase não se prende prioritariamente ao texto e a sua decoração, mas sim à realidade imediata, às problemáticas sociais, aos espectadores e à improvisação. Vale destacar a exegese do Teatro Invisível (dramatização que acontece se “misturando” com a realidade concreta) e do Teatro Fórum (teatro questionador que abre possibilidades para que o espectador entre em cena) – alicerces do arsenal do Teatro do Oprimido de Boal (2012) –, da improvisação e das *performances*<sup>57</sup>, além dos *happenings*, como já dito.

<sup>57</sup> Semelhante aos *happenings*, as *performances* também são um gênero teatral e também podem “misturar” linguagens artísticas. Entretanto elas nem sempre vão exigir a participação dos espectadores; possui geralmente um roteiro; apresenta-se geralmente em museu e é mais “elaborada” do que os *happenings*. Dentre os principais artistas desse movimento, vale destacar a iugoslava Marina Abramovic.

No momento em que discutimos sobre entonação e pantomima, além dos jogos realizados (mímica, tradutor, etc.), dialogamos sobre história teatral, voltamos à Grécia antiga e realizamos uma crítica sobre a língua e sua formalização e dicionarização, nos valendo da forma emotiva-volitiva da palavra, cujos sentidos são indissociáveis do contexto e da situação concreta, como bem frisa Bakhtin (2002, 2014a, 2018).

Em nossa improvisação por meio de pinturas, dialogamos, baseados em Reverbel (1997), assentados na improvisação espontânea – “[...] na qual é dada às crianças apenas um ponto de partida [...]: **um local** [...], **um horário** [...], **personagem** [...], **objetos** [...]” (REVERBEL, 1997, p. 104, grifos da autora) e improvisação planejada – em que se apresenta mais de um ponto de partida e há elaboração de roteiro (REVERBEL, 1997). Aqui também voltamos à história do teatro, ao falarmos sobre a *Commedia dell'arte* e, logo após, realizamos uma improvisação planejada. A obra escolhida pelos alunos para improvisação foi “*A Incredulidade de São Tomé - Caravaggio (1601-1602)*” – disponível acima. Nesse momento, demos liberdade para os estudantes, ao evidenciarmos que o erro faz parte da aprendizagem, além de frisarmos a importância da coletividade.

Para tanto, em um evento-aula, os alunos foram separados em grupos para elaboração de pequenos roteiros, criação de personagens e realização da improvisação planejada. Nesse momento, discutimos a caracterização dos personagens (Tomé - duvida de tudo e somente acredita no que vê; Jesus - calmo, sereno, justo, sábio, etc.); a série de acontecimentos (o que aconteceu antes e depois de Tomé encontrar-se com Jesus?); e como haveriam de se portar em cada um desses acontecimentos e local de improvisação.

É necessário frisar que nenhum dos estudantes se negou a realizar a improvisação e, embora alguns alunos denotassem timidez e certo desconforto, outros a apresentaram de uma forma humorística, sarcástica e cômica - modificando a história e dando a ela novos sentidos, como a apresentação de um “grupo” que revelava um “Jesus” alegre e questionador.

Tratando-se da timidez, nos lembramos que aquela havia sido a primeira improvisação e prevíamos que, nas próximas atividades os alunos se mostrariam mais à vontade e menos desinibidos. No que tange ao tom humorístico apresentado por alguns estudantes, compreendemos que, historicamente, a comédia faz emergir

críticas e sugerir outras visões sobre o mundo a sua volta. Desde a *Commedia dell'arte* e seus “zanis” com seu “híbrido dialetológico” (BAKHTIN, 2014b), até os curtas do *Portas dos Fundos*<sup>58</sup>, a comédia vem provocando seus espectadores e espectadoras a desnudarem o véu da sociedade hipócrita em que vivemos e a mostrarem a realidade “nua e crua”. Nesse sentido, segundo Bakhtin (2014b, p. 414)

[...] O riso é um fator essencial à criação desta premissa da intrepidez, sem a qual não seria possível a compreensão realística do mundo. Ao aproximar e familiarizar o objeto, o riso como que coloca as mãos intrépidas da experiência - tanto científica, quanto literária - que se utiliza dos meios e da imaginação que esta prática experimenta livremente. A familiarização do mundo pelo riso e pela fala popular marca uma etapa extraordinariamente importante e indispensável no caminho para o estabelecimento do livre conhecimento científico e para a criação artisticamente realista da humanidade [...].

Em outro evento-aula, realizamos exercícios de memorização, (que seriam repetidos em outros momentos). Inicialmente, organizamos os alunos em círculo e solicitamos que falassem uma cor, entretanto anteriormente deveriam repetir a cor dita pelos colegas que o antecederam. Tal fato exigiu atenção, boa dicção (pois deveriam falar, ouvir e serem escutados por todos) e improvisação, pois não poderiam apresentar insegurança caso não se recordassem da cor dita por colegas anteriores.

Logo após, separamos uma cadeira, para realizarmos e organizarmos uma narração de história, nos baseando em Boal (2012). Nela, os alunos foram convidados a narrar um episódio de suas vidas, tendo em vista lembrá-lo detalhadamente (ênfase na memorização). É preciso dar relevância ao relato de uma aluna, em especial, pois em sua narrativa, acabou por trazer uma problemática. O drama por ela vivido chamou a atenção dos estudantes que, naquele momento, mostraram-se atentos ao que dizia. A estudante relatava a separação de seus pais e as dificuldades por ela enfrentadas após o ocorrido. Alguns alunos mostraram-se tão interessados que começaram a interferir com observações, algumas refutadas pela interlocutora, porque pareciam “tocar em uma ferida”, ou seja, em algo impactante em sua vida. Ao percebermos a “quebra da quarta parede”, isto é, uma problematização e consequente participação direta dos espectadores, realizamos uma explanação sobre o Teatro-fórum de Boal.

---

<sup>58</sup> Produtora de vídeos *online* estreado por grandes atores e atrizes, como Antonio Tabet, Fabio Porchat, Gregório Duvivier, Thati Lopes, entre outros.

O teatro-fórum possibilita essa problematização da realidade ao dar destaque ao debate e, em consequência, à pluralidade de vozes. Segundo Boal (2012), o teatro-fórum permite que se desvelem situações opressoras e antiéticas, e provoca o espectador a participar desses acontecimentos, visando “[...] a descoberta de táticas e estratégias para evitá-lo e o ensaio dessas práticas” (BOAL, 2012, p. 50). Nesse sentido, os colegas, ao adentrarem em sua história, complementando-a ou apresentando sugestões, realizaram algo semelhante.

Em outros dois eventos, colocamos em prática a improvisação por meio de quadrinhos, planeada por nós anteriormente<sup>59</sup>. É preciso lembrar que a maioria dos quadrinhos ali disponibilizados busca dialogar com políticas públicas - tema emergido de nossa pesquisa de campo.

Para a realização dessa atividade, os alunos foram separados em duplas e trios para o sorteio de quadrinhos para improvisação. Realizado o sorteio, iniciamos a produção de um roteiro que possibilitava aos alunos pensarem sobre o que aconteceu antes e depois da narrativa apresentada pela sequência de quadrinhos. Nesse primeiro momento, os alunos puderam elaborar um “script” curto para improvisação.

Na segunda aula, os alunos realizaram as improvisações. Os estudantes pouco complementaram os quadrinhos. Dessa forma, problematizamos algumas *tirinhas* que, para além de um viés cômico, implicaram em visões problematizadoras sobre certas questões vivenciadas pela sociedade, a saber: a indiferença dos poderes públicos aos problemas sociais, o machismo, o alcoolismo, a corrupção desvelada, a importância do conhecimento e da cultura para a emancipação, etc., esses foram alguns dos reveses demonstrados a partir de certos quadrinhos disponibilizados<sup>60</sup>, cujo direcionamento volta-se à criticidade e à problematização da realidade, o que foi pouco explorado pelos estudantes. Frisamos essa questão aos alunos, demonstrando que a Arte precisa incorporar a criticidade e mostrar outras possibilidades que ensejam enfrentamentos aos encontros dos reveses sociais ali abordados.

Além disso, também dialogamos com eles sobre a importância da onda e da sub-onda (BOAL, 1982) nas encenações. Para além da fala em si, relatamos que a posição do corpo, a movimentação e o olhar, tendo em vista a relação pré-

---

<sup>59</sup> Nas páginas 124 a 129. discorremos sobre o planejamento dessa atividade.

<sup>60</sup> Da páginas 125 a 129 apresentamos esses quadrinhos.

estabelecida entre os personagens e o contexto imediato, é de suma importância - daí a relevância de entendermos nossos corpos e suas potencialidades expressivas. Segundo Boal (1982, p. 112, grifos nossos):

O pensamento nunca deixa de fluir: uma pessoa está sempre a pensar. A comunicação do ator com o espectador dá-se a dois níveis: *onda e sub-onda*. Quer dizer, o ser humano é capaz de transmitir, e é capaz de receber muito mais do que aquilo que é capaz de ter consciência de estar transmitindo, e é capaz de receber muito mais do que aquilo que é capaz de ter a consciência de estar recebendo [...] *o ator comunica a nível do consciente pelas palavras que pronuncia, pelos gestos que faz, pelos movimentos, etc.*

Nesse sentido, visando trabalhar também a dicção, além da potencialidade expressiva, na próxima aula apresentamos um jogo teatral nos baseando em Boal, chamado *As duas revelações de Santa Teresa*. O próprio teatrólogo carioca explica como acontece tal exercício teatral:

O grupo decide qual o tipo de relação interpessoal deseja investigar - marido/mulher, pai/filho, professor/estudante, doutor/paciente, etc. Somente relações próximas e carregadas de sentido e de emoção podem ser selecionadas. Formam-se duplas e, em cada uma, os parceiros decidiram somente: a) quem interpreta o quê [...]; b) onde vai ser a cena em que vão se encontrar; c) que idade tem cada um [...]. (BOAL, 2012, p. 245).

Após essas escolhas, cada aluno tem certo tempo para selecionar alguma revelação “[...] que se fosse dita provocaria o maior choque na relação, que nunca mais voltaria a ser a mesma” (BOAL, 2012, p. 245). Depois dessa reflexão, o grupo se encontrará e iniciarão uma conversa normal no que tange à relação pré-estabelecida e, em certo momento, o diretor dirá “primeira revelação”, anunciando, portanto, que “[...] um dos [...] parceiros deverá revelar [...] alguma coisa [...] que tenha o potencial de mudar a relação, para melhor ou para pior. O outro parceiro deverá mostrar [...] a reação [...]. Improvisa-se a reação a essa revelação.” (BOAL, 2012, p. 245-246).

*As duas revelações de Santa Teresa* foi realizada com entusiasmo pelos estudantes que, inclusive, nos surpreenderam. A partir desse jogo teatral, percebemos que houve mais envolvimento, e que muitos alunos conseguiram se expressar e se desinibiram de uma forma mais nítida, até mesmo, aqueles que tinham nos dito que “não gostavam dessa coisa de teatro”. Esse exercício foi capaz de estimular os alunos à interpretação dramática, bem como a um olhar mais

sensível e atencioso como espectador - identificado na atenção e no interesse que a turma demonstrou nesse evento-aula. Em um de seus depoimentos, um estudante aponta a importância do teatro e desses momentos, afirmando que

O trabalho com o teatro que o Luan tá fazendo com a gente, é um trabalho muito legal ... ele também faz a gente se soltar [...] um pouco mais. Dentro do teatro tem a improvisação que [...] ajuda muito a gente. Acho que é um trabalho, assim... que a gente vai levar para a vida [...] um trabalho muito *massa!* (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR, 2022).

Dessa forma, embora esse jogo não se volte especificamente aos temas emergidos de nossa pesquisa de campo, ao apresentar personagens das *quebradas*, amigos fofocando em igreja, uma família desestruturada etc., ele mostrou aos estudantes a importância do teatro para a sociedade, pois além de ser uma das formas de mediação crítica com a realidade em que vivemos, também é atração e diversão. Nesse sentido, a partir das revelações e das reações provocadas nesse jogo, os alunos discutiram uma série de questões, entre elas: a importância de métodos contraceptivos (um rapaz revela para seu amigo que engravidou a irmã dele); pecados escondidos no manto da religião (dentro de uma igreja, amigos revelam a “indecência” do padre); o impacto da desestrutura familiar na vida adolescente (a filha se desespera ao se deparar com as revelações drásticas de sua mãe); entre outros. Tais temáticas e a discussão sobre elas, embora abordadas na maioria das vezes de forma “brincalhona” pelos estudantes, e a partir de um “jogo”, mostram-se importantes por, indiscutivelmente, fazerem parte de nossa realidade concreta.

Dando seguimento as nossas aulas, trabalhamos improvisação a partir de objetos. Nos embasamos, para a realização desse jogo teatral, na improvisação planejada de Reverbel (1997), já discutida aqui. Os objetos disponibilizados para tal improvisação foram escolhidos tendo como base a agricultura familiar - tema emergido de nossa pesquisa de campo. Nesse sentido, os alunos dividiram-se em dois grupos; concedemos dez minutos para delinearem suas apresentações e colocamos no palco, (esse jogo foi realizado na Casa da Cultura - Santa Teresa sede) à disposição dos estudantes para improviso, uma enxada, um chapéu, uma lanterna e uma mala.

Tais improvisações nos chamaram a atenção, pois ambas, querendo ou não, frisaram a relação opressor/oprimido. Em uma das apresentações é preciso destacar

que, inicialmente, uma participante, cuja fala comumente é bem baixa, no momento em que foi oprimida - proibida pelo pai de namorar um *roçeiro* - falou alto e em bom tom (isso se repetiu com outros participantes). Tal reação demonstra o quanto somos capazes de reagir, resistir e nos defender, mesmo sem saber disso, como seres responsivos a atos que nos colocam em posições subalternas, nos humilham e nos subjugam.

Ademais, nessa apresentação, o pai e a mãe aqui representados, ao mostrarem-se interesseiros e extremamente ambiciosos, proibem sua filha de namorar um rapaz do campo humilde e trabalhador. Isso acaba mostrando como ainda é presente uma visão pejorativa e estereotipada sobre o trabalho rural e o homem do campo<sup>61</sup> - especificamente da agricultura familiar - que o enxerga como algo inferior e indigno de atenção e importância. Ademais, mostra também, a presença do patriarcado que impede a autonomia feminina e evidencia a presença de um *pai* que em tudo manda e define na vida de sua família - relação de poder.

O outro grupo trouxe para o palco, a partir de sua improvisação, a exploração do trabalhador, a luta por um trabalho digno e, para além, a luta pela vida. Três trabalhadores em cena vestem chapéu e usam enxada; um realiza a capina, os outros plantam e trabalham a terra; aparentam cansaço e reclamam do trabalho duro e da longa duração diária de labor. Parecem planejar sua fuga ou revolta, pois já não suportam mais a situação de exploração. De repente, surgem dois personagens carregando uma mala - aparentam ser homens de poder. Ao longo da improvisação, percebemos que se tratavam do dono da terra e de seu *capanga*. Logo, o patrão e seu *jagunço* anunciam que, naquele momento, o trabalho já não era mais necessário. Em meio a indignação dos trabalhadores, o “jagunço” abre a mala e retira a lanterna que se transforma em uma arma apontada aos trabalhadores, decretando, então, as iminentes eliminações. Na plateia, silêncio. Andréia, funcionária da Vale de Tabocas, que nos acompanhou nessa visita, relatou o impacto que foi para ela, quando o personagem sacou sua “arma”: “nossa que violência! Como que tocou, mesmo sendo algo tão amador [...]” (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR, 2022).

Entretanto, os trabalhadores personificados na apresentação, mostram resistência e acontece uma reviravolta: o patrão e o *carrasco* são presos - a justiça foi feita, pois dois trabalhadores, na verdade, eram policiais infiltrados. Em uma luta

---

<sup>61</sup> Na página 57 discorreremos de forma profícua sobre a visão estereotipada sobre o homem do campo.

histórica de direitos às vezes conquistados, às vezes negados, de sangue derramado e greves de pouco sucesso, de difíceis ocupações, muitas vezes terminadas com massacres esquecidos<sup>62</sup>, a classe trabalhadora vence dessa vez.

Em uma apresentação improvisada por meio de objetos, os alunos, mesmo de forma às vezes até brincalhona, trouxeram algo tão reflexivo e crítico em pouco mais de 2 minutos. Como aponta um aluno (participante dessa improvisação) em um pequeno depoimento poucos dias após essa dramatização:

No começo ... assim a gente leva na brincadeira até, não consegue levar a sério muito, mas é uma coisa assim, que depois que é feito, a gente se impressiona [...] mesmo de repente, a gente consegue fazer uma história [...] até boa de teatro [...]. (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR, 2022).

O oprimido, ao reconhecer-se como tal, volta-se contra o opressor; procura e estuda meios para se libertar da opressão, age e assume-se como ser transformador.

Além disso, a visão e análise exterior dessa dramatização mostra que a Arte não pode se limitar a questões ornamentais, mas principalmente à emersão de sentidos que implicam e dialogam com as vivências - o olhar do outro e o ser e estar no mundo. Dessa forma, dialogando com Bakhtin (1997), o espectador em sua posição exotópica, é também criador, pois dá a obra de Arte sentidos, que seu criador, o artista, talvez nem havia pensado no ato de criação. Nós (Andréia, eu e os demais alunos), por exemplo, que estávamos observando “de fora” da apresentação discente e demos sentidos fortes ao que os alunos talvez nem haviam imaginado na realização de sua improvisação. Daí a riqueza da alteridade, pois é por meio dela que existimos como seres responsivos e, dessa forma, a vida emana sentidos. De acordo com o autor russo,

Todas as caracterizações artísticas transpõem o ato para outro plano, para outro contexto de valores, onde o sentido e o objetivo do ato se tornam imanentes ao acontecimento da sua realização, ficam a cargo do processo

---

<sup>62</sup> Lembrete do massacre do Edoardo dos Carajás: “O 17 de abril de 1996 caiu numa quarta-feira. O sol já começava a baixar no sudeste do Pará quando os cerca de 1.500 sem-terra chegaram ao local conhecido como curva do S. Caminhavam já há uma semana, com o objetivo de ir até Belém para reivindicar um terreno ao Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). Jamais chegaram. Cercados e atacados por 155 policiais militares, 21 sem teto foram brutalmente assassinados e **79 ficaram feridos**. As imagens de terror foram televisionadas” disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/17/em-tempos-de-alta-de-conflitos-por-terra-massacre-de-edorado-do-carajas-completa-26-anos>.

que pensa a expressividade externa do ato, que, em outras palavras, transpõe o ato do horizonte inerente ao executante para o horizonte inerente ao contemplador exotópico.

Se as caracterizações plástico-picturais tivessem de estar presentes na consciência do próprio executante, o ato imediatamente perderia a seriedade coerciva de seu objetivo, de sua necessidade real, a novidade e a produtividade do que está por realizar-se, e degeneraria em jogo e em gesto. (BAKHTIN, 1997, p. 65).

Seguimos nossas análises e damos a conhecer o andamento da produção textual e teatral.

#### **6.4.3. A produção textual: a interdisciplinaridade e o diálogo com as temáticas das Comunidades e as questões do Campo**

Após a produção de pequenos roteiros, a realização dos jogos de improviso e a apresentação mais profícua sobre a arte teatral, os alunos produziram crônicas, objetivando transformá-las em textos teatrais, conforme esquematizado em nosso planejamento<sup>63</sup>, tendo em vista a apresentação de esquetes que abordam os temas emergidos de nossa pesquisa de campo. A produção de tais textos mantém diálogo estrito com a disciplina de Língua Portuguesa. Assim, tivemos apoio da professora dessa disciplina escolar, tanto na produção textual (crônicas), como também na organização e ensaios para apresentação de esquetes, buscando, outrossim, para além do auxílio na produção, entrelaçar saberes em torno de temáticas vivenciadas pelos estudantes.

Nesse sentido, recordamos e discutimos os temas e problemáticas que emergiram da pesquisa de campo, e solicitamos que a produção textual dialogasse com essas temáticas. A partir desse viés, os estudantes tiveram como base para a produção das crônicas, suas realidades, ou seja, teriam que apresentar e discutir algum ou alguns (entrelaçados) dos temas por nós abordados, que são parte de suas vivências (agricultura familiar, a diversidade étnica, a situação de estradas, a falta de médico e a distância exorbitantes dos postos de saúde, a coleta do lixo, fala de transporte público, alcoolismo, uso de drogas, etc.) por meio da produção textual. Compreendemos, portanto, e dialogando com Geraldi (1997) que os discentes tiveram “o que dizer”, ou seja, conteúdo para a produção das crônicas, uma vez que

---

<sup>63</sup> Na página 131 discorremos sobre nosso planejamento interdisciplinar com Língua Portuguesa no que tange à produção textual e teatral.

além de pesquisadas, as temáticas de suas realidades foram discutidas e problematizadas; tinham também “por que dizer”, isto é, motivações para dizer, haja vista a apresentação final em forma de esquetes.

Tanto a professora de Língua Portuguesa como nós, em Arte, dialogamos sobre quem seriam os possíveis leitores dos textos, isto é, quem seriam os principais interlocutores dos estudantes (discentes, professores da escola e pessoas da comunidade). Seguidamente, explanamos sobre o gênero textual crônica argumentativa que, para além da construção de uma narrativa curta com *tons* cômicos, ou ficcionais, ou dramáticos, etc., incorpora também uma crítica social e aponta problematizações e/ou possíveis soluções para a problemática abordada. Nós, juntamente com os estudantes, compreendemos, tendo em vista os possíveis interlocutores dos textos, bem como sua transformação em esquetes, a procedência pela escolha do gênero “crônica argumentativa”. Assim, além de “ter o que dizer”, os discentes tinham agora “para quem dizer” (interlocutores) e como dizer (gênero textual).

Destarte, em um evento-aula posterior, organizamos os alunos em grupos por meio de sorteio, como combinamos antecipadamente com eles, uma vez que a produção das crônicas seria realizada em duplas ou trios, e, dessa forma, iniciamos a escrita. Realizamos um *rodízio* (passando de grupo em grupo) nos atentando a atender a todos. Demos liberdade para a produção e, nesse primeiro momento, não tivemos como enfoque questões gramaticais, como concordância, coerência, coesão textual, etc.; os alunos esboçaram uma história que seria *polida* nas aulas seguintes, com correções textuais, complementações, etc. junto à disciplina de Língua Portuguesa.

Essa liberdade inicial foi fundamental, pois possibilitou que os alunos criassem, produzissem, sem preocupações iniciais com regras gramaticais. Ademais, buscamos incentivá-los, tendo em vista a participação de todos na produção desses textos, o que foi testemunhado por nós, apesar das dificuldades iniciais. Daí a importância da criação desse ambiente dialógico e a evolução paulatina para um olhar mais criterioso (criticidade e questões gramaticais) em aulas posteriores.

Nos dois eventos-aula seguintes, revisamos os textos e finalizamos as crônicas. Entretanto, tendo em vista o pouco tempo que nos restava para a apresentação de nosso estudo (defesa) e para a produção de nosso documentário

(produto educacional), resolvemos esboçar, nós mesmos, dois textos teatrais a partir de duas crônicas dos estudantes, uma vez que a produção dos esquetes demandaria tempo para todo seu processo de produção.

Nosso planejamento era realizar todo o passo-a-passo dessa transformação com os estudantes, todavia o pouco tempo disponível exigiu que fizéssemos tal transformação inicial por nossa conta. Porém, nos esforçamos para interferir o mínimo nas escritas e somente esboçamos o texto teatral. Tal fato possibilitou que expuséssemos esse esboço para os estudantes, visando complementações e observações vindas deles. Ademais, pretendemos, até o final do ano, realizar o processo total de transformação das crônicas em textos teatrais e, conseqüentemente, apresentar os demais esquetes. No entanto, essas últimas apresentações não farão parte desse estudo.

A participação dos estudantes nas complementações e observações sobre o rascunho do texto teatral, apresentado com algumas lacunas que decidimos preencher com auxílio desses alunos, foi efetiva e rica. É importante frisar o interesse deles em dar sugestões, observações na construção desses dois textos o que, conseqüentemente, tornou essa produção textual coletiva e colaborativa, ou seja, algo “[...] bem orgânico [...]”, como disse um aluno. (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR, 2022).

No entanto, cabe observar que nesse momento precisamos chamar a atenção dos discentes, pois o espaço de fala e escuta não estava sendo respeitado. Os alunos, em maioria, queriam dar suas opiniões, sem ouvir as de seus colegas e posicionando-se, algumas vezes, de forma divergente perante os textos. Nos baseando em Bakhtin (2002, 1997), acreditamos que o enunciado é ideológico. A “fala” é, portanto, “uma tomada de posição” diante determinado contexto. Torna-se fundamental, nesse sentido, possibilitar, quando eticamente, que todas as vozes sejam ouvidas e que todos tenham *espaço de fala*, pois somente dessa forma há o dialogismo em sua mais rica forma de existência.

Nesse sentido, ao dialogar com Bakhtin (2014a), é interessante notar que por meio da língua, as ideologias tornam-se materializadas e desnudam-se. Por meio dela influenciados e somos influenciados; representamos e somos representados; indagamos e explicamos; implicamos e somos implicados; advertimos e somos advertidos; somos repreendidos e replicamos; falamos e ouvimos. Também é

pertinente notar que através da língua, estabelecemos, de forma plástica, porém em permanente inacabamento, nosso pertencimento e posicionamento diante da sociedade, cujos laços são estabelecidos, de acordo com Bakhtin (2014a), pelo nosso horizonte social - nossa capilaridade epistêmica, determinada em certo tempo-espaço, porém em permanente formação histórica - e nosso auditório social – os discursos ao nosso entorno que nos permeiam e são fundantes na formação do nosso eu, cuja atmosfera se constroem “[...] nossas deduções, motivações, apreciações, opiniões, etc.” (BAKHTIN, 2014a, p. 117).

Destarte, cabe ressaltar que na concepção bakhtiniana, em meio a diferentes discursos resultantes da heterogeneidade que caracteriza nossa sociedade, é de suma importância reconhecermos nosso constante “por vir a ser”, isto é, reconhecermo-nos como “seres dialógicos”, pois “[...] pensar implica interrogar e ouvir, experimentar posicionamentos, combinando uns e desmascarando outros” (BAKHTIN, 2018, p. 108) para “[...] inserir-se nesse mundo como imagem do homem, como um posicionamento entre outros posicionamentos, como palavra entre outras palavras” (BAKHTIN, 2018, p. 111). Devemos possibilitar, portanto, o olhar, o escutar, o dizer e o sentir através do outro e tornar plausível o ato dialógico. Ou seja, é fundamental que saibamos falar, mas principalmente que também saibamos ouvir e ver empaticamente.

Para além da produção e apresentação dos esquetes, essas crônicas, juntamente com outras feitas pelo 8º ano que dialogam com outras problemáticas, podem se transformar em um livro da escola. Esse manuscrito poderá ser publicado com ilustrações feitas pelos estudantes e com os textos também escritos por eles, porém revisados por nós e pela professora de Língua Portuguesa, isto é, seremos coautores desses escritos. Esperamos que, para além de funcionar como mote para produção teatral, a publicação de tal livro na escola Vale de Tabocas possa também *alavancar* a produção textual dos estudantes e tornar a leitura mais prazerosa e atraente aos olhos discentes.

Acreditamos que os textos teatrais (esquetes) produzidos poderão ser complementados, modificados durante os ensaios e leituras interpretativas. Procuramos instigá-los à participação para que, dessa forma, eles realmente se reconheçam como participantes ativos desse estudo e, conseqüentemente, como

produtores do conhecimento. Seguidamente, apresentamos a finalização dos textos teatrais, os ensaios dos esquetes e os seus desdobramentos.

#### **6.4.4 A peça teatral: finalização do texto, produções técnicas e ensaios**

No intuito de realizar as apresentações, transformamos os dois esquetes (produção descrita acima) em uma só peça teatral - disponível para leitura no Apêndice VII. O texto final foi intitulado “A Agricultura Familiar e alguns dos seus problemas” e divide-se em dois atos (partes) - “A família de Luís” e “Drama e Lama”.

O primeiro ato tem como enredo uma família campesina, com sérios problemas relacionados ao uso de drogas, que passa por um momento de reflexão após uma briga séria. Já o segundo, mostra a importância da manutenção das estradas para o povo do campo, ao apresentar a história de um acidente, cuja situação se torna ainda mais dramática devido à condição das estradas - lameadas e perigosas em um dia chuvoso.

Dessa forma, já com o texto teatral predefinido, voltado à apresentação da peça, e em diálogo com alguns de nossos temas retirados de nossa pesquisa de campo, iniciamos os ensaios. Entretanto, cabe observar que ensaios teatrais são repetitivos, o que torna suas análises mais filtradas. Nesse sentido, escrevemos e demos ênfase às novas ideias ali originadas.

Nosso primeiro passo antes dos ensaios foi dividir os alunos em dois grupos: um responsável pela dramatização (oito alunos); e outro pela produção e providência de cenários, sonoplastia, trilha sonora, figurino e a verificação de necessidade ou não de iluminação (seis alunos). As saídas, entradas e construção dos personagens, bem como a interpretação textual e expressiva (onda e sub onda) foram discutidas posteriormente por todos os alunos, juntamente conosco.

É preciso frisar, portanto, que o teatro possibilita a união das linguagens artísticas, pois a partir dele podemos trabalhar a arte visual (produção de cenário e figurino), música (produção e disponibilização de trilha sonora e sonoplastia) e dança (pode ser parte da dramatização).

Nesse sentido, em um primeiro momento (evento-aula), realizamos um levantamento de materiais necessários para apresentação, que levou em conta a produção de cenário e figurino. Tivemos que dialogar e chamar a atenção dos

discentes para potencializar a participação. As ideias surgidas foram dialogadas de forma a possibilitar que todos participassem.

O cenário relacionado ao primeiro ato, intitulado “A Família de Luíz”, trata-se de uma plantação de uva. Em nosso diálogo, frisamos a necessidade dos seguintes materiais: barbante, fita crepe, cola quente, enxada, tesoura para recorte de papel, tesoura para poda (uva) e EVA violeta e verde. Além disso, houve um diálogo sobre o final do ato - em que se discutiu se haveria ou não mudança de cenário no que tange ao seu início e fim, pois há uma modificação de paradigma na narrativa. Os alunos resolveram manter o cenário (plantação de uva), entretanto decidiram mudar os figurinos. Também foi frisado, nesse momento, o uso de painéis como coxias e/ou cortina, a necessidade de estudo do figurino, bem como, do comportamento dos trabalhadores camponeses, da variedade linguística regional e do trabalho em plantações de uva, tendo em vista a representação das personagens. Para além, discutimos sobre os desafios nas produções teatrais e cinematográficas, cujo acontecimento vai além da dramatização, pois também é necessário viabilizar e estudar a sonoplastia, a trilha sonora, o cenário, o figurino, etc., para sua execução. Segundo uma aluna,

Eu nunca tinha vivenciado o teatro assim [...] sonoplastia [...] assim foi bem difícil... nós tivemos que organizar tudo do início... tipo: troca de cenário, aí os figurinos também... fora que começou o texto desde o início [...] e foi uma experiência boa, trouxe aprendizado. (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR, 2022).

Tratando-se do segundo ato (Drama e lama), seria usado o “datashow”, tapete verde e plantas (jardim). Essa parte, porém, exigiu pesquisa discente, pois teve uso constante de sonoplastia e de imagens específicas, além de trilha sonora e vídeo de encerramento.

No próximo evento-aula, ensaiamos a apresentação de forma que todos participassem, frisando os olhares exotópicos dos espectadores (alunos do grupo responsável pela parte técnica assistindo ao ensaio) e, portanto, sugestivos, analíticos e criadores, como aponta Bakhtin (1997). Várias observações foram feitas, dentre elas cabe destacar: a necessidade de seriedade dos atores nos momentos que assim exigem; a sub-onda, frisada no olhar e ações discentes, principalmente em momentos de escuta; a posição e a dicção (alguns alunos falavam tão baixo, que quase não podíamos ouvi-los; outros estavam dramatizando de costas para os

espectadores). Nesse encontro, não ensaiamos o segundo ato “Drama e lama”, dado que ainda faltavam alguns ajustes. Também não iniciamos as produções técnicas (cenário, pesquisa de sonoplastia, figurino, etc.), pois nesse ensaio, houve a participação da turma toda para possibilitar olhares exotópicos, evidenciados acima.

Nesse sentido, em um próximo encontro, fechamos o ato “Drama e lama”, e distribuimos o texto de forma a contemplar os novos coadjuvantes e informar à equipe técnica. Fizemos uma leitura do texto e explicamos como pretendíamos realizar a apresentação, tendo em vista: a troca de cenários e figurino; a entrada e saída dos personagens; o uso de som, datashow e painel; a compra do suporte para cortina e a pesquisa de sonoplastia.

A equipe técnica foi incumbida de ler o texto coletivamente, na íntegra e, a partir daí, enumerar e identificar os cenários, a sonoplastia e a trilha sonora, além de escolher o lugar para apresentação, levando em conta o enredo e todo o “mecanismo” (troca de cenário, uso de som e datashow, entrada e saída de personagem, etc.). Já a equipe de coadjuvantes foi incumbida de memorizar o texto, estudar seus personagens, pensar nos figurinos, ensaiar e entender a relação estabelecida com os demais personagens dentro do ato.

Ademais, ao final desse evento-aula, fizemos uma leitura interpretativa do texto, o que chamou a atenção dos alunos. Esse momento parece ter dado vida ao que estava no papel e, conseqüentemente, melhor entendimento dos discentes, provocando mais ânimo para a encenação.

No evento-aula seguinte, ensaiamos o segundo ato do texto (Drama e Lama). Percebemos, principalmente nesse momento, que, embora o texto apresentasse pequenas oscilações entre momentos cômicos (rápidos) e dramáticos, havia uma prevalência do segundo sob o primeiro que precisava ser levado em consideração pelos estudantes. Nesse sentido, a seriedade e, em alguns momentos, a melancolia, seriam fundantes. Frisamos, portanto, alguns exercícios trabalhados inicialmente (jogos introdutórios) que exercitavam a concentração, como o “Urso de Potiers”, inferindo que os alunos, nesses momentos, precisavam manter o foco na peça, cujo contexto muitas vezes exigia seriedade em meio a possíveis “engraçadinhos”.

Nos ensaios seguintes, as encenações aconteceram onde planejamos a concretização da apresentação da peça. Ali, vimos as dificuldades em relação ao

espaço e infraestrutura. Entretanto, tivemos total apoio da escola: o suporte para as cortinas foi produzido por Djalma (motorista) e a equipe pedagógica, desde professores até diretora, coordenadora e pedagoga se comprometeram e nos ajudaram. Entretanto, nessa primeira experiência, tivemos dificuldades na manipulação da cortina (fechar e abrir), e percebemos uma possível impropriedade no uso de *datashow* com o “palco” situado naquela posição, pois o aparelho ficaria próximo à parede, o que não permitiria boa apresentação das imagens relacionadas ao ato. Além disso, nesse ensaio, a presença nas proximidades da turma do sexto ano mostrou para os discentes que precisariam trabalhar mais a impropriedade vocal, para que pudessem ser entendidos pelo público.

Além disso, embora deparados com alguns problemas, os alunos apresentaram ideias muito proveitosas. Uma delas era que um dos narradores estaria em meio à plateia quando apareceria inesperadamente na peça. Em seguida, os narradores se sentariam em um banco de praça, e observariam como espectadores o diálogo entre os demais personagens.

Ademais, também realizamos a divisão exata das tarefas técnicas (quem manipularia as cortinas, cuidaria da sonorização, trocava cenários, etc.), também iniciamos a produção dos cenários e pesquisamos a sonoplastia.

Baseando-nos em Reverbel (1993) e Morin (2003), inferimos que a pesquisa, entre outras coisas, nos possibilita evidenciar um plano macro aos problemas que, de certa forma, são recorrentes na realidade local (provado em nossa pesquisa de campo) e discutidos em nossa peça. Tendo em vista um olhar criterioso sobre a internet<sup>64</sup>, fizemos uma análise nas principais e confiáveis fontes de notícia (CNN, G1, O Estadão, UOL, etc.) e um levantamento de dados no Instituto de Pesquisa de Geografia e Estatística (IBGE) sobre alcoolismo e tabagismo por meio do *Google*. Além disso, também lançamos mão de dados para colocar em evidência as leis que legitimam o nosso direito de ter estradas transitáveis (lembrado nesse estudo<sup>65</sup>), de forma que nos garanta acesso a um bem público que é de uso comum, ou seja, a estrada rural pública, seja ela municipal, estadual ou federal.

Em nossa análise sobre alcoolismo e tabagismo, identificamos o aumento de mortes relacionadas ao álcool e de seu consumo entre mulheres (não é à toa que

---

<sup>64</sup> Na página 132 - 133 discorremos de forma mais profícua e crítica sobre o uso da internet.

<sup>65</sup> Nas páginas 122 - 123 discorremos de forma mais profícua sobre o direito do povo do campo ter estradas transitáveis.

uma mulher em nossa peça teve que ser internada em uma clínica de tratamento devido ao alcoolismo). É preciso frisar que, segundo o IBGE, o consumo de álcool não é responsável somente por danos a nossa saúde, mas também é o maior causador de acidentes automobilísticos, e indiretamente está relacionado à boa parte dos casos de violência doméstica e brigas de bares que, muitas vezes, terminam em morte. O tabagismo, por sua vez, é uma “doença crônica” que, segundo o Instituto, pode incorrer em uma série de doenças ainda mais graves. Os resumos dessas pesquisas, que foram narrados ao fim da peça, estão disponibilizados no Apêndice VIII.

No penúltimo ensaio, os estudantes atuaram com mais segurança, somente um discente mostrou alguma dificuldade no que tange à memorização do texto. A sonoplastia e trilha sonora foram providenciadas e a produção dos cenários encontrava-se em andamento. Torna-se importante frisar que as turmas do Pré I e II estavam presentes no momento desse ensaio, sendo que a maioria das crianças assistiu atentamente à apresentação, o que mostra a relevância do teatro como uma fonte atrativa e de conhecimento cultural possível todas as faixas etárias.

Em nosso último ensaio, os alunos dramatizaram de forma coerente, mantendo a seriedade e não esquecendo nenhuma das falas. Isso trouxe segurança para eles, tendo em vista a aproximação da data de apresentação. No que tange à parte técnica, Léo (aluno) produziu dois vídeos: um vídeo com as frases do Apêndice VIII, em que as citações apareciam na sequência que eram narradas pelo ator Leandro, para leitura do público com uma trilha sonora específica tocando ao fundo, algumas fotos e trechos de notícias em diálogo com os temas ali abordados; e outro vídeo com som de chuva, além de uma foto de uma estrada lameada de Tabocas. O cenário da uva foi produzido assim como foi planejado, no entanto o jardim foi simbolizado por meio de folhas espalhadas ao chão, em vez do tapete verde, como tínhamos delineado anteriormente. Os figurinos, assim como as ferramentas de trabalho, foram lembrados e, como denotado em nosso diálogo, não houve dificuldade para suas obtenções. Ademais, duas alunas acompanharam o processo imagético e sonoro, tendo em vista o “time” certo para uso de imagens, sons e vídeos em momentos correlatos que ficariam sob suas responsabilidades; dois alunos responsabilizaram-se pelo fechar e abrir das cortinas, e outra dupla pela troca de cenários e figurino.

Portanto, dado o bom andamento dos ensaios, agendamos a apresentação da peça e também, como tínhamos planejado, uma palestra sobre agricultura familiar e agroecologia, apresentada por Leomar Lírio Honorato. Além de militante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Leomar também é compositor de música, camponês, poeta e graduado em Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências Humana e Social, pela UFES. Para além, organizamos, junto a Rizzo Companhia de Teatro, apresentações de dois esquetes. A seguir, apresentamos nossas análises e considerações sobre esse evento cultural na Vale de Tabocas.

#### **6.4.5 A apresentação das peças teatrais e da palestra para a escola e comunidades**

Nesse subcapítulo apresentamos e discutimos a culminância de nossa pesquisa. Organizamos esse “momento cultural” na seguinte sequência: inicialmente, houve a apresentação da peça teatral dos estudantes intitulada “Agricultura Familiar e alguns de seus problemas” (Apêndice VII); em um segundo momento, houve uma roda de conversa com Leomar Lírio Honorato sobre agricultura familiar e agroecologia; e, para finalizar, a apresentação de dois esquetes da Rizzo Companhia de Teatro - “Os Malefícios do Tabaco” (encenado por nós) e “A pergunta do Fritz” (encenado por Igor Massi e Flávio Spiess). Essas apresentações tiveram como público os alunos do Ensino Fundamental II, professores e demais funcionários. As famílias dos estudantes, bem como representantes da secretaria de educação teresense, foram chamados para participar, no entanto, não compareceram.

A apresentação dos discentes, além de ser muito bem recepcionada pelos presentes, reuniu e mobilizou todos os alunos da turma, assim como havíamos ensaiado. Todos os alunos se responsabilizaram por algo e se organizaram de acordo com a divisão das tarefas. Os discentes que dramatizaram, demonstraram segurança em suas falas e conseguiram fazer com que a seriedade predominasse. Segundo uma aluna,

A apresentação teatral, apesar de ter feito algumas vezes, das outras vezes não foi tão complexo quanto esse teatro... ter que entrar no personagem... me mantive seria durante... várias pessoas me olhando... foi bem difícil. E,

apesar de tudo, me ajudou um pouco esse teatro a perder a vergonha [...] foi muito bom... foi uma experiência incrível [...] foi muito legal! (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR, 2022).

Os vídeos, os sons, a movimentação da cortina, as mudanças de cenários, os figurinos e as imagens, também foram organizados e disponibilizados como ensaiamos, tendo em vista o “time” certo, isto é, o momento e duração (execução do vídeo, troca de figurino, abrir e fechar das cortinas, etc.) correlatos ao contexto dramático imediato.

O cenário inicial tratou-se de uma plantação de uva, feita com barbante, EVA e duas varas, que formaram uma espécie de “varal”, simbolizando uma parreira. No segundo ato, em um primeiro momento, foram disponibilizadas plantas e folhas espalhadas ao chão, simbolizando um jardim. Em um segundo, foi usado o datashow, mostrando ao fundo da encenação fotos das estradas da região, lameadas e escorregadias.

Em meio a algumas risadas iniciais dos espectadores, que foram diminuindo ao longo da apresentação, os alunos realizaram a apresentação e pontuaram algumas críticas ao final. Assim fez, por exemplo, a narradora em uma de suas falas dirigida ao seu colega no encerramento da peça. Utilizando-se de um tom solene, a personagem diz ao seu interlocutor: “[...] entretanto, cabe observar que, se houvesse estradas melhores a família de Joãozinho poderia ter chegado com mais rapidez e segurança” - pontuando, portanto, o principal problema que surgiu na pesquisa de campo (estradas ruins), assim como alguns dos benefícios de sua solução para as comunidades ao entorno da escola (segurança nas estradas e mobilidade).

As críticas enfatizadas pelos narradores ao final da apresentação aconteceram em um tom informal, como se estivessem em uma conversa de amigos, o que dá ao diálogo certa *evasiva farsesca*, impelindo-o naturalidade, o que, juntamente às dramatizações dos demais personagens, às imagens e ao vídeo informativo disponibilizado no fim, dão fortes sentidos à apresentação ao encontro de uma discussão da realidade imediata (estradas vistas no vídeo e na imagem são da região) e para além, global (o vídeo mostra que o alcoolismo e o tabagismo abordados na peça, são problemas em uma escala macro).

As principais questões críticas, encenadas na peça pelos estudantes, foram bem delineadas no vídeo que aparece no final. O fato da mulher do personagem João ser internada, devido ao “tal do alcoolismo”, é enfatizado, por exemplo, em um

dos dados mostrados nesse vídeo, cuja citação mostra que, de acordo com o IBGE, há um crescimento atual no consumo de álcool entre as mulheres. Para além, o cigarro que, junto a demais drogas, “vem definhando” a família do personagem Luiz, é responsável por uma série de casos de câncer, e as estradas lameadas, que aprofundam o problema vivido pela família do personagem Antônio, são problematizadas e confrontadas pela lei apresentada, que preconiza o direito do povo do campo a ter estradas transitáveis.

No entanto, é relevante relatar que algumas observações devem ser frisadas, principalmente porque almejamos a realização de futuras apresentações, quais sejam: 1) a divisão de atividades entre os estudantes precisa ser objetiva, evidenciando coerentemente quem irá realizar determinada tarefa; 2) a necessidade de se pensar em ações, cujo resultado permita uma troca de experiências em que os alunos que fizeram parte da equipe técnica tenham oportunidade de dramatizar e vice-versa - talvez potencializar jogos teatrais avançados seria uma opção para que os alunos tímidos possam não se abster nesses momentos (apresentações em público); 3) a aproximação dos estudantes com os meios tecnológicos para a produção de vídeos, sonoplastia, iluminação, etc., precisa ser possibilitada e aprofundada - claro que, criticamente, como frisado aqui<sup>66</sup>; e 4) a viabilização da produção de cenários por meio de criação de desenhos e ilustrações, tendo em vista explorar o teatro como potencialidade artística por englobar as demais linguagens da área (segundo a BNCC, seriam: a Arte visual, a Dança e a Música).

Tratando-se do diálogo de Leomar Lírio Honorato, é importante salientar que este mostrou outro modo de usufruir da terra, plantar e colher. Inicialmente, ele cantou a música “Reino encantado” de Daniel, enfatizando a vida simples no campo. Logo após, retomando a apresentação anterior dos discentes relacionada, até certo ponto, à agricultura familiar, diferenciou dois modelos de agricultura - o agronegócio e a agroecologia, apresentando imagens e gráficos para melhor entendimento dos participantes. O primeiro modelo, segundo Leomar, é baseado no monocultivo (apenas um tipo de plantação), na produção para exportação, nas grandes extensões de terra, na mecanização pesada (tratores e maquinários) e na dependência de agroquímicos (venenos). Já o segundo, por sua vez, se baseia na produção diversificada e sem agrotóxico, na preservação ambiental, na preferência

---

<sup>66</sup> Nas páginas 132 - 133 discutiremos criticamente acerca da utilização da internet.

ao mercado local, regional, etc., na recuperação de técnicas, conhecimento, experiências camponesas e no estabelecimento de uma relação político-social e econômica com os trabalhadores.

Leomar ainda frisa que mais de 70% dos alimentos consumidos pelo povo brasileiro advém da agricultura familiar. No entanto esses alimentos não chegam aos trabalhadores pelas mãos dos camponeses, cabendo, portanto, a luta por uma aliança comercial entre os proletários do campo e da cidade.

Ao fim de sua apresentação, nosso interlocutor aponta as lutas e enfrentamentos do MPA: por uma produção de alimento saudável; por acesso à terra, água, sementes, crédito – “tecnologia” própria e apropriada; por políticas de garantia de preço justo; por programas de comercialização adequados à realidade do campesinato; por legislação sanitária, florestal, etc.; por uma educação no campo, para o campo, do campo; e por moradia, lazer, cultura, etc.

A partir desse viés, o palestrante mostrou um modelo de produção outro, baseado na diversidade de cultivo, na pequena propriedade, na sustentabilidade e na alimentação saudável. Uma forma de plantar que seja capaz de usufruir da terra sem agredi-la, importante para a preservação ambiental e soberania alimentar. Tal modelo apresenta-se como baluarte da Educação do Campo, como mostram Arroyo, Caldart e Molina (2011). Nosso interlocutor termina sua apresentação com uma música, cuja letra vale a pena citar:

Refr. O alimento deve ser, remédio e saúde pra viver. Mas quem compra não sabe o que vai comer, pode está se envenenando pra morrer (2 x).

Tudo está nas mãos do agricultor, nas mãos do consumidor, pra mudar a realidade, se a gente respeitar a natureza, teremos vida e riqueza, saúde e felicidade. Cuidando do nosso meio ambiente, plantemos boa semente, gerando vida e fartura, além de produzir com qualidade, integra campo e cidade, forjando nova cultura (2x).

Não aceitamos o cabresto, eles vêm com o pretexto de aumentar a produção. Pra onde este modelo conduz, que quanto mais se produz, mais pobre fica a nação.

Os nossos agricultores estão cansado de só viver explorados porque os governos locais vivem de maracutaia e nos tornam cobaias das multinacionais! (2 x)

*A. Gringo.*

Entretanto, algumas frases, surgidas, denotam que a apresentação de Leomar foi, para alguns de seus interlocutores, uma “imposição”, como se ele estivesse os “mandando” a “aderir” ao “seu modo de produção”, resultando em questionamentos como o seguinte: “se a pessoa quiser produzir pra valer, não pode

mais?”. Cabe enfatizar, no entanto, que jamais houve algo semelhante, pois Leomar estava apenas apresentando um modo específico de se plantar e colher, aderido por ele próprio. Na verdade, acreditamos, conforme ouvimos de alguns participantes após a roda de conversa, que o que os deixou tão indignados foi também o boné vermelho que ele estava utilizando, cuja cor poderia denotar certa posição política contrária a dessas pessoas e, para além, o fato do agricultor camponês enfatizar a posição dos produtores da região como “micro proprietários” e não “do agro” e de ter feito uma crítica à deliberação de mais de 400 tipos de agrotóxicos aderida pelo recente governo<sup>67</sup>, o que parece ter sido visto como uma “ofensa” à atual administração governamental de nosso país.

O período eleitoral no Brasil<sup>68</sup>, que culminou com o fim desta pesquisa e com a apresentação da peça, caracterizou-se de maneira dicotômica na Vale de Tabocas, assim como em todo o território brasileiro. A maioria das famílias dessa região é apoiadora do atual governo. Nesse sentido, as mães de alguns alunos que trabalham na escola e viram a apresentação, reagiram de forma depreciativa ao diálogo de Leomar, situando-o como posição partidária e ofensiva ao atual governo e, portanto, a eles próprios. Tal reação se aprofundou com a apresentação dos esquetes encenados por nós, Flávio e Igor, em que para além do contexto político, também emergiram posicionamentos reacionários ligados à sexualidade e ao “moralismo”, cujas reações mostraram-se tão “impactantes” a ponto de culminarem em ameaças de denúncia à Secretaria de Educação.

Logo, acreditamos que esse acontecimento intensificou ainda mais a dificuldade de que a Educação do Campo - inseparável de um modelo agrícola ecológico -, de fato seja base curricular e organizacional da escola Vale de Tabocas.

Tratando-se dos esquetes dramatizado por nós, Flávio e Igor, o primeiro apresentado intitula-se “Os malefícios do tabaco” (disponível no Anexo I). O monólogo deveria ser algo simples: um personagem ancião e fumante que apresenta contraditoriamente uma conferência sobre tabaco. O personagem

---

<sup>67</sup> Segundo uma matéria publicada no G1 em 04/03/2022, “a aprovação de agrotóxicos no Brasil segue em ritmo acelerado desde 2019. Em três anos de gestão, o governo de Jair Bolsonaro aprovou a maior quantidade de defensivos agrícolas em mais de vinte anos: foram 1.560 novos ingredientes ativos registrados entre janeiro de 2019 a fevereiro de 2021, uma média de 1,4 substâncias por dia, segundo dados disponíveis no site do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (Ibama)”. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2022/03/04/agrotoxicos-banidos-na-ue-e-eua-encontram-terreno-fertil-no-brasil.ghtml>.

<sup>68</sup> Segundo turno das eleições de 2022 em que o atual presidente, então Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal), enfrentava o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores).

Niouckhine, representado por nós, tem muito medo de sua mulher e, por isso, torna sua apresentação um desabafo e foge totalmente de seu tema, relembrando o texto apenas no final - terminando sua apresentação de forma solene, ao ver que sua esposa havia chegado.

No entanto, o fato do “conferencista” se lamentar por ser um “desgraçado” e dizer que “a razão de sua pouca sorte é habitar no número 13”, pois sua mulher tem 13 filhas e sua casa tem 13 janelas, não agradou alguns presentes. Segundo eles, isso foi propaganda política<sup>69</sup> - como se o russo Anton Tchekov, autor do texto, o tivesse escrito, em 1902, prevendo que seria apresentado por um professor no Brasil como propaganda partidária.

Dessa forma, cabe evidenciar que, além de o algarismo “13” fazer parte do texto original, ele representa historicamente e simbolicamente o azar - o que é frisado pelo personagem, pois o 13 para Niouckhine é sinônimo de atraso, infortúnio - o que daria à então denominada propaganda, efeito contrário ao que estava imaginando nossos interlocutores. Sendo assim, o número não foi utilizado, de forma alguma, com “objetivo partidário”, como questionaram alguns professores e funcionários presentes.

Conforme Bakhtin (2014a), a linguagem somente é entendida no contexto onde emana e não pode ser separada dele; é permeada e atravessada de uma “carga” ideológica; é repleta de sentidos que, embora muitas vezes heterogêneos, partem de vivências e contextos entrelaçados - é o que esse momento prova e o que irá se evidenciar ainda mais adiante.

Nessa perspectiva, um contexto sócio-histórico marcado por atos e discursos que se remetem ao ódio, a um conservadorismo exacerbado e a uma divisão tênue entre o “bem” e o “mal” - intensificados pelo atual governo - potencializa e possibilita a emersão de um ambiente hostil que, ao mesmo tempo, reprime quem não está ao seu favor e fortalece preconceitos - desde a homofobia até o racismo - que estavam, em parte, escondidos, sorrateiros, à espreita de surgir de forma gritante e escancarada.

O segundo esquete - “A pergunta do Fritz” - foi apresentado logo após o monólogo de Niouckhine. Flávio Spiess representou Fritz - seu personagem “chavão” - e Frida foi representada por Igor Massi (estudante do ensino médio e aluno de

---

<sup>69</sup> O algarismo 13 era o número de voto do então candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores).

teatro - nosso colega de palco em outros esquetes que estamos ensaiando). Em meio a trocadilhos e piadas, Fritz diz que quer falar algo seríssimo para Frida, mas que “morre de vergonha”. Frida pensa em paquera, mas o que Fritz na verdade deseja, e revela apenas no final, é somente um “golinho de chopp”. Há um texto dessa peça (disponível no Anexo II), no entanto ele é apenas uma “espinha dorsal” do esquete, que se dá em boa parte, por meio de improviso.

O objetivo dessa apresentação teatral, como diz o próprio Flávio, é apenas cômico. *A pergunta de Fritz* trata-se de uma comédia burlesca, bem “pastelona”, como coloca nosso interlocutor. Seu intuito é provocar risos por meio de trocadilhos e da dicotomia física entre os personagens (Flávio de estatura baixa faz o papel do homem, enquanto Igor, alto e corpo atlético faz o papel da mulher). A partir desse viés, o intento era simples: apresentar uma comédia bem farsesca, gênero teatral que existe desde a Grécia Antiga. Todavia, o que vimos ali se transformou, para além de seu aspecto cômico, em um momento provocativo e reflexivo.

A primeira problemática que se deu quando Flávio, pouco antes da apresentação, gravou um vídeo em frente à escola, com Igor e Fernanda (esposa de Flávio). Nesse vídeo, ele anuncia alegremente onde está e que serão encenados “Fragmentos de Evoé” (os dois esquetes apresentados na Vale de Tabocas, na verdade, fazem parte de uma lista maior de apresentações chamada Evoé). No entanto, ao usar um trocadilho que seu personagem - Fritz - fala constantemente para pedir que o sigam nas redes sociais e de multimídia - “you toba” em vez de “you tube” - Flávio, segundo algumas pessoas, “desonrava” a escola. Sendo assim, o vídeo, após publicado, precisou ser apagado das redes sociais a pedido de funcionários da Vale de Tabocas.

Entretanto, os momentos mais *indecentes* aos olhos de alguns espectadores da apresentação foram quando Frida (representada por Igor), já *de saco cheio* dos *escapes e enrolações* de Fritz, diz: “fala logo orra!!!” e, para além, em outro momento em que a personagem fala para seu interlocutor que o que ele na verdade gostaria era “passear com ela no cafezal”. É preciso frisar que, tratando-se da primeira questão, antes da apresentação, Flávio e Igor combinaram rigorosamente que não fariam palavras de baixo calão, como “p...a” e que seria dito em vez disso, “orra”.

No que tange ao outro momento, Igor somente falou em “passear no cafezal”, assim outros sentidos atribuídos ao verbo “passear”, imbuídos de malícia ou outra conotação, são leituras individuais, surgidas de excedentes de visão e horizontes sociais próprios, fato que se evidenciou com certa facilidade. O ato de contemplar, por ser exotópico, é capaz de dar sentidos ao que vemos que, muitas vezes, dialogam com diferentes vivências - específicas de cada pessoa presente em determinado acontecimento. Portanto cada um de nós pode dar e frisar diferentes sentidos a uma mesma frase, pois vivemos em contextos de vida distintos, e estabelecemos diálogos com interlocutores adversos que compõem nosso auditório social, cabendo a cada um de nós observar o quanto estamos eticamente errôneos em nossas in/conclusões.

A artista sérvia Marina Ibramovic realizou uma performance em 1974, muito curiosa que, inclusive, nos faz refletir sobre a questão abordada acima. Em “Rhythm 0”, Marina ofereceu seu corpo ao público, afirmando, sob contrato, que este poderia fazer o que quisesse com ela durante seis horas. Em uma mesa à sua frente, a artista disponibilizou flores, facas, correntes, canetas e, entre outros, uma arma de fogo. Os visitantes da Galeria italiana “Studio Morra”, poderiam utilizar tais objetos em Marina da maneira como quisessem. Muitos deram flores para ela, a acariciaram de forma fraterna, no entanto outros tiraram sua roupa, a machucaram com espinhos e até fizeram com que ela apontasse uma arma para si própria. De acordo com a artista:

[...] Eu me senti realmente violada. Cortaram minhas roupas, enfiaram espinhos de rosa na minha barriga, uma pessoa apontou uma arma para minha cabeça e outra a retirou. Isso criou uma atmosfera agressiva. [...].<sup>70</sup>

Agora, podemos responsabilizar Marina pelos atos que ela sofreu? Obviamente que não, assim como não podemos culpar Igor e Flávio ou a apresentação de Fritz e Frida por causar perplexidade a alguns presentes, pois esse olhar malicioso advém não diretamente dos atos ali realizados - uma mulher parada e submissa ou uma apresentação teatral de um casal -, mas das reações/sentidos que elas provocaram que já faziam parte dos horizontes sociais dos presentes. Esses atos artísticos somente despertaram os sentidos ideológicos ligados a eles,

---

<sup>70</sup> Entrevista disponível na íntegra em: <https://artrianon.com/2017/10/10/obra-de-arte-da-semana-performance-ritmo-0-de-marina-abramovic/>

ou seja, em um momento histórico em que o conservadorismo se mostra com uma das vertentes ideológicas de uma nação, qualquer ato, por mais “ingênuo” que seja, despertará reações contrárias que a qualifiquem como impróprias, deturpadas, etc. E por mais que, muitas vezes, queiramos negar a existência dessa posição ideológica, ela é inerente às nossas ações e reações.

Logo, a peça “A pergunta do Fritz” pode ter tido, aos olhos de algumas pessoas, “conotação sexual”, no entanto muitos outros aspectos e episódios da vida podem ter conotação sexual ao depender do imaginário (horizonte social<sup>71</sup>) de quem as vê, e de quem e a partir do quê (auditório social) esses indivíduos estabelecem diálogo e constroem suas opiniões e deduções.

Cabe a nós, portanto, nos posicionarmos ética e criticamente diante das re/construções ininterruptas de nossos horizontes sociais e auditórios sociais - frutos dos contextos da vida - e nos policiarmos aos “pré” conceitos que damos ao que vemos e escutamos. Dessa forma, para que “eduquemos nossos olhares”, são necessários momentos de reflexão que podem ser provocados por peças como esta, mesmo que esse não seja seu objetivo principal. Logo, a educação, conforme Citelli (2016, p. 59):

[...] deve ser um lugar formativo, logo o menos infensa possível às interdições, censuras, preconceitos, intolerâncias, discriminações, desenvolvendo sua vocação para estimular os processos de análises, reflexão e formulação crítica, tendo em mira garantir a tolerância, a abertura dialógica e o respeito aos princípios republicanos.

Ademais, cabe observar que, tendo em vista certa faixa etária - ensino fundamental II em diante -, o teatro, ao ser apresentado na escola, precisa incorporar a vida fora da instituição, a partir de figurinos, modos de falar, cenários e sons; mostrá-la, desnudá-la na mais pura vivência. Se trazemos personagens das “quebradas”<sup>72</sup> para o palco, por exemplo, o diálogo estabelecido irá incorporar as “quebradas” - a vida vivida (fora da escola), popular que se dá naquele determinado contexto; os encontros casuais entre amigos ou conhecidos; as “fofocas” de comadres; os “negócios” feitos; o bate-papo sobre um assunto qualquer na rua, no supermercado, padaria, etc., serão mostrados como são, com sua variedade

---

<sup>71</sup> Nas páginas 22 e 146 - 147 conceituamos e dialogamos sobre o termo “horizonte social”.

<sup>72</sup> Dito popular que remete-se à favela.

linguística específica. Caso não seja assim, será mais da escola na escola e não o teatro, que representa a vida exterior na escola.

Que fique evidente: não estamos falando aqui que é permitido conteúdos de nudez, eróticos ou de extrema violência e tampouco estamos dizendo que se pode dizer qualquer “palavreado” no dia-a-dia das escolas. Professores e demais funcionários são exemplos e precisam se vigiar e chamar atenção quando necessário. Certos conteúdos são estritamente proibidos e não podem, de forma alguma, adentrar as escolas (pornografia, por exemplo). O que queremos demonstrar é que o teatro representa a vida exterior (frisado principalmente nos modos de falar e de se vestir de determinado personagem) e não a escola em si, mesmo que nela se apresente (a não ser que se trate de uma peça que tenha como cenário a escola ou o contexto de sala de aula). Por mais que nós, profissionais da educação e familiares dos estudantes, os orientemos perenemente, certos xingamentos (como aquele que deixou alguns presentes em Vale de Tabocas perplexos) são ditos constantemente na vida corrente (o *orra* - torna-se *pô*, de forma constante<sup>73</sup>).

Portanto, dado que certos palavreados são usados corriqueiramente, e por mais que tenhamos realizado todas as orientações cabíveis ao nosso trabalho, jamais conseguiremos fazer com que os discentes não os ouçam, pois não somos onipresentes para estarmos em todos os lugares em que nossos alunos ou filhos vão estar para, talvez, conseguir interceder ou calar alguém que, por acaso, diga “orra” perto deles.

No entanto, cabe a nós, profissionais da educação e família, orientá-los da melhor forma possível sobre determinado palavreado de baixo calão, tendo em vista, que evitem tais expressões para que possam, dessa forma, criar um ambiente de respeito onde quer que estejam. Tal feito possibilitaria maior autonomia e discernimento entre os discentes, de forma a poderem avaliar por si próprios a qualidade de seu vocabulário.

Ademais, é preciso lembrar que o “falar certo”, a norma padrão, o vocabulário rebuscado, historicamente foi o falar que subjugou, explorou, escravizou e dominou. A voz dos excluídos - do povo da periferia, do campo, do Nordeste, dos “zés” e

---

<sup>73</sup> O termo “porra” é usado na vida corriqueira constantemente denotando frustração - “Porra, não era assim!!”, colegas do mesmo círculo social - “E aí seu porra!”, comparação - “Fulano é inteligente pra porra!!”, entre outros.

“marias” que trabalham dia após dia - precisa ser ouvida. E essa voz está cansada, mas, mesmo assim, ainda murmura.

Todavia, acreditamos que o que mais provocou a indignação nessas pessoas, não foi o “you toba” dito por Flávio ou o “orra”, ou a frase relacionada ao cafezal dita por Igor, mas sim o fato desse rapaz estar travestido de mulher. O ambiente que se criou, potencializado pelo contexto político, transmitiu essa sensação para a dupla, que assim nos disse após a apresentação. Tanto que, ao final do esquete, quando os atores se retiravam, um aluno do sétimo ano disse para Igor: “Vira homem, rapaz” - denotando homofobia. No entanto, o jovem que representava Frida, volta, caminha até o espectador, para e o encara por alguns instantes. Esse momento foi riquíssimo. Igor fez uma performance, pois ao olhá-lo estagnado por alguns instantes, disse através de seu ato e seu olhar que ele não precisaria ser heterossexual para ser reconhecido. Ele pode ser transexual, homossexual, bissexual, etc., e que é um ser humano da mesma forma, e assim estava exigindo ser reconhecido.

Ademais, em outro momento tal apresentação chegou a ser chamada, pejorativamente, de “grotesca”. Acreditamos que isso denotava inferiorização devido tanto a caracterização das personagens, quanto a suas falas. No entanto, cabe observar que “grotesco” em Bakhtin (2014b) é mais procedente do que a leitura anterior (grotesco visto como algo esquisito, anormal, etc.), dado aos acontecimentos narrados acima, visto que grotesco para o escritor russo, tem o sentido de reinvenção; uma realidade outra que se “desmistifica” aos olhos *ultrapassadamente* conservadores. Nesse viés, Bakhtin, a partir da leitura de algumas obras do escritor Nikolai Gogol<sup>74</sup>, escreve que o termo “grotesco”

[...] não é uma simples ruptura da norma, mas de todas as normas abstratas, fixas, com pretensões ao absoluto, ao eterno [...] nega a evidência e o mundo “que se compreende por si próprio” em nome de uma verdade inesperada e imprevisível. É como se [...] dissesse que não é preciso esperar boas coisas do que é estável, habitual [...]. Nisto está encerrada a sua ideia popular, regeneradora e vivificante. (BAKHTIN, 2014b p. 438).

Nesse sentido, entendemos que ser “grotesco” em Bakhtin (2014b), é “regenerar e vivificar” nossa existência; é romper com preconceitos e normas morais abstratas que condicionam e selecionam humanos. Tais regras vêm se

---

<sup>74</sup> Importante escritor russo do séc. XIX. Redigiu importantes obras de literatura. Dentre elas cabe citar: *O capote*, *O nariz* e *Almas Mortas* - ambas lembradas por Bakhtin em *Questões de Literatura e Estética*.

apresentando como verdades eternas aos nossos olhos, tendo em vista determinar sexualidades, inferiorizar cores de pele, deslegitimar e inferiorizar lutas políticas e culturas populares. Sendo que, uma dessas “verdades inesperadas e imprevisíveis”, que precisam ser desveladas, é que: seres humanos vivem suas tristezas, felicidades, trabalham, comem, se machucam, erram, acertam, choram, etc., independente de cor, de gênero sexual, de movimento social que constituem, etc. Todos são seres humanos e assim, merecem ser respeitados e reconhecidos como o são.

No entanto, há que se dizer que a grande maioria dos estudantes não manifestou a mesma reação diante das apresentações e da palestra de Leomar. Tal visão se originou de parte dos adultos que assistiram às apresentações. Logo, inferimos que um dos nossos objetivos foi alcançado, pois possibilitamos aos estudantes um diálogo com sua realidade imediata, bem como um olhar mais criterioso para ela e para a sociedade de forma mais ampla. Além disso, dialogando com Neves (2019), acreditamos que a Arte, por potencialmente dialogar com um contexto histórico maior, é capaz de discutir temas pertinentes, que entretanto, muitas vezes são excluídos por preconceito ou protecionismo em demasia.

Dando continuidade ao nosso estudo, damos a conhecer nosso produto educacional advindo de nossa pesquisa.

## 7. O PRODUTO EDUCACIONAL

Nosso produto educacional trata-se de um documentário, elaborado e originado a partir das filmagens de alguns trechos de nossas aulas, que pensamos ser relevantes<sup>75</sup>, e depoimentos importantes que, além de apontar uma autocrítica ao nosso trabalho, explanam e evidenciam a relevância dos eventos ali retratados e apresentados.

Tanto a produção desse documentário, bem como as filmagens que o constituem, tiveram a aprovação no Comitê de Ética na Pesquisa, cujo projeto apreciado pela plataforma encontra-se à disposição para leitura no Apêndice II desse estudo. Apresentamos também, ao final dessa pesquisa, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Apêndice VI - também aprovado pelo Comitê.

Além disso, o longa metragem mostra a partir de fotos, as comunidades ao entorno da Vale de Tabocas, e teve como enfoque: a origem e a organização das aulas; a pesquisa; a metodologia empregada; e momentos importantes relatados nesse texto, comentados pelo pesquisador e sua orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Godinho de Alcântara; funcionários da Vale de Tabocas - diretora Zilma Schulz Junco, professores Gean Pereira Maia (Educação Física) e Raquel Rasseli Pugnall (Língua Portuguesa), acompanhante escolar Andréa Pereira Fernandes e também os alunos do 9º ano da instituição - participantes de nossa pesquisa; professor e diretor de teatro Flávio Spiess; e a professora Dr.<sup>a</sup> Dulcineia Campos Silva.

O documentário tem duração de pouco mais de 2 horas e foi editado pela Rizzo Companhia de teatro, tendo como apoio monetário a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo - FAPES, apoio cultural e estrutural: Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) - Universidade Federal do Espírito Santo, EMEIEF Vale de Tabocas, Secretaria Municipal de Cultura e Lazer de Santa Teresa e Secretaria Municipal de Educação também teresense.

---

<sup>75</sup> Dado o tempo de documentário que definimos (cerca de duas horas), precisamos selecionar alguns eventos aulas para a composição desse documentário. Dessa forma, algumas passagens relatadas e analisadas em nossa dissertação tiveram que ser retiradas, devido ao tempo definido e, conseqüentemente, a não extensão do vídeo.

Apresentamos em seguida, nossas considerações finais, tendo em vista aprendizagens, enfrentamentos, engajamentos e reflexões que fomos assimilando durante o processo de pesquisa.

## **8. (IN)CONCLUSÕES E A ABERTURA ÀS CONTRAPALAVRAS E A NOVAS EXPERIÊNCIAS**

Bakhtin (1997, 2018) tece em seus escritos, entre outras discussões, uma crítica à produção literária em que autores, como “Deuses”, encontram-se em uma posição onisciente em relação a seus personagens e, portanto, acabam os “podando” e os determinando, de forma a empobrecê-los e “rotulá-los”. Tais literatos acabam por tornar seus escritos, assim como seus personagens, previsíveis e artificiais.

Dessa forma, o autor (1997, 2018) enaltece, entre outros escritores, Dostoiévski, por escrever de forma a dar vida a seus personagens e, inaugurando o que chamou de “romance polifônico”, torna seus textos mais sensíveis e próximos de uma possível realidade. Os “heróis”, aos olhos dostoiévskinianos, estão sempre no *limiar* de suas decisões; abrem-se ao mundo em meio a diversas possibilidades e dúvidas que os reconstroem constantemente.

Bakhtin (2014a) também realiza uma crítica, porém agora relacionada a análises que se voltam ao estudo da linguagem. Segundo o autor, a linguagem precisa ser vista e contextualizada em suas mais ricas e diversas possibilidades de sentidos, advindas dos contextos sociais e não como algo fechado e acabado em suas regras e nos significados dicionarizados.

Aprendemos com Mikhail Bakhtin, portanto, que nós não podemos nos ver como acabados ou descontextualizados no tempo espaço. Não podemos, como pesquisadores, dizer que findamos, quando terminamos nossa pesquisa e quando somos aprovados em nossa defesa. É necessário, insuflados pelo aprendizado, que o processo de estudo participante possibilite nos posicionar persistentemente de forma implicada diante dos desafios que permeiam nosso contexto de vida, e para além dele.

Na verdade, quando nos voltamos à Bakhtin e à pesquisa em ciências humanas, principalmente a implicada/participante, acreditamos que as constantes buscas e o inacabamento é o que nos tornam seres humanos responsivos diante do

mundo que se desvela diante de nós. Nesse sentido, por mais que busquemos uma “culminância”, vemos em nosso estudo, assim como na vida, algo contínuo e inacabado; uma “metodologia de trabalho” que será revista, repetida em diferentes contextos da vida.

Essa pesquisa ensejou, portanto um “vir-a-ser” de novas reflexões com o objetivo de potencializá-la da melhor forma possível, tendo em vista seu principal intento de possibilitar, em diálogo com o que ensinamos, que nós e nossos alunos tenhamos um olhar criterioso e crítico para nosso entorno, com vistas a discuti-lo e apresentar outras visões de mundo que o confrontem eticamente.

É necessário frisar, portanto, que essa pesquisa não tem um final. Ela é a matriz de um projeto que levaremos para a vida e que será refeito e revisto, tendo em vista os desafios encontrados neste estudo, e em outros contextos, e que potencialmente nos utilizaremos dessa “metodologia de trabalho docente participativa e reflexiva”, se assim podemos chamá-la.

Logo, ao nos remeter ao nosso primeiro objetivo específico, é preciso frisar que os documentos aqui analisados incorporam o Teatro e denotam sua importância, mesmo que em alguns deles isso aconteça de forma breve e superficial. No entanto, em sua maioria, tais escritos se mostram indiferentes à criticidade e à problematização da realidade dos alunos. Dessa forma, essa pesquisa mostra que os currículos e demais documentos escolares precisam se remeter à Arte Teatro como também disciplina provocadora e criteriosa para com os problemas que nossa sociedade enfrenta, para além de sua importância estética, técnica e conteudística - o que nos debruçamos a realizar neste estudo.

Nesse sentido, essa pesquisa problematizou a realidade local e foi além ao lembrar e “repointuar” que a Arte provoca, instiga e, conseqüentemente, possui um papel importante na sociedade: reflexivo e desvelador em uma escala mais ampla. Dessa forma, a despeito do teatro ser indissociável das questões da vida e, nesse sentido, ensejar a discussão de assuntos que podem vir a ser constrangedores de serem abordados pela escola (sexualidade, gênero, religião, partidatismo político, entre outros), apresenta-se como potente por possibilitar olhares provocativos e críticos que perpassam a realidade escolar, seguindo para além de seu entorno imediato.

A Arte realmente provoca, instiga, faz refletir acerca do momento em que vivemos. Faz aflorar ideologias até então latentes; não há como sustentar disfarces e máscaras. Remontando ao contexto político e social, que nos é contemporâneo, parecemos voltar no passado em que, de forma obscura e sob o manto da religião, mulheres são inferiorizadas e menosprezadas; negros são tratados como inumanos e a homossexualidade é vista como doença. Nesses dias amargos, a intolerância enrustida em um forte conservadorismo, embasado em um discurso religioso reacionário, vem provocando rupturas em nossa democracia.

Cabe ressaltar, no entanto, que não nos deixamos acomodar. Quando pensamos em um futuro melhor, mesmo que utópico, o que nos resta senão a possibilidade, a partir de reflexões, dos enfrentamentos dos problemas que lidamos?

Dessa forma, a partir desse estudo re/pontuamos que, ao problematizar a realidade em que vivemos, a Arte revela, a despeito de mostrar a triste revelação de um mundo cercado de preconceitos retrógrados, oportuniza outras visões/possibilidades sobre o mundo, ensejando a utopia de que nossa vida pode ser melhor do que é.

A partir desse viés, a Arte Teatro, como imaginação criadora e crítica, torna-se fermento da transformação social. Por isso, acreditamos que, principalmente em países subdesenvolvidos, o pouco investimento em Arte é reflexo do medo por boa parte de governantes de tudo o que esse saber pode representar criticamente sobre o mundo em que vivemos.

Portanto, ao “se apropriarem” do teatro para discutir e problematizar suas realidades, os estudantes, por meio dos jogos teatrais vivenciados, da produção e apresentação da peça, das discussões feitas em sala de aula, dos esquetes da Rizzo e da roda de conversa protagonizada por Leomar tiveram momentos provocativos e reflexivos que se voltam a problemas macros relacionados à economia, à política e à sexualidade, etc. Além disso, paralelamente à explicação sobre entonação, que demonstrou a importância do contexto no ato da fala, o estudo da variedade linguística do pequeno produtor da região - que os alunos realizaram para a produção da peça teatral-, mostrou que a linguagem é fruto do social, que reflete, assim, todos os reveses e modificações que se dão na sociedade. Entre eles, cabe ressaltar a desigualdade e a diversidade sociais em que vivemos.

Ademais, o “encadeamento” de eventos que se seguiram ao longo de nossa pesquisa resultaram em algo para além do que havíamos objetivado. Os alunos apresentaram e problematizaram por meio do teatro e de todo o processo vivenciado, suas realidades concretas e problemas sociais em uma escala mais ampla (a exploração do trabalho, o alcoolismo, o tabagismo, o patriarcado, etc.<sup>76</sup>).

Cabe ressaltar, ainda, a produção de textos orais e escritos emergidos da pesquisa de campo. Tais escritos possibilitaram a reflexão e a argumentação crítica, cujo resultado foi se desvelando a partir das improvisações e discussões ao longo da tecitura dos textos, e se “formalizou” na apresentação teatral. Logo, o teatro na escola oportunizou o trabalho com o texto em uma perspectiva dialógica e contextualizada, no sentido do enfoque dos aspectos linguísticos e discursivos que o perpassam.

No entanto, outras provocações voltadas para além da realidade imediata dos alunos, surgiram e se evidenciaram. E assim se desenha, na verdade, a pesquisa participante, pois, como já abordamos acima, dialogando com Bakhtin (2010), os eventos da vida não podem, por nós, serem controlados. Nosso objetivo principal de pesquisa foi contemplado, todavia, dada a série de acontecimentos, provocamos algo além.

Um mundo novo se abriu aos olhos discentes e nele se desvelou, para além de outras questões, a existência de novas formas de se trabalhar ecologicamente a terra - modelo de agricultura indissociável de uma Educação do, para e no Campo - e que nossa sexualidade não se resume a ser “menino ou menina”. Em nosso mundo, também existem humanos que possuem outra orientação sexual e que merecem ser reconhecidos e respeitados como o são em sua existência. O “grotesco”, como foi chamado o esquete em que Igor veste-se de mulher, é revelador e desnuda e deslegitima toda a forma de preconceito que se esconde no véu de um moralismo reacionário. A partir desse viés, “[...] o palco surge como um espelho deformante a refletir uma imagem que o público não está preparado para aceitar” (BERTHOLD, 2014, p. 522).

Ademais, levando em consideração nosso inacabamento e os vídeos, que além de nos servir como registro de boa parte do processo dialógico e construtivo do trabalho pedagógico com o teatro na escola, se reverberando em um documentário

---

<sup>76</sup> Rever o subcapítulo: 6.4.2 - “Entre prosas, textos e improvisos: diálogos sobre teatro e jogos avançados correlacionados à realidade discente e às temáticas advindas da pesquisa de campo”.

(produto deste estudo), proporcionou ao pesquisador uma noção do que é ter um olhar exotópico sobre si mesmo.

A partir disso, começamos a questionar se nossa prática docente estava sendo compactuada à teoria bakhtiniana, ou seja, se há ligação entre o que teoricamente defendemos e o que realmente fazemos. Esses momentos, em que há uma implicação real e ciente sobre si mesmo são fundantes, por ser o início de uma importante reflexão - “pontapé” inicial à verdadeira leitura e entendimento do autor, pois é a partir disso que entendemos o dialogismo: na prática e na forma como estabelecemos o diálogo com o outro.

Logo, percebemos, a partir de uma autocrítica, que temos que falar compassadamente, pois muitas vezes os alunos não entendiam o que dizíamos; e que devemos nos conter em certas falas, buscando “abrir mais espaços” de diálogo para os estudantes - tratando-se do dialogismo, isso é fundamental.

Para além, o fato de nossa pesquisa ser realizada em meio a um cenário inicial pandêmico e vir se revelando, ao longo do processo, como um projeto educacional de certo modo expansivo, pois foi realizado em tão pouco tempo e a partir de apenas uma aula semanal, nos desafiou ao longo de todo o processo. Isso tornou tudo o que vimos, ensinamos/aprendemos e escrevemos mais fundante e significativo.

Além disso, é preciso frisar que este trabalho foi realizado com uma turma durante o tempo/aula. Efetuadas em tempo escolar, essas aulas não são voltadas, portanto, a um grupo teatral selecionado ou formado de alunos “inscritos” espontaneamente. São executadas no chão da sala de aula para uma turma específica, o que explica muitas dificuldades encontradas neste estudo, dentre as quais, o próprio interesse inicial dos estudantes.

Pontuamos também nossa participação no ano de 2022 na oficina “Teatro do oprimido” ofertada pela Rizzo Companhia de Teatro, junto à Secretaria Municipal de Cultura e Lazer de Santa Teresa, realizada e direcionada por Flávio Spiess, já citado em nossa pesquisa. Essa participação vem proporcionando momentos e ensinamentos riquíssimos. Melhor do que ler Boal é vivê-lo - praticar seus exercícios. Este estudo e essa oficina nos possibilitaram, entre outras coisas, uma formação única, embora seja inacabada e contínua, iniciada com os estudantes e amadurecida nesse percurso.

Tratando-se da inter/transdisciplinaridade, compreendemos a dificuldade de se romper os limites de cada disciplina, haja vista as peculiaridades de cada um dos campos do conhecimento e, a despeito da ênfase na transcendência desses campos (MORIN, 2003), o próprio nome disciplinar remonta à certa disciplinarização. Entretanto, acreditamos que, a partir do trabalho com o teatro, há a possibilidade de um enfoque que concorra para a compreensão de conteúdos de diferentes disciplinas ao encontro de uma mesma realidade/problema.

Logo, ao evidenciar a vida, a Arte Teatro desvela as questões que a permeiam e, dessa maneira, abre leques de possibilidades para que se trabalhe, de maneira articulada, variadas disciplinas, permitindo, por meio das dramatizações, que esses campos do saber atravessem as vivências - onde se dão os problemas humanos cotidianos -, transformando-se, assim, em potente trabalho docente que se quer inter/transdisciplinar.

*Inconcluindo*, entendemos que por meio deste estudo, pudemos oportunizar e fomentar discussões e reflexões acerca do trabalho pedagógico com a Arte Teatro, principalmente nas escolas do campo, tendo em vista os enfrentamentos e desafios de tornar real o diálogo do que se ensina nas escolas, com as vivências de seus estudantes. A partir desse viés, nos implicamos em nossa prática docente, ao longo desta pesquisa e para além dela, ao fazer com que os estudantes se reconheçam, autonomamente, também como produtores de conhecimento, e que tenham um olhar criterioso e crítico para seu entorno, bem como para o mundo a sua volta.

## 9. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e; SOUZA, Solange Jobim. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana.** Revista Bakhtiniana, São Paulo, Volume 7. nº 2. p. 109-122, Jul./Dez.,. 2012.

ALCÂNTARA, Regina Godinho de; STIEG, Vanildo. **“O que quer” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular de Língua Portuguesa em questão.** Revista Brasileira de Alfabetização – ABAI-f, Vitória/ES. v.1. n.3. p.119-141. 2016.

ALTIERI, Antonio Luis de. **A cultura do teatro de Augusto Boal: processos socioeducativos.** 2012. 318 p. Tese (Especialização na área de Educação) - Unicamp.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo.** 5ª edição. São Paulo: Vozes, 2011.

BAIOCO, José Otávio; BRIDI, Luan Eudair. **Nucleação das escolas do campo: o resgate histórico da criação da “nova” escola em uma comunidade campesina do Espírito Santo.** Vitória/ES, 2019. Universidade Federal do Espírito Santo – Trabalho de Conclusão de curso.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 2ª edição. São Paulo Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem.** 16ª edição. São Paulo: Hucitec, 2014a.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas na Poética de Dostoievsky**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética: A teoria do romance**. 5ª edição. São Paulo: Hucitec, 2014b.

BARBOSA, Luciano Carvalho. **As místicas do MST: aspectos formais, políticos e organizativos da construção estética do território**. 2019. 129 p. Dissertação (Especialização em Educação) - Universidade Estadual Paulista.

BELÉM, Maria Augusta de Farias. **O teatro do oprimido no espaço escolar: um despertar crítico criativo**. 2016. 114 p. Dissertação (Especialização em Arte) - Universidade Federal da Paraíba.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o autor e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4ª ed. Rio de Janeiro: BCD União Editora S.A, 1982.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. **BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?**. Debates em Educação, Maceió, Volume II, nº 25, p. 155-171, Set/Dez., 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida SP: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018 (p.193 – 211).

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Arte. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Arte. Brasília: MECSEF, Arte, 1998a.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Educação Física. Brasília: MECSEF, 1998b.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998c.

CAON, Paulina Maria. **Ações Artísticas na Educação**: a cena expandida em cenário expandido. 2020. Artigo. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 10, n. 2.

CARVALHO, Flavio Lanzaolini de. **Teatro e dialogismo**: pensando o teatro-educação com Mikhail Bakhtin. 2004. Dissertação (Especialização em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

CAMELO, Natalia Beloti Dias. **Práticas teatrais na educação: será que dá jogo?**. 2015. 127 p. Dissertação (Especialização em Arte) - Universidade Estadual Paulista.

CITELLI, Adilson. **Educação e politicamente correto**. Comunicação e liberdade de expressão: atualidades. Tradução . São Paulo: ECA/USP, 2016. . Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002797241.pdf>.

COSTA, Elisabete Pinheiro. **O Teatro do Oprimido**: uma experiência na Educação. 1997. 200 p. Dissertação (Especialização em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1ª edição. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Sabotagem, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

GUERRA, Rodrigo Benza. **O professor dialógico**: um aprendizado a partir do teatro intercultural na Amazônia peruana. 2013. 148 p. Dissertação (Especialização em Teatro) - Universidade do Estado de Santa Catarina.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar um Projeto de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade**. *IN* XI Anped Sul; 24 a 27 de julho de 2016; UFPR-Curitiba/Paraná, 2016. Disponível em <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf>.

MARTINS, Pedro Haddad. **Pedagogia em Performance uma abordagem do ensino do teatro na escola básica**. 2017. 317 p. Tese (Especialização em Artes Cênicas) - Universidade de São Paulo Escola de Comunicação e Artes.

MENDONÇA, Ana Lúcia da Silva Cabral de. **A representação da oralidade no texto teatral**: entre a escrita e a encenação. 2019. 122 p. Dissertação (Especialização em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NEVES, Rebeka Lucio e. **Arte não é 'bicho-papão!'**. 2019 161 p. Dissertação (Especialização Profissional em Artes) - Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Sophia - <http://biblioteca.ifce.edu.br/>

PEDROSO, Raquel Turci. **Teatro do oprimido**: em busca de uma prática dialógica. 2006. 92 p. Dissertação (Especialização em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PINTO, João Rodrigues. **O teatro popular comunitário e a pedagogia da alternativa. A trajetória do Grupo Artevida - 1993/2003**. 2007. Dissertação (Especialização na área de Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?. São Paulo: Cortez, 2006.

REVERBEL, Olga. **O texto no Palco**. 1ª edição. Rio Grande do Sul: Membro do Clube dos Editores, 1993.

REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1979.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. 2ª edição. São Paulo: Scpione, 1997.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Dieguez. **Teatro e Transdisciplinaridade: A experiência do projeto Amora no Colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** 2012. 134 p. Dissertação (Especialização em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, Adriana Gomes. **Cultura como matriz formativa na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UNB) potencialidades do trabalho com o teatro político e o vídeo popular.** 2019. 116 p. Dissertação (Especialização em Educação) - Universidade de Brasília

SILVA, Rosana Augustin da. **O Teatro e a Educação do Sensível nas Séries Finais do Ensino Fundamental.** Revista Thema, Rio Grande do Sul, Volume 9, nº 2, p. 1-16, Dezembro, 2012.

SUASSUNA, Ariano. **Comédia: Teatro completo – Volume 1.** Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2018.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade - Experiências com o professor no papel e o professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola.** 2008. 137 p. Dissertação (Especialização em Teatro) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

## 10. APÊNDICES

## APÊNDICE I

<b>CRONOGRAMA</b>			
<b>Objetivo</b>	<b>Meta(s)</b>	<b>Atividades</b>	<b>Tempo</b>
* As atividades descritas acontecerão concomitantemente			
Averiguar como documentos curriculares oficiais abordam o trabalho com o teatro na escola (nova BNCC e os documentos da escola).	Perscrutar o que a Base Nacional Comum Curricular (2018), ao Parâmetros Nacionais Curriculares, a proposta curricular de Santa Teresa e os documentos da escola a ser realizada a pesquisa têm a nos dizer sobre o ensino teatral na sala de aula	a) Levantamento da bibliografia documental; coleta documental; leitura inicial; leitura aprofundada e escrita/produção de análise documental.	Quatro meses Agosto a dezembro de 2021
Propiciar a aproximação e diálogo dos discente com os problemas que sua comunidade enfrenta, bem como o entendimento que ela tem do trabalho com o teatro na escola.	Realizar uma pesquisa com a participação/auxílio dos estudantes, para conhecimento a aprofundamento na realidade local e delineamento do tema teatral, pois este se baseará na realidade e enfrentamentos das comunidades locais.	b) Apresentação e explanação sobre a escolha do tema; realização de pesquisa nas comunidades por meio de questionários e entrevistas; apresentação e catalogação dos dados; análise quantitativa dos dados catalogados para escolha do tema.	Três meses dezembro de 2021 a fevereiro de 2022
Possibilitar o contato dos discentes camponeses com o teatro compreendendo-o como ampliação do processo político discursivo e construtivo, possibilitando, conseqüentemente, a ampliação de suas visões de mundo.	Teorizados em Reverbel e Boal, realizar exercícios e jogos teatrais. Também realizar, com apoio dos demais professores, possivelmente, palestras e buscas/leituras de textos diversos, visando fomentar a criticidade dos estudantes em relação ao tema proposto e às atividades teatrais a serem realizadas.	c) Explanação sobre o conceito teatral e suas linguagens; realização de debates, improvisações, exercícios e jogos teatrais escolhidos após uma primeira análise dos sujeitos e localidade de pesquisa, além do tema advindo da realidade local; palestras e leitura/produção de textos diversos; coleta de dados por meio de filmagem e anotações; filtragem e salvamento/acúmulo de dados. Há também, possibilidade de produção e encenação de peça teatral, a partir de temáticas advindas da comunidade.	Sete meses Fevereiro de 2022 a agosto de 2022
Explorar a diversidade linguística teatral ao encontro da heterogeneidade da língua e, conseqüentemente, a diversidade social.	Fomentar e proporcionar debates em momentos, buscando explorar as situações e fatos sociais apresentados nos jogos/exercícios teatrais e improvisações no que tange a diversidade social e linguística.	d) Realização de debates; produção/refacção, leitura de textos teatrais diversos; improvisação; coleta de dados por meio de filmagem e anotações; filtragem e salvamento/acúmulo de dados.	Sete meses Fevereiro de 2022 a agosto de 2022
Verificar o desenvolvimento dos estudantes no que tange à produção de textos orais e escritos	Analisar, com possível auxílio de outros professores, textos escritos dos estudantes, visando sua criticidade e argumentação paralelo à	e) Produção e refacção de textos teatrais; análise de textos dos estudantes; coleta de dados por meio de filmagem e anotações;	Seis meses.

e a capacidade de argumentação crítica, por meio da leitura, produção e refacção de textos teatrais.	realidade local. Idem em relação aos textos orais, porém serão analisados nas práticas teatrais de improvisação.	filtragem e análise dos dados; escrita dos resultados obtidos.	
Montar peça teatral (possibilidade); Produzir e editar vídeo (produto educacional); Analisar dados obtidos	Continuar a escrita da dissertação e produção de produto educacional após exame de qualificação.	f) Produção de documentário; análise de dados obtidos e montagem de peça teatral.	1 ano
Terminar escrita a dissertação e produto educacional; - Rever texto e produto; - Defesa.	Revisão, correção e formatação da dissertação e revisão e término de produto educacional.	g) Revisão, correção e formatação da dissertação e revisão e término de produto educacional.	Agosto de 2022
	Defesa		Setembro de 2022

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

## APÊNDICE II



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**LUAN EUDAIR BRIDI**

**O TRABALHO COM O TEATRO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: POR  
UMA ABORDAGEM DISCURSIVA E COMO POSSIBILIDADE DE  
TRANSFORMAÇÃO**

**VITÓRIA  
2022**



**LUAN EUDAIR BRIDI**

**O TRABALHO COM O TEATRO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: POR  
UMA ABORDAGEM DISCURSIVA E COMO POSSIBILIDADE DE  
TRANSFORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo,

como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Regina Godinho de Alcântara

## **VITÓRIA 2022**

### **RESUMO**

Tendo em vista que o ensino de Arte acaba, muitas vezes, tornando-se estagnado aos conteúdos prescritos, principalmente em relação aos testes padronizados, o Teatro acaba, em geral, sendo trabalhado de forma superficial e com temas que não dialogam com a realidade dos estudantes, este estudo objetiva analisar as possibilidades e desafios do trabalho com o Teatro em uma escola do campo, no sentido de evidenciar um enfoque pedagógico que possibilite o diálogo dos estudantes com o seu(s) contexto(s) de vida e, assim, o desenvolvimento de um olhar criterioso e indagador para sua realidade local. Utiliza-se, com base em Gil (2002), Bakhtin (2010) e Brandão (2006), a consulta documental e a pesquisa participante como metodologia de pesquisa e de produção de dados tais como: filmagens; anotações; fotografias; entrevistas; e questionários. Como referencial teórico, esta pesquisa utiliza Bakhtin (1997, 2002, 2014, 2018) no que tange à linguagem; Arroyo, Caldart e Molina (2011) no que se refere à Educação do Campo; Freire (2002), tratando-se da educação e das práticas pedagógicas; Boal (1982, 2012) e Reverbel (1979, 1993, 1997) no que tange ao Teatro de forma específica. Enfoca, também, os estudos de Morin (2003) e Fazenda (2008), no que se refere à possibilidade de uma abordagem inter e transdisciplinar. Objetiva-se, no percurso da pesquisa, a produção de vídeos que resultará em um documentário por meio do qual será apresentado todo o processo discursivo e construtivo desenvolvido junto aos estudantes e que se reverberará no produto de nosso estudo.

**Palavras-chave: Teatro. Educação do Campo. Dialogismo. Inter/Transdisciplinaridade.**

### **INTRODUÇÃO**

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e a nosso tempo. O nosso desejo é de melhor conhecer o mundo que habitamos para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro em vez de mansamente esperarmos por ele (BOAL, 2012, p.12).

Tecendo saberes com Augusto Boal (2012), reconhecemos na Arte Teatro a rica possibilidade dialógica de trabalho docente, tendo em vista amenizar inúmeros problemas que a educação e a nossa sociedade enfrentam atualmente. É no âmago dessas possibilidades que construiremos este texto cujos caminhos percorridos poderão fomentar discussões acerca do teatro na escola, nos inspirando a realizar um trabalho teatral docente crítico e significativo que enriqueça os processos de ensino-aprendizagem e dialogue com a realidade dos estudantes.

Este estudo trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento pertencente ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tendo em vista que o ensino de Arte acaba, muitas vezes, tornando-se estagnado aos conteúdos prescritos, principalmente em relação aos testes padronizados e, embora lembrado como obrigatório por constar no currículo, o Teatro acaba, em geral, sendo trabalhado de forma superficial e com temas que não dialogam com a realidade dos estudantes, esta pesquisa parte da criação de outras possibilidades de ensino-aprendizagem em concomitância aos desafios docentes, a partir do teatro.

Nesse sentido, essa pesquisa ancora-se em Boal (1982, 2012), Reverbel (1979, 1993 e 1997), Morin (2003), Fazenda (2008), Freire (2002) e Bakhtin (1997, 2010, 2014 e 2018) e reconhece na Arte Teatro a rica possibilidade dialógica de trabalho docente ao encontro do desenvolvimento da criticidade e das potencialidades expressivas linguístico-discursivas dos discentes, dentre elas, as práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, além de possibilitar um outro olhar dos estudantes para a realidade local. É no âmago dessas possibilidades que faremos esta pesquisa, cujos caminhos percorridos acreditamos fomentar discussões acerca do teatro na escola, nos inspirando a realizar um trabalho teatral docente crítico e significativo que enriqueça os processos de ensino-aprendizagem e dialogue com a realidade dos estudantes.

Outrossim, acreditamos que o teatro oportuniza que as disciplinas sigam no enfoque dos problemas sociais vividos em determinada realidade e, desse modo, discute e reinventa o cotidiano do estudante ao possibilitar e direcionar amenizações e esclarecimentos através do diálogo com *possíveis realidades*.

Ao refletirmos sobre essas importantes observações e analisarmos nossa realidade docente, podemos concluir que o teatro enseja caminhos que despontam

possibilidades de um trabalho pedagógico libertador e crítico. Logo, o teatro, ao dialogar com a realidade estudantil, pode possibilitar esse processo por ser aberto à criatividade e criticidade.

### **METODOLOGIA**

Este estudo baseia-se, inicialmente, em uma análise documental, visando perscrutar o que documentos curriculares oficiais propõem (ou não) acerca do trabalho pedagógico com o teatro na escola, a saber: os Parâmetros Curriculares (1997); a Base Nacional Comum Curricular (2018); a Proposta Curricular Municipal (2020 - 2021), do município onde será realizada a pesquisa; os documentos da escola lócus de nosso estudo: a Proposta Pedagógica do Curso/PPC (2018), o Regimento Escolar (2017) e o Plano de Desenvolvimento Escolar/PDI e Proposta Política Pedagógica/PPP (2017 – 2021).

Tal análise dar-se-á de forma qualitativa e por meio de uma pesquisa, com rigor, baseada em um estudo profícuo de documentos, entendidos como textos não analisados (GIL, 2002). O estudo será exposto na dissertação (análise de dados) e por meio de artigo a ser submetido para publicação em periódico científico nacional.

Para coleta/produção de dados, além das filmagens e anotações, utilizaremos textos escritos dos estudantes visando sua criticidade e argumentação paralelo à realidade local, assim como em relação aos textos orais, porém serão analisados nas práticas teatrais de improvisação. As filmagens (das práticas teatrais e das comunidades) constituirão um documentário educativo.

Seguidamente, será realizada uma pesquisa quanti-qualitativa pois dar-se-á por meio de um estudo do entorno escolar, cujos instrumentos de pesquisa serão filmagens e entrevistas semiestruturadas, intentando conhecer a realidade das comunidades vizinhas da escola e descobrir quais são os problemas que enfrentam (qualitativo), para realização de catalogação dos problemas encontrados e uma contagem (quantitativo) que definirá a situação-problema recorrente e predominante. Essa pesquisa, além de fazer parte da dissertação, torna possível a produção de um caderno pedagógico para maior conhecimento do cotidiano ao entorno da escola que poderá ser disponibilizado para uso deliberado na escola, auxiliando, portanto, no planejamento escolar.

A pesquisa contará com participação/auxílio dos estudantes, para conhecimento e aprofundamento na realidade local e delineamento do tema teatral, pois este se baseará nos enfrentamentos das comunidades locais. Seguidamente, pensamos ser pertinente realizarmos, com apoio dos demais professores, palestras e buscas/leituras de textos diversos, visando fomentar a criticidade dos estudantes em relação ao tema proposto e às atividades teatrais a serem realizadas.

Outrossim, essa pesquisa se baseia também no desenvolvimento, participação e análise de práticas teatrais em sala de aula de uma escola campesina em diálogo com a Educação do Campo e embasada nos pressupostos teóricos e metodológicos de Gil (2002), Brandão e Streck (2006) Bakhtin (1997, 2002, 2010, 2014, 2018), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Fazenda (2006), Freire (2002), Boal (1982, 2012), Reverbel (1979, 1993, 1997) e Morin (2003), que será exposto na dissertação e também poderá ser exposto por meio de artigo a ser submetido para publicação em periódico científico nacional.

Dessa forma, realizaremos uma pesquisa participante caracterizada pela inserção do pesquisador como também sujeito de sua pesquisa, pois o presente projeto, exige envolvimento e colaboração e para além, se apresenta recíproca na construção plural do saber, vincula-se às problemáticas e às práticas e movimentos sociais, visando construir *conhecimentos emancipatórios*, cujo olhar direciona-se à ciência como não neutra no que tange seu compromisso ético e social (BRANDÃO et al., 2006). Destarte, pesquisador e pesquisado não são neutros, ambos agem e são também constituintes da pesquisa, tendo em vista a construção plural do saber. Conforme o autor

A ideia de que a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra. A consequência desse ponto de partida da *pesquisa participante* é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição prática na procura coletiva de conhecimentos humanos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-reponsável e solidário. Toda a ciência social de um modo ou de outro deveria servir a política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana (Ibidem p.21).

Portanto, a pesquisa participante precisa ter como foco a “qualidade de vida” e, dessa forma, ser alicerçada ao compromisso com a sociedade, não podendo ser indiferente aos problemas que ela enfrenta. Caso seja, sua posição será vista como colaboradora e mantenedora da injustiça social (BRANDÃO, et., al., 2006). Ainda de acordo com o autor, a pesquisa participante vê seus integrantes como sujeitos -

agentes sociais em concomitância com a ação social - e é aventureira: propõe ao pesquisador alternativas, dinâmicas, organizações e reorganizações. A pesquisa se apodera, isto posto, de “[...] novas modalidades sistemáticas de conhecimentos sobre a ‘realidade local’” (Ibidem, p.23).

A partir disso, tal metodologia se implica a “dar voz a quem é calado” e a propor novas atividades e novos caminhos, buscando promover tempos-espacos sócio históricos que possibilitem “[...] a formação, participação e mobilização de grupos humanos e classes sociais antes postas à margem de projetos de desenvolvimento socioeconômico, ou recolonizadas ao longo de seus processos” (Ibidem, p.22), tendo em vista a forte desigualdade social que assombra os países do terceiro mundo – subdesenvolvidos e emergentes.

Além disso, tal estudo nos exigiu um olhar criterioso e dialógico sobre nós e nosso entorno, o que nos fez retomar os escritos de Bakhtin (2010) e ver nossas aulas/pesquisa como *evento*, uno e efêmero na arquitetônica do acontecer, estar e ser, cujo olhar direciona-se ao processo, a efemeridade da vida, como matriz. A culminância – resultado do percurso metodológico -, nesse sentido, não pode ser vista como destaque, pois ao determinarmos finalidade à pesquisa a qual nos debruçamos a realizar, interferimos, processualmente, no ser, estar e acontecer no mundo, criamos álibis ao que fazemos ou deixamos de fazer e *artificializamos* nosso estudo, tornando-o, portanto, indiferente à realidade efêmera e sem álibi do ato responsivo (BAKHTIN, 2010).

Tendo isso em vista, seria contestável sublinhar o acabamento dos sujeitos participantes de nosso estudo, uma vez que, em meio ao evento-existir, determinações são incertas e flutuam ao sabor uno e incalculável do acontecimento/evento. As pessoas mudam, flexibilizam-se em diálogo com a arquitetônica da vida, entendida como espaço-tempo em Bakhtin (2002, 2010). Entretanto cabe observar que o termo “espaço-tempo” em Bakhtin, precisa ser entendido mergulhado na tecitura social. Nesse sentido, o contexto, os interlocutores e relação preestabelecida entre eles, o tom emotivo-volitivo do ato/enunciado vivo e cheio de sentidos, a situação, as predeterminações, valores, enfim, o ser, estar e existir no mundo dão peso à realidade concreta na qual vivemos - o viver o ato uno da vida permeado em toda sua arquitetônica da existência.

Logicamente que estabelecer objetivos para nosso estudo é de suma importância, tanto que assim fizemos. No entanto precisamos ressaltar que, embasados na perspectiva bakhtiniana, lidamos não com máquinas, mas sim com seres humanos – situados no tempo-espaço histórico, inacabados, imperfeitos, incalculáveis, flexíveis e indeterminados – e visamos as aulas, que somam dados à essa pesquisa, como evento uno, cujo controle do acontecer por nós é impossibilitado. Visamos os objetivos, por sua vez, como por vir, predeterminações; sabemos o que buscamos e o temos como potência/desejo, mas estamos cientes das flutuações do existir, estar e ser no mundo. Bakhtin (2002) frisa no ato a potencialidade do por vir e do predado, e da indissociação do passado, presente e futuro, vendo o último, como potência/transformação, ou seja, possibilidades e predeterminações que, por isso, tem influente peso no acontecer/evento.

Esse futuro absoluto do sentido que me opõe seus valores e faz frente a toda a minha temporalidade (a tudo o que é já-aqui em mim) não é o futuro temporal que continua a mesma vida, mas um futuro em que é sempre possível e necessário transformar formalmente essa vida, atribuir a ela um novo sentido (a última palavra da consciência). (BAKHTIN, 2002, p. 137).

Nesse sentido, cabe algumas observações e predeterminações primeiras aos participantes que serão aprofundadas em nossa futura visita às comunidades e ao longo de nossas análises. Somente um dos participantes não mora no campo; são adolescentes e jovens; a turma se diversifica (desde de tímidos até os engraçadinhos) e o relacionamento entre eles e entre nós demonstra ser recíproco e aberto. Tal análise, em condição temporal e momentânea – localizada no tempo-espaço historicamente – nos remete à potência teatral para a experimentação de ser, estar e existir como outrem, por meio do ato teatral – a vida vivida na sua potência exotópica e empática, permitindo que o tímido venha a ser o orador e o orador venha a ser o tímido, por exemplo. Isso permite que vivamos a vida em sua potencialidade e em outras arquitetônicas da existência.

Para coleta/produção de dados, além das filmagens e anotações, utilizaremos textos escritos dos estudantes visando sua criticidade e argumentação paralelo à realidade local, assim como em relação aos textos orais, porém serão analisados nas práticas teatrais de improvisação. As filmagens (das práticas teatrais e das comunidades) constituirão um documentário educativo.

Para tanto produzimos um documento solicitando consentimento/assentimento para a participação em nossa pesquisa, utilização e divulgação de suas imagens contidas nas gravações de nossas aulas para o fornecimento de dados para o estudo (autocrítica de nosso trabalho docente) e a produção de um documentário que visa auxiliar e potencializar o trabalho teatral nas escolas.

Ademais, tencionamos produzir uma pesquisa tendo em vista, assim como Freire (2002), a história como possibilidades e rupturas e não como permanência baseada no fatalismo neoliberal. Temos, assim, como horizonte, o compromisso com a ética e nela, uma concepção que:

[...] envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante. Esta última tende a ser vista como uma atividade que privilegia a manutenção do sistema vigente e a primeira como o próprio conhecimento derivado do senso comum, que permitiu ao homem criar, trabalhar e interpretar a realidade sobretudo a partir dos recursos que a natureza lhe oferece (GIL, 2002, p. 56).

Sustentamos, portanto, que o fatalismo para o educador progressista é não fugir da luta e da ética da solidariedade humana (FREIRE, 2002). Sendo assim, esta pesquisa não pode fugir da luta contra qualquer tipo de discriminação, opressão e exploração, sobretudo no momento caótico em que vivemos em que a luta se faz urgente. Dialogamos, portanto, com Gil, e reafirmamos esta pesquisa como participante, porque tal estudo:

[...] envolve posições valorativas, derivadas sobretudo do humanismo cristão e de certas concepções marxistas [...] mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e por essa razão tem-se voltado sobretudo para a investigação junto a grupos desfavorecidos, tais como os constituídos por operários, camponeses, índios etc. (GIL, 2002, p. 56).

Nesse contexto, procuraremos delimitar o tempo de pesquisa e estabelecer coerentemente um cronograma. Pensamos ser necessário, inicialmente, como já enfatizado, estabelecer contato com as comunidades envolvidas no processo por meio entrevistas abertas com auxílio discente, intentando uma problemática que tencione dialogar com contexto político, cultural e econômico local, e que também servirá de tema para o teatro, como nos ensina Reverbel (1993). Logo após, poderemos delimitar o tempo de pesquisa que será flexível e dependerá de outros fatores.

[...] na pesquisa participante (pelo menos da forma como é concebida no Terceiro Mundo), os grupos interessados são constituídos por pessoas de poucos recursos (trabalhadores rurais, favelados, índios etc.), o que dificulta a elaboração de um plano rigoroso de pesquisa. Em virtude das dificuldades para contratação de pesquisadores e assessores, para reprodução de

material para coleta de dados e mesmo para garantir a colaboração dos grupos presumivelmente interessados, o planejamento da pesquisa tende, na maioria dos casos, a ser bastante flexível. Torna-se difícil, portanto, prever com precisão os passos a serem seguidos numa pesquisa participante. E também não há consenso por parte dos diversos autores em torno de um paradigma de pesquisa participante (GIL, 2002, p. 149).

Assim, nosso estudo utilizar-se-á de diferentes método(logias), com evidência para a análise documental, a pesquisa quanti-qualitativa e a pesquisa participante, bem como a utilização de instrumentos variados, conforme descritos. na busca pela efetivação de nosso principal **objetivo geral** de pesquisa:

*Analisar as possibilidades e desafios do trabalho com o Teatro em uma escola do campo, no sentido de evidenciar um enfoque pedagógico que possibilite o diálogo dos estudantes com o seu(s) contexto(s) de vida e, assim, o desenvolvimento de um olhar criterioso e indagador para sua realidade local.*

Almejando tal intento temos como **objetivos específicos**:

- *Averiguar como os documentos curriculares oficiais abordam o trabalho com o teatro na escola (nova BNCC e os documentos da escola);*
- *Propiciar a aproximação e diálogo dos discentes com sua realidade local, no sentido da constituição de uma visão crítica frente a essa comunidade, em cotejo com a realidade social mais ampla;*
- *Possibilitar o contato dos discentes com o teatro, ao encontro da ampliação de suas visões de mundo e, conseqüentemente seu universo linguístico-discursivo, registrando todo o processo dialógico e construtivo por meio de vídeos que constituirão um documentário que se reverberará em produto de nosso estudo.*

Segue abaixo, tabela com os objetivos, as metas, atividades, procedimentos metodológicos e o tempo pressupostos da pesquisa presente para melhor entendimento acerca de nosso estudo (olhar também ao final do texto - roteiro de entrevista e proposta do trabalho).

<b>Objetivo</b>	<b>Meta(s)</b>	<b>Atividades</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>Tempo</b>
Propiciar a aproximação e diálogo dos discente com os problemas que sua comunidade enfrenta, bem como o entendimento que ela tem do trabalho com o teatro na escola.	Realizar uma pesquisa com a participação/auxílio dos estudantes, para conhecimento a aprofundamento na realidade local e delineamento do tema teatral, pois este se baseará na realidade e enfrentamentos das comunidades locais.	a)Apresentação e explanação sobre a escolha do tema e delineamento de visita às comunidades (quando, como e onde); realização de pesquisa nas comunidades por meio de questionários e entrevistas; apresentação e catalogação dos dados; análise quantitativa dos dados catalogados para escolha do tema.	Aula expositiva; uso de slides; roda de conversa; separação dos alunos em grupo tendo em vista pertencimento à mesma comunidade, a posse ou não de smartphones para fotos das comunidades e gravações de entrevista e para análise e discussão sobre os dados obtidos; realização de pesquisa; apresentação de dados	Dois meses - junho à agosto de 2022 (6 aulas de 50 minutos)

			obtidos - debates e roda de conversas para delineamento e problematização do tema central e de possíveis subtemas.	
Possibilitar o contato dos discentes camponeses com o teatro compreendendo-o como ampliação do processo político discursivo e construtivo, possibilitando, conseqüentemente, a ampliação de suas visões de mundo.	Teorizados em Reverbel e Boal, realizar exercícios e jogos teatrais. Também realizar, com apoio dos demais professores, possivelmente, palestras e buscas/leituras de textos diversos, visando fomentar a criticidade dos estudantes em relação ao tema proposto e às atividades teatrais a serem realizadas.	*b)Explicação sobre o conceito teatral e suas linguagens; realização de debates, improvisações, exercícios e jogos teatrais escolhidos após uma primeira análise dos sujeitos e localidade de pesquisa, além do tema advindo da realidade local; palestras e leitura/produção de textos diversos; coleta de dados por meio de filmagem e anotações; filtragem e salvamento/acúmulo de dados.	Com o tema e subtemas definidos e explorando espaços variados (fora da sala de aula) será realizado diálogo sobre o conceito de teatro; seqüência de jogos teatrais introdutórios (desmecanização do corpo); produções de improvisações e esquetes; realização de palestras tendo em vista aprofundamento sobre o tema.	Três meses agosto à outubro de 2022 (10 de aulas de 50 minutos).
Explorar a diversidade linguística teatral ao encontro da heterogeneidade da língua e, conseqüentemente, a diversidade social.	Fomentar e proporcionar debates em momentos, buscando explorar as situações e fatos sociais apresentados nos jogos/exercícios teatrais e improvisações no que tange a diversidade social e linguística.	*c)Realização de debates; produção/refacção, leitura de textos teatrais diversos; improvisação; coleta de dados por meio de filmagem e anotações; filtragem e salvamento/acúmulo de dados.	Jogos e exercícios teatrais avançados, tendo em vista possível apresentação teatral.; separação dos alunos em grupo para produção de crônicas em diálogo com o tema e subtemas; refacção textual (produzir, refletir e "lapidar" texto); Uso de crônicas para improvisações.	Dois meses outubro à dezembro de 2022 (7 aulas de 50 minutos).
Verificar o desenvolvimento dos estudantes no que tange à produção de textos orais e escritos e a capacidade de argumentação crítica, por meio da leitura, produção e refacção de textos teatrais.	Analisar, com possível auxílio de outros professores, textos escritos dos estudantes, visando sua criticidade e argumentação paralelo à realidade local. Idem em relação aos textos orais, porém serão analisados nas práticas teatrais de improvisação.	*d)Produção e refacção de textos teatrais; análise de textos dos estudantes; coleta de dados por meio de filmagem e anotações; filtragem e análise dos dados; escrita dos resultados obtidos.	Organização para apresentação teatral e de encontros online para diálogo sobre as crônicas (após verificação de possibilidade); transformação das crônicas em pequenas peças teatrais; verificação de possibilidade de transformar essas crônicas em livro. Há também, possibilidade de produção e encenação de peça teatral, a partir de temáticas advindas da comunidade.	Três meses fevereiro à Abril de 2023 (9 aulas de 50 minutos).
*Os exercícios/jogos teatrais, a produção de textos, palestras, debates, etc. poderão vir a acontecer em momentos diferentes ou poderão ser repetidos ou priorizados, a depender do andar da pesquisa.				

Fonte: do autor

Ademais garantimos que os resultados de nossa pesquisa serão divulgados para os participantes do estudo e instituições e comunidades onde os dados foram obtidos.

## **RISCOS**

Vergonha, timidez, constrangimento ou desconforto na hora da entrevista e filmagens. Entretanto, o pesquisador agirá de forma a amenizar tais riscos utilizando-se do bom-senso, educação, empatia e simpatia e, para além, será evitada qualquer informação que possibilite a identificação, tais como: registros individuais, informações postais, números de telefone, endereços eletrônicos, entre outros. Portanto, o pesquisador deverá informar os mecanismos utilizados para garantir a confidencialidade e anonimização dos dados.

## **BENEFÍCIOS**

Qualitativos (socioemocionais, desenvoltura, criticidade, dicção, etc.) por meio do teatro. Outrossim, tal pesquisa permite a aproximação da escola e dos discentes para com sua realidade concreta, possibilitando estreitar o vínculo fundamental escola- comunidade, podendo criar, nesse sentido, um olhar mais criterioso e indagador dos alunos para seus cotidianos, beneficiando escola, comunidade e estudantes de forma indissociável, tendo o teatro como "ferramenta". Não há qualquer objetivo monetário na realização dessa pesquisa.

## **CRITÉRIO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO**

Serão incluídos na pesquisa prioritariamente os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (cerca de 14 sujeitos) e de forma não prioritária, o corpo escolar, formado pela equipe de trabalho. Ademais, participarão de forma indireta, membros das comunidades entrevistados e escolhidos pelos alunos. No entanto, tratando-se destes últimos, além de sua identificação, suas imagens também não serão expostas no documentário.

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **PESQUISA DE CAMPO – VISTA NAS COMUNIDADES, ENTREVISTAS E ANÁLISE DA REALIDADE**

Primeiro momento – separação dos participantes, tendo em vista pertencimento a uma mesma comunidade e posse ou não de aparelhos eletrônicos para gravações de voz e vídeos;

Segundo momento – delineamento de produção de vídeo para apresentação geográfica, estética e cultural da comunidade;

Terceiro momento – delineamento das pessoas a serem entrevistadas, tendo em vista seus possíveis conhecimentos sobre o lugar onde vivem e se há problemas na recepção;

Quarto momento – possibilidades de contatar essas pessoas para delineamento de visita para entrevista e melhor conhecimento das comunidades (onde e quando);

Quinto momento – delineamento de entrevista – o que queremos saber?

### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

\* IDENTIFICAÇÃO DA COMUNIDADE PESQUISADA:

- *Como é denominada a comunidade onde vocês moram?*
- *Em que região geográfica do município a comunidade está localizada?*
- *Quanto tempo de existência, aproximadamente, a comunidade tem?*
- *Qual a origem da maioria dos moradores da comunidade?*
- *Qual a origem do nome da comunidade?*
- *Qual a principal atividade econômica desenvolvida pelos moradores da comunidade?*
- *Outras informações.*

-----//-----

\* PERGUNTAS DIRECIONADAS A UMA DETERMINADA PESSOA:

*Quanto tempo o (a) senhor (a) mora na comunidade? O que o (a) levou a morar nessa comunidade?*

*Quais mudanças o (a) senhor (a) identificou ao longo da história de sua comunidade? Na sua opinião, o que provocou essas mudanças?*

*Qual atividade laboral você exerce?*

*É trabalhador (a) rural? Qual a importância do campo (roça) para a comunidade?*

*Exerce ou já exerceu algum serviço à comunidade?*

*Qual a origem (etnia) da sua família (indígena, italiana, africana, pomerana ou outra)? Sua família é formada por quem?*

*Há muitos vizinhos? Como eles são?*

*Vocês frequentam alguma religião? Qual?*

*Vocês teriam vontade de morar em outro lugar? Por quê?*

*Na sua opinião, quais são os principais problemas na comunidade que afetam em sua qualidade de vida?*

*Vocês têm acesso a atividades de lazer na comunidade? Quais?*

*Ao seu ver, quais os principais desafios e dificuldades que a comunidade enfrenta?*

*O trabalho agrícola é desenvolvido de forma familiar?*

*O que é belo e feio na sua comunidade?*

*Cite pontos positivos e negativos de sua comunidade.*

*Vocês têm acesso a algum Posto de Saúde ou Hospital? Como é o atendimento?*

*O que é feito com o lixo produzido em sua casa?*

*De onde vem a água que vocês utilizam?*

*Vocês têm acesso à rede de esgoto?*

*Quais são os cuidados tomados por sua família para a prevenção de doenças?*

*\*Há algum artista ou grupos artísticos em sua comunidade (cantor, dançarino, pintor etc)? Qual ou quais?*

*\*E na família? Há algum artista? O que ele(a) faz?*

*\*Que eventos acontecem ou já aconteceram na comunidade?*

*\*Teve ou tem algum evento teatral ou algo semelhante na comunidade?*

## **PROPOSTA DE TRABALHO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **Aula 1, 2, 3, 4, 5 e 6**

Apresentação de projeto de pesquisa;

Delineamento dos objetivos e das atividades propostas;

Verificação de possibilidades, impossibilidades e esclarecimento de dúvidas;

Organização dos estudantes, tendo em vista a localização (mesma comunidade) e smartphones ou computadores disponíveis (quem tem e quem não tem) para gravação e edição de vídeo;

Apresentação, diálogo e análise de entrevista semiestruturada a ser realizada nas comunidades - *Questões a serem delineadas para pesquisa dos estudantes em suas comunidades- analisar perguntas viáveis que deverão ser apresentadas nessa aula para esclarecimento de dúvida ou sugestões. Fazer um inventário preliminar – contexto imediato das comunidades – origem das famílias; principais características culturais, econômicas; o que diferencia sua comunidade das demais, etc.*

Organização de visita às comunidades, tendo vista melhor viabilidade discente (onde, quando e como);

Realização de pesquisa;

Apresentação, catalogação e análise de dados obtidos (junto com estudantes);

Debates e roda de conversas para delineamento e problematização do tema central e de possíveis subtemas.

### **Aula 7**

Aula teórica sobre o teatro: sua concepção ao longo da história; apresentação de vídeos e leituras de textos

### **Aula 8**

Aula teórica sobre o teatro: debate sobre o papel dos espectadores e o que fazem o diretor, ator, figurinista, cenógrafo, iluminista, maquiador, etc. assim como seus elementos principais: cenário, sonoplastia, figurino, máscaras, luz, som, adereços, existência ou não de palcos, etc.

### **Aula 9**

Aula teórica sobre o teatro: como fazer teatro? – apresentação/explanação sobre o teatro invisível, *performance*, teatro fórum, teatro burguês, italiano, improvisação, jogo teatral, etc. – há aqui possibilidade de realização de um jogo teatral.

### **Jogos teatrais**

#### **Aula 10 e 11 – criação de um ambiente amigável**

“O professor não terá que adotar a posição de um diretor teatral, tomando a si o encargo de ensaiar atores e determinar a construção e colocação de elementos cênicos [...], criar um clima de confiança para que a montagem se desenvolva sob a autodireção dos estudantes” (REVERBEL, 1979, p.94-95).

Olhar Reverbel (1979, p.109) necessidade de olhar sensível diante da realidade adolescente.

Sugerir, informar e coordenar – tarefa docente (REVERBEL, 1979).

Jogo teatral baseado em Boal- *O líder designado* (2012, p. 230)– com o intuito de mostrar que o conhecimento será construído em coletivo e que não posso, assim como ninguém, me colocar “senhor único do saber”, uma vez que o conhecimento se constrói socialmente e coletivamente. Além disso, esse jogo permite que os alunos se observem com mais atenção, possibilitando, dessa forma, a construção de um ambiente mais agradável e amigável entre eles.

Realizar explanação do jogo: organizar os alunos em círculo e solicitar que mantenham seus olhos fechados até segunda solicitação do professor, que irá dar uma volta no círculo e tocar nas costas de um aluno, o designando como líder. Esse último deverá disfarçar ao máximo e os demais devem, somente a partir de observação minuciosa, tentar adivinhar quem é o líder e apontar, após essa breve análise dos colegas em seu entorno, quem por acaso seria o líder e estaria mentindo e se “escondendo”. O jogo deverá ser repetido, pois em um primeiro momento o professor não tocará em ninguém e em um segundo momento tocará em todos.

*O professor pode questionar os estudantes a justificativa de suas escolhas.*

Momento de reflexão: construção coletiva do conhecimento; necessidade de questionamento, porém cuidadoso e ético; a atenção dada dos alunos às orientações do professor, etc.

O que o jogo nos faz refletir sobre o líder – quem é o líder? O que faz uma pessoa ser ou não líder.

Pedir para que, com os olhos fechados, os alunos antem uma canção em comum em voz baixa e depois de um tempo, pedir para cantarem em voz alta para ver se estão na mesma “vibe”. – refletir sobre a sintonia do grupo

**Aula 12, 13 e 14** – libertar as potencialidades corporais, “porque somos capazes de ver, não nos preocupamos em sentir o mundo” (BOAL, 2012, p.173).

Breve explanação sobre a mecanização e a não sensibilização do corpo – experiência - a cruz e o círculo (BOAL, 2012, p.112): pedir para os alunos fazerem um círculo no ar com suas duas mãos (dois movimentos circulares com os dedos); pedir para fazer outro movimento – desenhar uma cruz no ar. Logo depois, pedir para fazerem um movimento circular com uma mão e uma cruz com a outra. A dificuldade na produção desse pequeno exercício mostrará o quanto nosso corpo se encontra mecanizado, ou seja, acostumado a fazer sempre os mesmos exercícios sequencialmente.

*Possibilidades de trabalho* Hipnotismo colombiano (BOAL, 2012, p.113); João bobo (Ibidem, p.117); trabalhar movimentos corporais (como o modo de andar) em meio a situações que exigem estranhas movimentações ou transformações físicas como andar na lama; mudança brusca de local e temperatura; câmera lenta; andar para os lados; pisar em ovos, espinhos, brasas, etc.; emoções diversas; arrumar a cama com um braço amarrado nas costas, etc. corrida em câmera lenta (Ibidem, p.125) – marcha ritmada (REVERBEL, 1979, p.43-44); o urso de Poitiers (BOAL, 2012, p.132) e o vampiro de Estrasburgo - oprimido/opressor (Ibidem, 180); cego com bomba . Povoar um espaço a partir de sua descrição em texto literário; produção de maquete (REVERBEL, 1979, p.40-41).

**Aula 15 e 16** – integração do grupo

Trabalhar *Roda de ritmo e movimento* (BOAL, 2012, p. 147-148) – os alunos realizam um círculo e um deles inicia um ritmo corporal e musical (estranho para ele) e os demais devem imitá-lo; construção de personagens em grupo; trabalhar com obras de arte – pose coletiva e aos poucos passar para o movimento (REVERBEL, 1997, p.94)

*Possibilidades de trabalho:* a máquina de ritmos (BOAL, 2012, p. 150) - espelho – olhar sequência (BOAL, 2012, 192-200)

**Aula 17, 18, 19, 20, 21, 22** – improvisação espontânea e planejada (com roteiro), com e sem objetos, muda ou com falas (REVERBEL, 1997, 1979), produção textual – uso do sistema curinga de Boal - tema definido e uso da mala com objetos para estimular a encenação e a participação docente.

**Reverbel: situação, ambiente, e personagens – “[...] mostrar a partir da improvisação quem são as personagens, onde estão, em que situação se encontram e sobre o que falam” (REVERBEL, 1997, P.67-68).**

*Sugerir sem impor e esperar sem apressar (REVERBEL, 1979, p.55)*

*Proporcionar ao aluno vivenciar novas situações possibilitando o surgimento da criatividade e criticidade.*

- criação de cenas/imagens – Caravaggio – usava modelos em situações teatrais para pintá-las/música “pais e filhos” Legião Urbana/dublagem e verbalização; troca de posição diante de uma discussão ensaiada; ouvir sugestões da plateia.

Retirar fotos das imagens para fazer parte do documentário e realizar debates sobre essas imagens;

Como produzir um personagem – **quem, quando, que, onde, como e por quê** (REVERBEL, 1979, p.140)

Exemplo de história para improvisação (REVERBEL, 1979, p. 55-56); Onde estou? Improvisação através de lugar específico (Ibidem, p.69); história baseada na sensação dos personagens e definição de fim e início de história (Ibidem, p.71);composição de personagem tendo em vista certa situação cotidiana (Ibidem, p.72).

Olhar ficha de construção de personagem: **horário da ação, cidade, idade, profissão, peso, altura, temperamento, vestimenta**, etc. (Ibidem, p.73).

Improvisação por meio de quadrinhos; produção de próprios quadrinhos com enfoque nas características dos personagens (REVERBEL, 1979, p.62); dar tempo ao estudante estudar em seu entorno na escola em um prazo de 2 a 3 dias e imitar e criar um personagem próprio da escola (ibidem)

Realização de debate após cada improvisação, para isso separar alunos – atores/espectadores; Leitura de jornais, literatura e de peças teatrais – escolha de peça/texto que dialoga com o tema proposto e modificação textual para contexto imediato; os jogos dialogarão com o tema e com texto escolhido. Cenas mudas, reprodução de situações, imagens e esboço de roteiro - estimular debate e senso crítico (REVERBEL, 1997, 1979).

Trabalhar a importância vocal – diálogo improvisado (REVERBEL, 1997, p.66). Idioma inventado (Ibidem, p.67).

Pantomima – enquanto o professor conta uma história os alunos imitam com o corpo (REVERBEL, 1997, p.97)

Leitura de uma história improvisando (REVERBEL, 1979, p.14); contar história somente com o corpo (REVERBEL, 1997, p.75); homem invisível (Ibidem, p.118); mímica; anda, para e justifica... (BOAL, 2012, p. 159); sequência da modelagem e jogos da imagem – explorar como cada aluno vê a imagem do outro e como desenvolvem um mesmo tema por meio da imagem – exemplo felicidade; (BOAL, 2012, p.201-217) olhar separação de máscaras, ritual e motivação, substituição de máscara e troca de atores dentro de um ritual que continua (Ibidem, 223-225); inventar a sequência (Ibidem, 229-230) – pode estar ligados a textos, obras de arte, a pesquisa feita na comunidade ou notícias.

Utilizar imagens para mostrar problemas sociais e discutir soluções – opressões vividas pelos participantes – teatro fórum – não existe certo ou errado; trocar oprimido pelo opressor; painel com apresentação de possíveis argumentações (*brainstorming*) (REVERBEL, 1979, p.118)

Rituais sociais (BOAL, 2012, p.274)- ver p 275-276

Interrogatório – defesa do personagem – (BOAL, 2012, p.315)

Improvisação – como o pai chega em casa e como a mãe chega em casa (BOAL, 2012, p.281)

Um diz o diálogo outro faz a ação; contação de história coletiva- um grupo conta e o outro encena (BOAL, 2012, p. 307); Silêncio, ação – improvisação repentina e inesperada – ótimo para quebrar a mecanização

Trocar rapidamente de personagem; magnificar, ridicularizar, etc. durante a improvisação

OBJETIVO DO TEATRO DO OPRIMIDO: “[...] ajudar-nos a conhecer melhor uma situação dada e **a ensaiar as ações que podem nos ser úteis para quebrar a opressão que ela nos revela**” (BOAL, 2012, p.288)

**Aulas 23, 24, 25, 26, 27, 28,29, 30, 31 e 32**– possível apresentação de peça

-aprofundamento sobre o tema: debates, pesquisa, levantamento de bibliografia e palestra;

- Produção textual - separação dos alunos em grupo para produção de crônicas em diálogo com o tema e subtemas; refacção textual (produzir, refletir e “lapidar” texto); Uso de crônicas para improvisações;

- Organização de encontros online para diálogo sobre as crônicas (após verificação de possibilidade); transformação das crônicas em pequenas peças teatrais; verificação de possibilidade de transformar essas crônicas em livro.

- evitar ensaios diretivos e “decorebas” (REVERBEL, 1979) e escrita deve ser livre (REVERBEL, 1979, p.117) olhar p.117 com atenção – criar relações horizontais professor/alunado;

Organização de episódios, tarefas, roteiro e elenco; criação de figurinos; produção de cenários e acessórios cênicos. Iluminação – lanternas cobertas com papel celofane; sonoplastia: próprio corpo e instrumentos de fácil manejo (flauta, tambor, bateria, etc.); produção de trilha sonora; montagem cênica (REVERBEL, 1997, p.49-50; Ibidem, 1979, p.17); escolha de espaço, tendo em vista que este também dialoga (REVERBEL, 1979, p.20).

Análise da estrutura de texto; organização da narrativa em sequência, identificação, época temporais e espaciais. Atentar-se às rubricas – indicação extratextuais que indicam trecho musical, mudança de cenário, gestos, falas, etc. (REVERBEL, 1997, p. 157-158)

Análise da peça escolhida: onde? Quem? Como são os personagens? Que tipo de relação estabelecem entre eles? O quê? – produção de quadro sobre os personagens (REVERBEL, 1997, 122- 123).

De olho no subtexto – como as falas estão sendo ditas está dialogando com a peça? Organização e apresentação de peça teatral para escola e comunidades ao seu entorno - *possibilidade*.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2ª ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Problemas na Poética de Dostoievsky.** 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e Estética: A teoria do romance.** 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

\_\_\_\_\_. **200 exercícios e jogos para o autor e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.** 4 ed. Rio de Janeiro: BCD União Editora S.A, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: a partilha do saber.** Aparecida SP: Ideias & Letras, 2006.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** (org.). - São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Editora Sabotagem, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar um Projeto de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento;** tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

REVERBEL, Olga. **O texto no Palco.** 1 ed. Rio Grande do Sul: Membro do Clube dos Editores, 1993.

\_\_\_\_\_. **Teatro na sala de aula.** 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1979.

\_\_\_\_\_. **Um caminho do teatro na escola.** 2 ed. São Paulo: Scpione, 1997.

## APÊNDICE III

### Aula 1

Apresentação de projeto de pesquisa;

Delineamento dos objetivos e das atividades propostas;

Verificação de possibilidades, impossibilidades e esclarecimento de dúvidas;

Organização dos estudantes, tendo em vista a localização (mesma comunidade) e smartphones ou computadores disponíveis (quem tem e quem não tem) para gravação e edição de vídeo;

*Questões a serem delineadas para pesquisa dos estudantes em suas comunidades- ver perguntas viáveis que deverão ser apresentadas nessa primeira aula para esclarecimento de dúvida. Fazer um inventário preliminar – contexto imediato das comunidades – origem das famílias; principais características culturais, econômicas; o que diferencia sua comunidade das demais - aprofundar ano que vem*

## **Aula 2**

Aula teórica sobre o teatro: sua concepção ao longo da história; apresentação de vídeos e leituras de textos

## **Aula 3**

Aula teórica sobre o teatro: debate sobre o papel dos espectadores e o que fazem o diretor, ator, figurinista, cenógrafo, iluminista, maquiador, etc. assim como seus elementos principais: cenário, sonoplastia, figurino, máscaras, luz, som, adereços, existência ou não de palcos, etc.

## **Aula 4**

Aula teórica sobre o teatro: como fazer teatro? – apresentação/explanação sobre o teatro invisível, *performance*, teatro fórum, teatro burguês, italiano, improvisação, jogo teatral, etc. – há aqui possibilidade de realização de um jogo teatral.

### **Jogos teatrais**

**Aula 5** – criação de um ambiente amigável/coletividade;

“O professor não terá que adotar a posição de um diretor teatral, tomando a si o encargo de ensaiar atores e determinar a construção e colocação de elementos cênicos [...], criar um clima de confiança para que a montagem se desenvolva sob a autodireção dos estudantes” (REVERBEL, 1979, p.94-95).

Olhar Reverbel (1979, p.109) necessidade de olhar sensível diante da realidade adolescente.

Sugerir, informar e coordenar – tarefa docente (REVERBEL, 1979).

Jogo teatral baseado em Boal- *O líder designado* (2012, p. 230)– com o intuito de mostrar que o conhecimento será construído em coletivo e que não posso, assim como ninguém, me colocar “senhor único do saber”, uma vez que o conhecimento se constrói socialmente e coletivamente. Além disso, esse jogo permite que os alunos se observem com mais atenção, possibilitando, dessa forma, a construção de um ambiente mais agradável e amigável entre eles.

Realizar explanação do jogo: organizar os alunos em círculo e solicitar que mantenham seus olhos fechados até segunda solicitação do professor, que irá dar uma volta no círculo e tocar nas costas de um aluno, o designando como líder. Esse último deverá disfarçar ao máximo e os demais devem, somente a partir de observação minuciosa, tentar adivinhar quem é o líder e apontar, após essa breve análise dos colegas em seu entorno, quem por acaso seria o líder e estaria mentindo e se “escondendo”. O jogo deverá ser repetido, pois em um primeiro momento o professor não tocará em ninguém e em um segundo momento tocará em todos.

*O professor pode questionar os estudantes a justificativa de suas escolhas.*

Momento de reflexão: construção coletiva do conhecimento; necessidade de questionamento, porém cuidadoso e ético; a atenção dada dos alunos às orientações do professor, etc.

O que o jogo nos faz refletir sobre o líder – quem é o líder? O que faz uma pessoa ser ou não líder.

Pedir para que, com os olhos fechados, os alunos cantem uma canção em comum em voz baixa e depois de um tempo, pedir para cantarem em voz alta para ver se estão na mesma “vibe”. – refletir sobre a sintonia do grupo

**Aula 6 e 7** – libertar as potencialidades corporais, “porque somos capazes de ver, não nos preocupamos em sentir o mundo” (BOAL, 2012, p.173).

Breve explanação sobre a mecanização e a não sensibilização do corpo – experiência - a cruz e o círculo (BOAL, 2012, p.112): pedir para os alunos fazerem um círculo no ar com suas duas mãos (dois movimentos circulares com os dedos); pedir para fazer outro movimento – desenhar uma cruz no ar. Logo depois, pedir para fazerem um movimento circular com uma mão e uma cruz com a outra. A dificuldade na produção desse pequeno exercício mostrará o quanto nosso corpo se encontra mecanizado, ou seja, acostumado a fazer sempre os mesmos exercícios sequencialmente.

*Possibilidades de trabalho* Hipnotismo colombiano (BOAL, 2012, p.113); João bobo (Ibidem, p.117); trabalhar movimentos corporais (como o modo de andar) em meio a situações que exigem estranhas movimentações ou transformações físicas como andar na lama; mudança brusca de local e temperatura; câmera lenta; andar para os lados; pisar em ovos, espinhos, brasas, etc.; emoções diversas; arrumar a cama com um braço amarrado nas costas, etc. corrida em câmera lenta (Ibidem, p.125) –

marcha ritmada (REVERBEL, 1979, p.43-44); o urso de Poitiers (BOAL, 2012, p.132) e o vampiro de Estrasburgo - oprimido/opressor (Ibidem, 180); cego com bomba . Povoar um espaço a partir de sua descrição em texto literário; produção de maquete (REVERBEL, 1979, p.40-41).

#### **Aula 8 – integração do grupo**

Trabalhar *Roda de ritmo e movimento* (BOAL, 2012, p. 147-148) – os alunos realizam um círculo e um deles inicia um ritmo corporal e musical (estranho para ele) e os demais devem imitá-lo; construção de personagens em grupo; trabalhar com obras de arte – pose coletiva e aos poucos passar para o movimento (REVERBEL, 1997, p.94)

*Possibilidades de trabalho: a máquina de ritmos* (BOAL, 2012, p. 150) - espelho – olhar sequência (BOAL, 2012, 192-200)

**Aula 9, 10, 11, 12, 13, 14** – improvisação espontânea e planejada (com roteiro), com e sem objetos, muda ou com falas (REVERBEL, 1997, 1979), produção textual – uso do sistema curinga de Boal - tema definido e uso da mala com objetos para estimular a encenação e a participação docente.

***Reverbel: situação, ambiente, e personagens – “[...] mostrar a partir da improvisação quem são as personagens, onde estão, em que situação se encontram e sobre o que falam” (REVERBEL, 1997, P.67-68).***

*Sugerir sem impor e esperar sem apressar (REVERBEL, 1979, p.55)*

*Proporcionar ao aluno vivenciar novas situações possibilitando o surgimento da criatividade e criticidade.*

- criação de cenas/imagens – Caravaggio – usava modelos em situações teatrais para pintá-las/música “pais e filhos” Legião Urbana/dublagem e verbalização; troca de posição diante de uma discussão ensaiada; ouvir sugestões da plateia.

Retirar fotos das imagens para fazer parte do documentário e realizar debates sobre essas imagens;

Como produzir um personagem – **quem, quando, que, onde, como e por quê** (REVERBEL, 1979, p,140)

Exemplo de história para improvisação (REVERBEL, 1979, p. 55-56); Onde estou? Improvisação através de lugar específico (Ibidem, p.69); história baseada na sensação dos personagens e definição de fim e início de história (Ibidem,

p.71); composição de personagem tendo em vista certa situação cotidiana (Ibidem, p.72).

Olhar ficha de construção de personagem: **horário da ação, cidade, idade, profissão, peso, altura, temperamento, vestimenta**, etc. (Ibidem, p.73).

Improvisação por meio de quadrinhos; produção de próprios quadrinhos com enfoque nas características dos personagens (REVERBEL, 1979, p.62); dar tempo ao estudante estudar em seu entorno na escola em um prazo de 2 a 3 dias e imitar e criar um personagem próprio da escola (ibidem)

Realização de debate após cada improvisação, para isso separar alunos – atores/espectadores; Leitura de jornais, literatura e de peças teatrais – escolha de peça/texto que dialoga com o tema proposto e modificação textual para contexto imediato; os jogos dialogarão com o tema e com texto escolhido. Cenas mudas, reprodução de situações, imagens e esboço de roteiro - estimular debate e senso crítico (REVERBEL, 1997, 1979).

Trabalhar a importância vocal – diálogo improvisado (REVERBEL, 1997, p.66). Idioma inventado (Ibidem, p.67).

Pantomima – enquanto o professor conta uma história os alunos imitam com o corpo (REVERBEL, 1997, p.97)

Leitura de uma história improvisando (REVERBEL, 1979, p.14); contar história somente com o corpo (REVERBEL, 1997, p.75); homem invisível (Ibidem, p.118); mímica; anda, para e justifica... (BOAL, 2012, p. 159); sequência da modelagem e jogos da imagem – explorar como cada aluno vê a imagem do outro e como desenvolvem um mesmo tema por meio da imagem – exemplo felicidade; (BOAL, 2012, p.201-217) olhar separação de máscaras, ritual e motivação, substituição de máscara e troca de atores dentro de um ritual que continua (Ibidem, 223-225); inventar a sequência (Ibidem, 229-230) – pode estar ligados a textos, obras de arte, a pesquisa feita na comunidade ou notícias.

Utilizar imagens para mostrar problemas sociais e discutir soluções – opressões vividas pelos participantes – teatro fórum – não existe certo ou errado; trocar oprimido pelo opressor; painel com apresentação de possíveis argumentações (*brainstorming*) (REVERBEL, 1979, p.118)

Rituais sociais (BOAL, 2012, p.274)- ver p 275-276

Interrogatório – defesa do personagem – (BOAL, 2012, p.315)

Improvisação – como o pai chega em casa e como a mãe chega em casa (BOAL, 2012, p.281)

Um diz o diálogo outro faz a ação; contação de história coletiva- um grupo conta e o outro encena (BOAL, 2012, p. 307); Silêncio, ação – improvisação repentina e inesperada – ótimo para quebrar a mecanização

Trocar rapidamente de personagem; magnificar, ridicularizar, etc. durante a improvisação

OBJETIVO DO TEATRO DO OPRIMIDO: “[...] ajudar-nos a conhecer melhor uma situação dada e **a ensaiar as ações que podem nos ser úteis para quebrar a opressão que ela nos revela**” (BOAL, 2012, p.288)

**Aulas 15, 16, 17, 18, 19 e 20** – possível apresentação de peça

-aprofundamento sobre o tema: debates, pesquisa, levantamento de bibliografia e palestra;

- evitar ensaios diretivos e “decorebas” (REVERBEL, 1979) e escrita deve ser livre (REVERBEL, 1979, p.117) olhar p.117 com atenção – criar relações horizontais professor/alunado

Organização de episódios, tarefas, roteiro e elenco; criação de figurinos; produção de cenários e acessórios cênicos. Iluminação – lanternas cobertas com papel celofane; sonoplastia: próprio corpo e instrumentos de fácil manejo (flauta, tambor, bateria, etc.); produção de trilha sonora; montagem cênica (REVERBEL, 1997, p.49-50; Ibidem, 1979, p.17); escolha de espaço, tendo em vista que este também dialoga (REVERBEL, 1979, p.20).

Análise da estrutura de texto; organização da narrativa em sequência, identificação, época temporais e espaciais. Atentar-se às rubricas – indicação extratextuais que indicam trecho musical, mudança de cenário, gestos, falas, etc. (REVERBEL, 1997, p. 157-158)

Análise da peça escolhida: onde? Quem? Como são os personagens? Que tipo de relação estabelecem entre eles? O quê? – produção de quadro sobre os personagens (REVERBEL, 1997, 122- 123).

De olho no subtexto – como as falas estão sendo ditas está dialogando com a peça?

#### APÊNDICE IV

## *PESQUISA DE CAMPO – VISTA NAS COMUNIDADES, ENTREVISTAS E ANÁLISE DA REALIDADE*

Primeiro momento – separação dos participantes, tendo em vista pertencimento à uma mesma comunidade e posse ou não de aparelhos eletrônicos para gravações de voz e vídeos;

Segundo momento – delineamento de produção de vídeo para apresentação geográfica, estética e cultural da comunidade;

Terceiro momento – delineamento das pessoas a serem entrevistadas, tendo em vista seus possíveis conhecimentos sobre o lugar onde vivem e se há problemas na recepção;

Quarto momento – possibilidades de contatar essas pessoas para delineamento de visita para entrevista e melhor conhecimento das comunidades (onde e quando);

Quinto momento – delineamento de entrevista – o que queremos saber?

Tendo apresentado nosso planejamento, damos continuidade e andamento ao nosso estudo, tendo em vista a apresentação e diálogo sobre a pesquisa de campo, expostos no subcapítulo adiante.

Rascunho de pesquisa de campo

*Como é denominada a comunidade onde vocês moram?*

*Que eventos acontecem ou já aconteceram na comunidade?*

*Teve ou tem algum evento teatral ou algo semelhante na comunidade?*

*Exerce ou já exerceu algum serviço à comunidade?*

*É trabalhador (a) rural? Qual a importância do campo (roça) para a comunidade?*

*Quanto tempo o (a) senhor (a) mora na comunidade? O que o (a) levou a morar nessa comunidade?*

*Quais mudanças o (a) senhor (a) identificou ao longo da história de sua comunidade? Na sua opinião, o que provocou essas mudanças?*

*Qual a origem (etnia) da sua família (indígena, italiana, africana, pomerana, ou outra)?*

*Sua família é formada por quem?*

*Há muitos vizinhos? Como eles são?*

*Há algum artista ou grupos artísticos em sua comunidade (cantor, dançarino, pintor etc.)? Qual ou quais?*

*E na família? Há algum artista? O que ele(a) faz?*

*Vocês frequentam alguma religião? Qual?*

*Vocês teriam vontade de morar em outro lugar? Por quê?*

*Na sua opinião, quais são os principais problemas na comunidade que afetam em sua qualidade de vida?*

*Vocês têm acesso a atividades de lazer na comunidade? Quais?*

*Ao seu ver, quais os principais desafios e dificuldades que a comunidade enfrenta?*

*O trabalho agrícola é desenvolvido de forma familiar?*

*O que é belo e feio na sua comunidade?*

*Cite pontos positivos e negativos de sua comunidade.*

*Vocês têm acesso a algum Posto de Saúde ou Hospital? Como é o atendimento?*

*O que é feito com o lixo produzido em sua casa?*

*De onde vem a água que vocês utilizam?*

*Vocês têm acesso à rede de esgoto?*

*Quais são os cuidados tomados por sua família para a prevenção de doenças?*

## APÊNDICE V

### **Plano trimestral**

ESCOLA: EMEIEF “Vale de Tabocas”.

PERÍODO: 1º trimestre.

TURMA: 9º ano.

DISCIPLINA: Arte.

PROFESSOR RESPONSÁVEL: Luan E. Bridi.

OBJETIVO – Propiciar a aproximação dos discentes com sua realidade, no sentido da constituição de uma visão crítica, em cotejo com a realidade social mais ampla e

possibilitar o contato com o teatro, ao encontro da ampliação de suas visões de mundo.

AULA 1 03/02/2022 – Dinâmica dos valores;

AULA 2 10/02/2022 – Apresentação e diálogo sobre o Plano de aula do 1º trimestre;

AULA 3 17/02/2022– Revisão e debate sobre o conceito de Arte;

AULA 4 24/02/2022 – delineação e cronograma para visita às comunidades; perguntas para entrevista; pessoas a serem entrevistadas; locais para gravação de vídeo.

AULA 5 03/03/2022 – delineação e cronograma para visita às comunidades; perguntas para entrevista; pessoas a serem entrevistadas; locais para gravação de vídeo.

AULA 6 e 7 10/03/2022 e 17/03/2022 - levantamento de dados e diálogo sobre definição de tema e subtemas para trabalho teatral (ATIVIDADE AVALIATIVA - 9 p.);

AULA 8 24/03/2022 - Hipnotismo colombiano (BOAL, 2012, p.113); trabalhar movimentos corporais (como o modo de andar) em meio a situações que exigem estranhas movimentações ou transformações físicas como andar na lama; mudança brusca de local e temperatura; câmera lenta; andar para os lados; pisar em ovos, espinhos, brasas, etc.; emoções diversas; arrumar a cama com um braço amarrado nas costas, etc. corrida em câmera lenta (Ibidem, p.125) – marcha ritmada (REVERBEL, 1979, p.43-44);

AULA 9 e 10 31/03/2022 e 07/04/2022 – As revelações de Santa Teresa (BOAL, 2012); *Roda de ritmo e movimento* (Ibidem, p. 147-148) – os alunos realizam um círculo e um deles inicia um ritmo corporal e musical (estranho para ele) e os demais devem imitá-lo; construção de personagens em grupo; trabalhar com obras de arte – pose coletiva e aos poucos passar para o movimento (REVERBEL, 1997, p.94); Utilizar imagens para mostrar problemas sociais e discutir soluções (temas e subtemas ligados à pesquisa feita nas comunidades) – opressões vividas pelos participantes – teatro fórum – não existe certo ou errado; trocar oprimido pelo opressor; painel com apresentação de possíveis argumentações (*brainstorming*) (REVERBEL, 1979, p.118).

AULA 11 e 12 14/04/2022 e 28/04/2022– Improvisação por meio de quadrinhos; produção de próprios quadrinhos com enfoque nas características dos personagens (REVERBEL, 1979, p.62) (ATIVIDADE AVALIATIVA 9 p.);

AULA 13 05/05/2022 - avaliação trimestral; diálogo sobre o andamento das aulas; possibilidades para o próximo trimestre e auto avaliação (6 p.)

AULA 14 12/05/2022 – aula do suspiro.

### SOS ONLINE

#### *Quadrinhos para exploração*

<https://minadehq.com.br/category/quadrinhos-exclusivos/>

<https://fliptru.com.br/comic/mari-taps/001>

<https://br.pinterest.com/andressa0809/mafalda/>

#### *Textos teatrais pequenos para leitura*

<https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/category/pecas-teatrais-curtas-ou-adaptadas>

#### *Leitura e apreciação de obras de Arte (conceito de Arte) para complemento*

[https://www.esquerda.net/sites/default/files/dostoievski\\_0.pdf](https://www.esquerda.net/sites/default/files/dostoievski_0.pdf)

<https://artsandculture.google.com/partner?hl=en>

#### *Um pouquinho mais sobre Al Margen*

<https://incrivel.club/criatividade-arte/o-artista-argentino-al-margen-desmascara-a-sociedade-moderna-com-suas-ilustracoes-hipnotizantes-340710/>

#### *Feminicídio e machismo*

<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/07/4937873-brasil-registra-um-caso-de-feminicidio-a-cada-6-horas-e-meia.html>

<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/03/05/mesmo-com-queda-recorde-de-mortes-de-mulheres-brasil-tem-alta-no-numero-de-feminicidios-em-2019.ghtml>

#### *Problemas ambientais*

<https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/problemas-ambientais-brasileiros.htm>

#### *Citações*

<https://adoropapel.com.br/2015/11/as-frases-dos-grandes-pensadores/>

[https://www.pensador.com/frases\\_de\\_pensadores\\_famosos/10/](https://www.pensador.com/frases_de_pensadores_famosos/10/)

#### *Consumismo*

<https://g1.globo.com/natureza/blog/amelia-gonzalez/post/2018/07/25/pesquisa-mostra-que-76-nao-praticam-consumo-consciente-no-brasil.ghtml>

[https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS\\_575482/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_575482/lang--pt/index.htm)

#### *Desigualdade social e racismo estrutural*

[https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2020/11/12/internas\\_economia,120410](https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2020/11/12/internas_economia,120410)

<8/ibge-brasil-continua-sendo-9-pais-mais-desigual-do-mundo.shtml>

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)

<https://www.youtube.com/watch?v=YNdNJRb1Dt4>

#### *Trabalho infantil*

<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/trabalho-infantil.htm>

#### *Visão estética sobre o corpo feminino*

<https://cenasdecinema.com/um-corpo-feminino/>

#### *Riqueza e ganância*

<https://www.politize.com.br/monopolio-o-que-e/>

#### *Impacto ecológico: uso de agrotóxico*

<https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2021/01/14/numero-de-agrotoxicos-registrados-em-2020-e-o-mais-alto-da-serie-historica-maioria-e-produto-generico.ghtml>

<https://www.ecodebate.com.br/2020/11/16/veneno-a-nossa-mesa-o-brasil-e-o-pais-que-mais-consome-agrotoxicos/>

<https://www.ecodebate.com.br/2020/11/16/veneno-a-nossa-mesa-o-brasil-e-o-pais-que-mais-consome-agrotoxicos/>

#### *Redes sociais, uso de smartphones e o perigo da internet*

[https://exame.com/pop/brasil-e-um-dos-cinco-paises-com-maior-numero-de-celulares-mostra-](https://exame.com/pop/brasil-e-um-dos-cinco-paises-com-maior-numero-de-celulares-mostra-ranking/#:~:text=Para%20ter%20uma%20ideia%2C%20um,n%C3%BAmero%20de%20usu%C3%A1rios%20desses%20aparelhos.)

[ranking/#:~:text=Para%20ter%20uma%20ideia%2C%20um,n%C3%BAmero%20de%20usu%C3%A1rios%20desses%20aparelhos.](https://exame.com/pop/brasil-e-um-dos-cinco-paises-com-maior-numero-de-celulares-mostra-ranking/#:~:text=Para%20ter%20uma%20ideia%2C%20um,n%C3%BAmero%20de%20usu%C3%A1rios%20desses%20aparelhos.)

<https://www.gov.br/pt-br/noticias/transito-e-transportes/2021/05/brasil-registrou-mais-de-234-milhoes-de-acessos-moveis-em-2020>

<https://portal.fgv.br/noticias/brasil-tem-424-milhoes-dispositivos-digitais-uso-revela-31a-pesquisa-anual-fgvicia>

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/reconecte/saiba-a-quais-riscos-a-crianca-e-adolescente-esta-exposta-na-internet>

<http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>

<https://nordvpn.com/pt-br/blog/os-perigos-das-redes-sociais/>

<https://istoe.com.br/os-perigos-das-redes-sociais/#:~:text=Campanhas%20de%20%C3%B3dio%2C%20ass%C3%A9dios%2C%20exposi%C3%A7%C3%A3o,cada%20vez%20maior%20pelos%20internautas&text=A%20internet%20e%20as%20redes,circula%C3%A7%C3%A3o%20de%20ideias%20e%20opini%C3%B5es.>

#### *Uso de drogas/alcoolismo*

<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/33-milhoes-de-pessoas-morrem-todos-os-anos-pelas-consequencias-do-alcool-no-mundo-diz-oms.ghtml>

<https://cepad.ufes.br/conteudo/consumo-de-%C3%A1lcool-no-brasil-%C3%A9-superior-%C3%A0-m%C3%A9dia-mundial-diz-oms>

[https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/relatorio\\_padroes\\_consumo\\_alcool.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/relatorio_padroes_consumo_alcool.pdf)

<https://www.uniad.org.br/noticias/levantamentos-e-pesquisas/relatorio-mundial-sobre-drogas-2021-avalia-que-pandemia-potencializou-riscos-de-dependencia/>

<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/11/brasil-tem-a-pior-politica-de-drogas-do-mundo-aponta-ranking-inedito.shtml>

<https://hospitalsantamonica.com.br/consequencias-das-drogas-entenda-o-real-perigo-do-uso-de-drogas/>

## APÊNDICE VI



### **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido** Filmagem, produção e divulgação de documentário

**Título da pesquisa:** O trabalho com o teatro em uma escola do campo: por uma abordagem discursiva e como possibilidade de transformação.

**Nome do responsável:** Luan Eudair Bridi.

**Instituição:** Universidade Federal do Espírito Santo.

**Curso:** Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação.

Você está sendo convidado (a) a participar de nossa pesquisa, intitulada “O trabalho com o teatro em uma escola do campo: por uma abordagem discursiva e como possibilidade de transformação” e a consentir com a filmagem e divulgação de sua imagem em momentos de participação no estudo. Este documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, tem como objetivo assegurar seus direitos e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador, pelo participante e por seu responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Este Termo deverá ser levado para casa para consulta, leitura e assinatura de um de seus familiares ou responsáveis. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo na forma como é atendido caso não for autorizado a publicação e a divulgação de sua imagem.

### Justificativa e objetivos:

Este estudo trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento pertencente ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Reconhece por meio do teatro a possibilidade de trabalho do professor para melhorar a escrita e fala dos alunos e provocar e auxiliar práticas de leitura e produção de textos, além de possibilitar um outro olhar para sua realidade local. Nesse sentido, traz como objetivos, além de aproximar os estudantes de suas comunidades, explorar as variadas possibilidades de fala e escrita por meio do teatro

### Procedimento:

Com este documento queremos pedir-lhe consentimento para a participação de nossa pesquisa: você irá realizar uma entrevista manuscrita rápida (no máximo 40 minutos) com um morador de sua comunidade (à sua escolha) e em um local de sua preferência, com um roteiro de perguntas feitas por nós (pesquisador, você e seus colegas), aberto à novas questões (entrevista semiestruturada). Também lhe pedimos consentimento para utilização e divulgação de suas imagens e voz contidas nas gravações de nossas aulas para o fornecimento de dados para o estudo (autocrítica de nosso trabalho docente) e para a produção de um documentário que visa auxiliar e potencializar o trabalho teatral nas escolas.

Os encontros terão duração de 9 meses e serão realizados no final desse ano (2022) e início de 2023. Iremos realizar cerca de 32 aulas-eventos com enfoque nesse estudo. Segue abaixo, tabela com os objetivos, as metas, atividades, procedimentos metodológicos e o tempo pressupostos da pesquisa presente para melhor entendimento acerca de nosso estudo.

<b>Objetivo</b>	<b>Meta(s)</b>	<b>Atividades</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>Tempo</b>
Possibilitar a aproximação e diálogo dos alunos com os problemas que sua comunidade enfrenta, bem como o entendimento que ela tem do trabalho com o teatro na escola.	Realizar uma pesquisa com a participação/auxílio dos estudantes, para conhecimento a aprofundamento na realidade local e escolha do tema teatral, pois este se baseará na realidade e enfrentamentos das comunidades locais.	a)Apresentação e explicação sobre a escolha do tema, sobre a visita às comunidades (quando, como e onde); realização de pesquisa nas comunidades por meio de questionários e entrevistas; apresentação e dos dados e separação e seleção; análise quantitativa (quais respostas mais se repetem) dos dados selecionados por para escolha do tema.	Aula expositiva (exposição de imagens, textos, etc.); uso de slides; roda de conversa; separação dos alunos em grupo tendo em vista pertencimento à mesma comunidade, a posse ou não de smartphones para fotos das comunidades e gravações de entrevista e para análise e discussão sobre os dados obtidos; realização de pesquisa; apresentação de dados obtidos - debates e roda de conversas para delineamento e problematização do tema central e de possíveis subtemas.	Dois meses - junho à agosto (6 aulas de 50 minutos)
Possibilitar o contato dos estudantes com o teatro, tendo em vista essa linguagem artística para melhorar a	Nos baseando na leitura de livros de Reverbél e Boal, realizar exercícios e jogos teatrais. Também realizar, com apoio dos demais	*b)Explicação sobre o que é teatro e suas linguagens; realização de debates, improvisações, exercícios e jogos teatrais escolhidos após uma primeira análise dos sujeitos e localidade de	Com o tema e subtemas definidos e explorando espaços variados (fora da sala de aula) será realizado diálogo sobre o conceito (o que é) de teatro; sequência de jogos teatrais introdutórios	Três meses agosto à outubro de 2022 (10 de aulas de 50

escrita e fala dos alunos e provocar e auxiliar práticas de leitura e produção de textos.	professores, possivelmente, palestras e buscas/leituras de textos diversos, visando fomentar a criticidade dos estudantes em relação ao tema proposto e às atividades teatrais a serem realizadas.	pesquisa, além do tema vindo da realidade local; palestras e leitura/produção de textos diversos; coleta de dados por meio de filmagem e anotações; filtragem (seleção) e salvamento/acúmulo de dados.	(desmecanização do corpo); produções de improvisações e esquetes; realização de palestras tendo em vista aprofundamento sobre o tema; jogos e exercícios teatrais avançados, tendo em vista possível apresentação teatral.	minutos).
Explorar as diversas formas de fala e argumentação por meio teatral ao encontro de diferentes culturas e contextos sociais.	Fomentar e proporcionar debates em momentos oportunos, buscando explorar as situações e fatos sociais apresentados nos jogos/exercícios teatrais e improvisações em diferentes contextos da vida.	*c)Realização de debates; produção/refacção (refazer), leitura de textos teatrais diversos; improvisação; coleta de dados por meio de filmagem e anotações; seleção e salvamento/acúmulo de dados.	Jogos e exercícios teatrais avançados, tendo em vista possível apresentação teatral; separação dos alunos em grupo para produção de crônicas em diálogo com o tema e subtemas; refacção textual (produzir, refletir e "lapidar" texto); Uso de crônicas para improvisações.	Dois meses outubro à dezembro de 2022 (7 aulas de 50 minutos).
Verificar o desenvolvimento dos estudantes no que tange à fala, a escrita e a capacidade de argumentação crítica, por meio da leitura, produção e refacção de textos teatrais.	Analisar, com possível auxílio de outros professores, a fala, textos escritos dos estudantes, visando uma melhor escrita e argumentação à em diálogo com a realidade local.	*d)Produção e refacção (refazer) de textos teatrais; análise de textos dos estudantes; coleta de dados por meio de filmagem e anotações; seleção e análise dos dados; escrita dos resultados obtidos.	Organização para apresentação teatral e de encontros online para diálogo sobre as crônicas (após verificação de possibilidade); transformação das crônicas em pequenas peças teatrais; verificação de possibilidade de transformar essas crônicas em livro. Há também, possibilidade de produção e encenação de peça teatral, a partir de temáticas vindas da comunidade.	Três meses fevereiro à Abril de 2023 (9 aulas de 50 minutos).
*Os exercícios/jogos teatrais, a produção de textos, palestras, debates, etc. poderão vir a acontecer em momentos diferentes ou poderão ser repetidos ou priorizados, a depender do andar da pesquisa.				

Fonte: do autor

### Benefícios ao participante

Melhora na desenvoltura, criticidade, dicção, etc. por meio do teatro. Além disso, tal pesquisa permite a aproximação da escola e dos discentes para com sua realidade, possibilitando estreitar o vínculo fundamental escola- comunidade, podendo criar, nesse sentido, um olhar mais criterioso e indagador dos alunos para seus cotidianos, beneficiando escola, comunidade e estudantes de forma indissociável, tendo o teatro como "ferramenta". Não há qualquer objetivo monetário na realização dessa pesquisa.

### Riscos

Vergonha, timidez, constrangimento ou desconforto na hora da entrevista e filmagens. Entretanto, o pesquisador agirá de forma a amenizar tais riscos utilizando-se do bom-senso,

educação, empatia e simpatia e, para além, será evitada qualquer informação que possibilite a identificação, tais como: registros individuais, informações postais, números de telefone, endereços eletrônicos, entre outros. Portanto, o pesquisador deverá informar os mecanismos utilizados para garantir a confidencialidade e anonimização dos dados.

**Proteção de dados:**

Será evitada qualquer informação que possibilite sua identificação, tais como: registros individuais, informações postais, números de telefone, endereços eletrônicos, entre outros. Portanto, o pesquisador deverá informar os mecanismos utilizados para garantir a confidencialidade e anonimização dos dados.

**Autorização de uso de imagem e voz**

Eu, \_\_\_\_\_ CONCORDO em participar da pesquisa “O Teatro na Educação do Campo: por uma abordagem dialógica, discursiva e transdisciplinar” e AUTORIZO, de forma gratuita a utilização de minha imagem e voz, em meios acadêmicos e pedagógicos de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, etc.), entre outros, e nos meios de comunicação interna, como em periódicos em geral.

\_\_\_\_\_  
(Nome legível do aluno participante)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do aluno participante)

\_\_\_\_\_  
(Nome legível do responsável legal)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do responsável legal)

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante e ao seu responsável. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_  
(Nome legível do pesquisador)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do pesquisador)

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa a ser realizada e/ou outro qualquer procedimento, você poderá entrar em contato com o pesquisador:

Nome: Luan Eudair Bridi;

Endereço: Santa Teresa – ES/ Várzea Alegre, Rua São Paulo – Casa: nº25;

Telefone: (27) 999822477;

E-mail: luan.bridi@edu.ufes.br

APÊNDICE VII<sup>77</sup>**AGRICULTURA FAMILIAR E ALGUNS DE SEUS PROBLEMAS**

Equipe técnica: Thaís, Wendell, Maria Eduarda, Viviane Brandt, Viviane Paranhos e Isabella Atores e atrizes: Gabriel, Rachel, Maria Clara, Rhian, Arthur, Alexandre, Lucila, Leonardo

**ATO I - A família de Luís**

NARRADOR: Leonardo

ANTÔNIO: Arthur

LÍVIA: Maria Clara

LUCAS: Rhian

LUÍS: Gabriel

Figurino: roupas de trabalho rural e vestimenta formal para narradores.

Objetos enxadas, tesouras, estacas com arames ou rede de barbantes com uvas e folhagens.

Música: Alguma música italiana ao fundo.

*Cenário: plantação de uva;*

*Atores estão em uma plantação de uva trabalhando - cena muda - fala só do narrador;*

*Os trabalhadores, por mais que o narrador chegue perto deles, permanecerão concentrados em seu trabalho e para eles, o narrador não existe.*

NARRADOR *(entra em destaque na frente dos trabalhadores - e explica o que é agricultura familiar)* - Olá! Aqui temos um caso exemplar sobre agricultura familiar... aliás, vocês sabem o que é essa tal de agricultura familiar? Na agricultura familiar se produz plantações agrícolas, como café, uva, verduras, frutas etc. No caso da Família de Luiz *(chega perto de Luiz)*, se produz uva. Como vocês puderam ver esse não é um trabalho fácil, pois sua família tem de plantar, podar, capinar, adubar etc. para que a uva não venha a ter má formação, além de garantir a colheita duas vezes ao ano. Entretanto, a família de nosso querido Luiz tem uma problemática: seus pais são alcoólatras e o irmão de Luiz tem problemas com drogas. Pessoalmente eles não se dão muito bem, porém profissionalmente, sim. Neste ano a família de Luiz não teve boas vendas; venderam pouquíssimas garrafas dos seus preciosos

---

<sup>77</sup> Texto produzido junto com os estudantes.

vinhos, além da uva ter desvalorizado cerca de 28 %. Devido a esses reveses, a família de Luiz começou a ter vários problemas. Neste dia, dona Lívia (mãe de Luiz) e senhor Antônio (pai de Luiz) brigaram para ver quem é o mais alcoólatra e Lucas (irmão de Luiz) resolveu fumar um cigarrinho. *(sai de cena)*

LIVIA - É o seguinte, vamos concordar que você é o mais cachaceiro dessa família! Eu já não aguento mais dormir ao seu lado! Todo o dia você bebe e além de não tomar banho, vem dormir do meu lado... aff...

ANTÔNIO - Vai me dizer que você é a santa? Não bebe? Deus me livre!!

LIVIA - Mas eu, pelo menos tomo banho antes de dormir, ô porco!

LUCAS - É verdade, ô barriga, dessa vez tenho que concordar com a mãe.

ANTÔNIO - Oh cigarrete, a briga é entre mim e sua mãe, vou lhe pedir encarecidamente que se retire. *(com deboche)*.

*Lucas joga seu cigarro no chão e parte para brigar com seu pai - Luiz entra no meio e separa a briga*

LUIZ - ohhh!!!! Po parar com esse negócio aí!!! Mesmo cheio de problemas, somos uma família!! E quer saber ninguém depende dessa m....!!! Isso vem destruindo nossa família! Olha você ai brigando com seu próprio filho e você, Lucas, brigando com seu pai! Será que vocês não percebem que estamos nos definhando... Não precisamos nos drogar para sermos gênios ou superiores; Não precisamos ser gênios ou superiores para sermos seres humanos; Mas precisamos uns dos outros e de nossos sorrisos para sermos felizes. *(todos se olham arrependidos e pensativos)*

*(fecha-se a cortina)*

NARRADOR - *(entra em cena)* Nossa!! Luiz parafraseou Charles Chaplin... que fo... *(coça a garganta... para... percebe que iria falar um palavrão e que estava saindo fora do assunto, coça a garganta e continua sua narração)* Por mais incrível que possa parecer, já faz 24 meses (2 anos) *(abre-se a cortina a família entra, agora em sua casa e mostra sua mudança a partir de ações e sorrisos estampados)* que Lucas parou de fumar, ele e seu pai Antônio começaram a se falar novamente. Os dois se juntaram e tiveram grandes ideias. A família tornou-se a maior vendedora de vinhos da região e para completar, Luiz está cursando direito e sonha em ajudar, além de sua família, outras pessoas que passam por problemas parecidos. *(Fecha-se a cortina)*

ATO II: **Drama e Lama**

NARRADOR: Leonardo

NARRADOR 2: Rachel

JOÃOZINHO: Alexandre

MARIA: Lucila

AUGUSTO: Gabriel

TAXISTA: Rhian

*A história que segue continuará (são duas apresentações em uma - anterior e esta)  
Cenário - quintal*

NARRADOR - *(após breve pausa, entra em cena, um pouco perdido, querendo dizer algo, mas receoso)*É... então.. assim teve um final feliz para a família de Luís....

NARRADOR 2 - *(entra em cena, escondido, de forma que o narrador, não o vê )*Até que sua história dá pro gasto..

NARRADOR -Uai!! Quem é você?

NARRADOR 2 - também gosto de contar um caso, sou como você, um narrador de história...quer ver?*(narrador concorda)* Vamos lá, então!! Ô, Nosso caso começa assim :

Em outra parte de nossa região *(abre-se a cortina - cenário quintal - flores, grama, etc.)*, Joãozinho, criança “extrovertida”, brincava em seu quintal, feliz da vida *(entra Joãozinho, brincando de futebol)*. Quando de repente, caiu e machucou seu braço e chorou desesperadamente *(pausa para mostrar o acidente e o choro de Joãozinho; troca de olhar entre narradores)*. Seu pai e mãe, ao ouvirem João, foram correndo ao seu encontro. *(narradores saem discretamente de cena)*

MARIA (mãe de Joãozinho) - Joãozinho, meu filho, eu falei para você não ficar correndo...

AUGUSTO (pai de Joãozinho) - Pelo amor de Deus!! O que aconteceu agora?!

MARIA - Ele tava jogando bola, caiu, e acabou machucando o braço!

AUGUSTO- Nossa, *(examina Joãozinho)* parece que quebrou!! Vamos para o hospital.

MARIA - Ai, meu Senhor!! Vamos então!

AUGUSTO - Rápido, por que o tempo está para chuva e as estradas não ficaram boas se chover...

*Os pais de Joãozinho saem de cena com seu filho em seus braços - fecha-se a cortina .*

NARRADOR 2 (*entra em cena* ) – Entretanto, nesse dia, quando os pais de Joãozinho saíram de casa, o tempo fechou (*sonoplastia - som de trovão*); começou a chover forte (*sonoplastia - som do carro andando na chuva*) e o carro deles, no caminho, acabou caindo em uma buraco (*sonoplastia som do carro batendo em um buraco*). Nesse momento, Joãozinho começa a se desesperar (*choro de Joãozinho nos bastidores*); a preocupação de seus pais aumenta, pois o lugar onde estão não pegava sinal de telefone (*falas nos bastidores*); o pai de Joãozinho precisou ir até a casa mais próxima, a pé, para conseguir sinal. Enquanto isso... (*abre-se cortina - Maria está desolada e um pouco molhada com seu filho nos braços; ao fundo, imagem de um carro atolado refletida pelo datashow*)

MARIA- Joãozinho como você está, querido? Ô, meu Deus, tomara que Augusto volte logo ... já não chega você, agora outra preocupação...no escuro, nessas estradas péssimas, tão perigosas... morar no campo é muito bom, mas em compensação as estradas....ô meu Deus!! Nem quem tem picape escapa. A família de Luiz, que tem uma tem e recrama mais que nós.... mas cadê teu pai, Joãozinho?!

AUGUSTO- Maria, Joãozinho!! (*chama dos bastidores*)

MARIA - Oi, querido (*alto para responder o marido*)!! Ele está de volta!! Obrigado por ouvir minhas preces, meu Deus!! (*em tom mais confidencial*)

AUGUSTO - (*Entra em cena todo molhado com o taxista* )- Maria!! Joãozinho!

MARIA - Ainda bem que você chegou! Joãozinho está pior... Graças a Deus, você conseguiu socorro!!

AUGUSTO - Sim, uma boa alma... esse é César, taxista...

TAXISTA - É Minha senhora (*em tom de cumprimento*)..., estava falando com seu esposo, como vocês conseguem andar nessas estradas?!! No pouco trecho que andamos para chegar aqui, quase saímos fora da pista umas seis vezes... tive que deixar o carro lá em cima, pois caso descesse, não subiria... vamos, vamos, o menino precisa de ajuda...

(*saem de cena;as cortinas se fecham*)

NARRADOR 2 - *(entra em cena)* E assim Joãozinho foi encaminhado ao hospital. Entretanto, cabe observar que, se houvesse estradas melhores a família de Joãozinho poderia ter chegado com mais rapidez e segurança.

NARRADOR- *(entra em cena)* Vida difícil desse povo... né não?!

NARRADOR 2 - você nem imagina... dizem que Joãozinho ainda demorou um tempão para ser atendido no hospital... foi encaminhado para a capital e passaram um perrengue para tratar da perna dele depois, pois ficaram sem carro (não tinham dinheiro para consertar)...

NARRADOR - Mas o posto de saúde é pertinho...

NARRADOR 2 - é nada ... e nem médico tem... mas isso é papo pra outro dia...

NARRADOR - Nem Luís se deu tão bem assim... não quis falar, menina, pois a história ia ficar um pouco triste, sabe... cê acredita que a mãe dele teve que se tratar...

NARRADOR 2- Num acredito...

NARRADOR - é ... o tal do alcoolismo...

NARRADOR 2 - mas por hoje é só

*(saem conversando sobre um assunto qualquer... a cortina se abre com uma cena utópica ao fundo - pôr do sol e uma estrada de chão - imagem refletida no data show após os narradores passarem, fecha-se a cortina e toca-se uma música ao fundo (Meu Santo Antônio - casaca), após uma breve pausa, abre-se as cortinas, os alunos (atores e comissão técnica) estarão atrás dela para cumprimentar os público)*

## APÊNDICE VIII<sup>78</sup>

*Segundo o estudo “Álcool e a Saúde dos Brasileiros – Panorama 2022” houve aumento de 24% nas mortes atribuíveis ao álcool no início da pandemia Covid-19. Segundo o IBGE, 17% das mulheres adultas afirmaram ter bebido semanalmente em 2019 (4,1 pontos percentuais maior do que era em 2013). O IBGE ainda alerta que o consumo de álcool é um dos maiores fatores de risco para a população, sendo considerado uma das principais causas de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), de acidentes e violências.*

*Segundo o Instituto Nacional de Câncer, o tabagismo é uma doença crônica causada pela dependência à nicotina presente nos produtos à base de tabaco, cuja*

<sup>78</sup> Textos produzidos com os estudantes.

*decorrência contribui para o desenvolvimento dos seguintes tipos de câncer: câncer de bexiga; câncer de fígado; câncer do colo do útero; câncer de laringe (cordas vocais); câncer na cavidade oral (boca); câncer de faringe (pescoço); câncer de estômago e pulmão, dentre outros.*

*A Lei Federal Nº 9503 de 23/09/1997, incisos 3º e 5º preconizam à manutenção de estradas. Além disso, o Imposto sobre a propriedade de veículos automotores (IPVA) pago por muito de nós, arrecada dinheiro destinado à conservação de estradas. Tendo isso em vista, possuir estradas boas é direito do povo do campo.*

## 11. ANEXOS

### ANEXO I

#### OS MALEFÍCIOS DO CIGARRO<sup>79</sup>

Nioukhine (*de longas suíças, sem bigode, fato velho e coçado. Entra majestosamente, saúda e ajeita o colete*). – Minhas senhoras e, de certo modo, meus senhores. (*Alisa as suíças*). Pediram a minha mulher que eu viesse aqui fazer uma conferência, para fins beneficentes, sobre um assunto qualquer. E por que não fazê-la? Se é preciso uma conferência, façamos então uma conferência; a mim é-me absolutamente indiferente. Bem... para dizer a verdade, eu não sou propriamente um professor, e nem sequer estou munido de qualquer título acadêmico ou científico: pois apesar disso, há trinta anos que ininterruptamente, e posso mesmo acrescentar que em detrimento da minha saúde e de outras coisas semelhantes, eu trabalho em assuntos de natureza estritamente científica. Dou tratos aos miolos quando, às vezes, - imaginem Vossas Excelências! – tenho de escrever artigos científicos ou... talvez muito pouco científicos, mas que, vá lá, têm um certo ar científico.

Nestes últimos dias, precisamente, escrevi entre outros um artigo considerável sob o título “Dos efeitos maléficos de alguns insetos”. Este artigo agradou muito às minhas filhas, sobretudo na parte que se relacionava com os percevejos. Pois bem, eu, depois de o ter lido rasguei-o. De facto, por mais que eu dissesse e escrevesse, nem por isso se dispensaria o pó de pietro. Em nossa casa, por exemplo, há percevejos até no piano de cauda...

Escolhi para tema da minha conferência de hoje, se assim lhe podemos chamar, o prejuízo que traz à humanidade o uso e abuso do tabaco. Quanto a mim, devo confessá-lo, sou um fumador inveterado. Mas a minha mulher ordenou-me que falasse hoje dos malefícios do tabaco, e não tenho por isso outro remédio senão obedecer-lhe. Já que é preciso falar de tabaco, falemos então de tabaco. Para mim é absolutamente indiferente; e eu convido Vossas Excelências, minhas senhoras e

---

<sup>79</sup> Texto disponibilizado pela Rizzo Companhia de Teatro.

meus senhores, a escutar a minha conferência com toda a gravidade requerida para evitar qualquer sensaboria. E aquelas pessoas a quem mete medo uma conferência séria, digamos mesmo científica, têm inteira liberdade de não escutar... ou de sair. *(Ajeita o colete)*.

Peço, sobretudo, a atenção dos senhores doutores aqui presentes. Eles poderão encontrar na minha conferência numerosos ensinamentos úteis, porque o tabaco, à margem dos seus efeitos nocivos, é muito empregado em medicina.

Assim, por exemplo, se metermos uma mosca dentro de uma tabaqueira, ela morre, aparentemente por desarranjo nervoso... O tabaco é, para falar corretamente, uma planta...

Quando faço uma conferência pisco ordinariamente o olho direito, mas Vossas Excelências não fazem caso: é efeito da emoção. Eu sou, duma maneira geral, um homem muito nervoso.

O meu olho direito começou a piscar em 1889, a 13 de Setembro, exatamente no dia em que, por assim dizer, a minha mulher deu à luz a sua quarta filha, Bárbara... Todas as minhas filhas nasceram em dias 13. Mas de resto *(tira e consulta o relógio)* dado o pouco tempo de que dispomos, não nos afastemos do tema da nossa conferência.

Devo em todo o caso dizer a Vossas Excelências que a minha mulher tem uma escola de música e um pensionato particular, ou, talvez mais exatamente, não é bem um pensionato, mas qualquer coisa no género. Aqui para nós, a minha mulher gosta de apregoar aos quatro ventos a sua miséria, mas a verdade é que ela conseguiu pôr uns dinheiros de lado – uns quarenta ou mesmo uns cinquenta mil rublos; eu, pessoalmente, é que não tenho um copek, nem sequer uma moeda furada. Mas deixemos isso...

No pensionato de minha mulher sou eu o encarregado da administração. Faço as provisões, fiscalizo o pessoal, assento as despesas, tomo conta da escrita, mato os percevejos, passeio o cãozinho de minha mulher e dou caça aos ratos. Ontem à tarde, por exemplo, eu devia entregar à cozinheira farinha e manteiga, porque se tinha decidido fazer fritos. Pois muito bem! Imaginem Vossas Excelências que hoje, quando os fritos já estavam prontos, a minha mulher veio à cozinha anunciar que três pensionistas, estando doentes da garganta, não podiam comer fritos. Tinham-se

feito, portanto, fritos a mais. Que destino lhes havíamos de dar? A minha mulher, primeiro, ordenou que os guardassem na dispensa, para o doa seguinte. Mas depois reflectiu longamente e disse-me: «Coma você esses fritos, seu espantalho!».

Quando não está de bom humor, a minha mulher chama-me espantalho, víbora, demónio... Demónio, eu? Calculem Vossas Excelências!... Em suma, ela está sempre de mau humor!

Pois quanto aos tais fritos, não se pode bem dizer que os tenha comido, porque os devorei, de tal modo que ando sempre esfomeado! Ontem, por exemplo, a minha mulher não me deu de jantar... Disse-me assim: «A você, seu espantalho, não vale a pena alimentá-lo!»!

Entretanto (*consulta novamente o relógio*) falando disto e daquilo fomo-nos afastando um pouco do assunto... Vamos, pois, prosseguir, ainda que naturalmente, eu esteja convencido que Vossas Excelências haviam de gostar mais de ouvir uma romanza, ou uma sinfonia qualquer, ou uma área de ópera.

(*Trauteando*). «Fremente indignação – Palpita meu coração...»

(*Falado*). Não me lembro de onde isto é... Entre parêntesis, esqueci-me de dizer a Vossas Excelências que na escola de música de minha mulher, além das particularidades domésticas, eu tenho a meu cargo o ensino das matemáticas, da física, da química, da geografia, da história, do solfejo, da literatura, etc. Para as danças, o canto e o desenho a minha mulher ministra os rudimentos, embora seja eu, igualmente, quem ensina essas matérias. A nossa escola de música fica no Beco dos Cinco Cães, número 13. A razão da minha pouca sorte, não há dúvida, é habitar-mos no número 13. As minhas filhas, como Vossas Excelências já sabem, nasceram todas em dias 13 e a nossa casa tem 13 janelas... Mas deixemos isso.

Para quaisquer informações que Vossas Excelências pretendam, encontrarão sempre a minha mulher em casa, e o programa da escola, se alguém deseja conhecê-lo, está à venda no porteiro, ao preço de 30 copeks. (*Tira do bolso algumas pequenas brochuras*). E até se alguém está interessado, posso vender alguns a Vossas Excelências. São a 30 copeks o exemplar. (Pausa). Ninguém deseja? Então a 20!... (*Outra pausa. Guardando os programas*). É pena...

Pois é verdade, a nossa casa tem o número 13. E nada me sai bem; envelheci, tornei-me estúpido... Assim, reparem Vossas Excelências, estou a fazer uma conferência, tenho um ar alegre, e contudo desejaria gritar de desespero e fugir, fugir, fosse lá para onde fosse!

E como não tenho ninguém a quem contar as minhas mágoas, até chego a ter vontade de chorar...

Já sei que me vão dizer: e então as suas filhas? Mas as minhas filhas, quando eu me lamento, não fazem outra coisa senão rir de mim!... A minha mulher tem sete filhas... Não, perdão, seis! Parece-me... (*Emenda rapidamente*). Sete, sete! A mais velha, Ana, tem 27 anos e a mais nova 17. Meus senhores, (*olha receosamente em direção dos bastidores*) eu sou um desgraçado; tornei-me estúpido, nulo, insignificante mas no fundo tendes diante de vós o mais feliz dos pais. No fundo tem de ser assim e não posso falar doutra maneira. Se ao menos Vossas Excelências pudessem saber... Há trinta e três anos que vivo com a minha mulher... e... posso dizer que estes foram os melhores anos da minha vida..., ou, pelo menos, poderiam ter sido os melhores... Apesar de tudo, para falar verdade, esses anos passaram como um instante, um momento feliz – que os leve o diabo de uma vez para

sempre!

(*Olhando os bastidores*). Bom, parece-me que a minha mulher ainda não chegou. E como ela ainda cá não está, posso dizer tudo o que eu quiser. Tenho um medo horrível... um medo horrível quando ela olha para mim... Pois bem, eis o que às vezes eu digo a mim próprio: se as minhas filhas demoram tanto a casar-se, é porque são tímidas e os cavalheiros não reparam nelas. A minha mulher não quer dar serões, não convida ninguém para jantar; é muito avarenta, conflituosa e azeda; e é por isso que ninguém vai a nossa casa. Mas..., mas aqui para nós e muito em segredo... (*Aproxima-se da boca de cena; em tom de confiança*). Nos dias de grande festa, quem quiser ver as filhas de minha mulher, é em casa da tia Natália Semionovna; conhecem...: aquela Natália Semionovna que sofre de reumatismo e tem um vestido amarelo, salpicado de manchas pretas que parecem baratas... Em casa dela até se servem acepipes; e quando a minha mulher não está, sempre se bebe um bocadinho... Também é verdade que o mais pequeno copo me embriaga; então sente-se o coração tão quente..., e ao mesmo tempo fica-se tão triste..., que

nem sou capaz de vos explicar... A gente recorda-se, não se sabe porquê, do tempo em que era novo, e só apetece fugir não se sabe para onde... Ah, se Vossas Excelências soubessem como é forte este desejo! *(Com paixão)*. Fugir! Deixar tudo sem olhar para trás! Mas fugir para onde? Não importa para onde..., desde que se deixe esta vida estúpida e banal, esta vida medíocre que fez de mim um deplorável pateta, um velho idiota e ridículo... Fugir desta mesquinha, malvada, malvada avarenta que me martiriza e tortura há trinta e três anos! Fugir da música, da cozinha, do dinheiro da minha mulher, de todas estas ninharias, de todas estas baixezas... E parar num campo, em qualquer parte, longe, muito longe!... E debaixo de um céu imenso ser como uma árvore, uma vara..., ser como um espantalho de pardais..., e ver, toda a noite, por cima de mim, a lua tranquila e clara... E esquecer, esquecer, esquecer... Oh! Como eu desejaria arrancar esta casaca velha e mesquinha, dentro da qual me casei há mais de trinta e três anos..., *(tira violentamente a casaca)* dentro da qual faço continuamente conferências para fins beneficentes. Toma! *(Calca raivosamente a casaca aos pés)*. Toma! Toma!... Estou velho, sou pobre, sou tão ridículo, tão lamentável como este colete com as suas costas coçadas e luzidias... *(Volta-se para mostrar as costas do colete)*. Mas não preciso de coisa nenhuma! Estou acima disto e sou mais puro do que tudo isto! Dantes, era jovem, inteligente, cursava a Universidade, sonhava... Julgava-me um homem! Agora só preciso de repouso...

*(Depois de ter olhado para os bastidores, torna a vestir rapidamente a casaca)*. A minha mulher já está lá dentro... Já chegou e está ali à minha espera. *(Olha o relógio)*. E a hora já passou! Se ela perguntar alguma coisa, digam-lhe, por favor, digam-lhe que a conferência se realizou e que o espantalho – sou eu, o espantalho... – se portou convenientemente... *(Olha para os bastidores e baixa a voz)*. Ela já está a olhar para aqui...

*(Endireitando-se e elevando a voz)*. E visto que o tabaco encerra o terrível veneno de que vos acabo de falar, não se deve fumar em caso nenhum e permito-me ter a esperança de que a minha conferência sobre os malefícios do tabaco possa, de certo modo, haver trazido a Vossas Excelências qualquer utilidade. Tenho dito. Dixi et animam levivi! *(Saúda e afasta-se majestosamente)*.

## ANEXO II

A PERGUNTA DO FRITZ<sup>80</sup>

*(Fritz e Frida entram em cena e sentados num banco de praça na Oktoberfest – os dois com um copo de chopp na mão, o copo dela está cheio e o dele está quase vazio)*

**Fritz:** *(Encabulado)* Eu quero te fazer uma pergunta...

**Frida:** *(Romântica, na expectativa)* Mas então pergunta...

**Fritz:** Não Frida, eu tenho vergonha!

**Frida:** Não precisa ter vergonha. Pode contar.

**Fritz:** Mas eu nem sei como começar...

**Frida:** Mas Fritz, me conta o que tu que me perguntar...

**Fritz:** Não Frida, eu tenho muita vergonha, é muito feio o que eu quero te perguntar!...

**Frida:** *(Assanhada)* Fritz, eu já sei: tu pegar na minha mão!

**Fritz:** Não, o que eu te quero perguntar é muito mais feio...!

**Frida:** *(Um pouco desconfiada)* Mais feio que pegar na minha mão?

**Fritz:** É muito mais feio!

**Frida:** *(Desconfiada, porém, assanhada)* Mais o que é então?...

**Fritz:** Ai Frida, eu tenho vergonha...

**Frida:** Mais eu não vou te bater... *(sensual)* Fritz... Tu que me beijar!

**Fritz:** Não Frida, é muito mais feio do que te dá um beijo...

**Frida:** *(Empolgada)* Mas então me conta logo o que tu que me perguntar!

**Fritz:** Mas Frida, eu tenho muita vergonha!...

**Frida:** Se tu não quer pegar na minha mão, não quer me dar um beijo... Então o que pode ser mais feio?... *(muito assanhada)* Fritz... Tu quer...

**Fritz:** Não, não, também não é isso! É bem mais feio!...

---

<sup>80</sup> Texto disponibilizado pela Rizzo Companhia de Teatro.

**Frida:** Mas então diz logo, que eu já to ficando irritada!!! Minha paciência já ta acabando!!!

**Fritz:** *(Pensa um pouco, fica tímido e toma a decisão)* Ta bom Frida, eu vou te contar.

**Frida:** Acho bom.

**Fritz:** *(Explicativo)* Eu tenho vergonha mas *(com medo)*, tu sabe como são as coisas...

**Frida:** Conta logo o que é mais feio que pegar na minha mão, me dar um beijo e fazer um “xtéc mal rain”...

**Fritz:** *(Olha para a plateia, respira fundo, pensa um pouco, olha para Frida, cria coragem e pergunta diretamente)* Frida, tu deixa eu tomar um gole desse teu chopp???