

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**TEATRO DO OPRIMIDO, LITERATURA DE CORDEL E ADOLESCÊNCIA:
DESCONSTRUINDO OPRESSÕES NAS AULAS DE ARTE**

PEDRO HENRIQUE BEZERRA LOPES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)

Pedro Henrique Bezerra Lopes

**TEATRO DO OPRIMIDO, LITERATURA DE CORDEL E ADOLESCÊNCIA:
DESCONSTRUINDO OPRESSÕES NAS AULAS DE ARTE**

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao Curso de Artes Cênicas – **Licenciatura** do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), como requisito parcial para a obtenção do diploma de **Licenciatura** em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof. Ms. Brenda Campos de Oliveira Freire

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

L864t Lopes, Pedro Henrique Bezerra.
Teatro do oprimido, literatura de cordel e a adolescência
[manuscrito]: desconstruindo opressões nas aulas de arte. / Pedro
Henrique Bezerra Lopes. - 2024.
32 f.

Orientadora: Profa. Ma. Brenda Campos de Oliveira Freire.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura. Graduação em Artes Cênicas.

1. Artes na educação. 2. Arte - Estudo e ensino. 3. Literatura de
cordel. 4. Ensino Fundamental. 5. Adolescência. I. Freire, Brenda Campos
de Oliveira. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 7:37



FOLHA DE APROVAÇÃO

Pedro Henrique Bezerra Lopes

Teatro do Oprimido, Literatura de Cordel e adolescência - desconstruindo opressões nas aulas de Arte

Monografia apresentada ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Artes Cênicas

Aprovada em 21 de fevereiro de 2024

Membros da banca

[Mestre] - Brenda Campos de Oliveira Freire - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto

[Mestre] - Tamira Mantovani Gomes - Universidade Federal de Minas Gerais

[Doutora] - Neide das Graças de Souza Bortolini - Universidade Federal de Ouro Preto

Brenda Campos de Oliveira Freire, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 28/03/2024



Documento assinado eletronicamente por **Brenda Campos de Oliveira Freire, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 28/03/2024, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0692992** e o código CRC **CDF62B67**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço minha mãe e meu irmão, que nunca deixaram de dar suporte nessa jornada cheia de altos e baixos.

Aos meus colegas, que me acompanharam por tudo isso e me ajudaram para minhas descobertas não só como artista, mas também como pessoa.

À Cristal, por segurar minha mão nos momentos mais difíceis que tivemos, me dando suporte num dos anos mais tumultuosos da minha vida, e também por me mostrar como ser um professor.

Aos meus professores, que me guiaram por esses anos, me mostrando os caminhos que posso tomar e quem posso me tornar.

RESUMO

A partir da reflexão sobre a valorização do Teatro como objeto de estudo nas aulas de Arte do Ensino Fundamental - Anos Finais, com análise inspirada pelas ideias da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa, colocando também em foco o Teatro Brasileiro, este artigo reflete sobre o Teatro do Oprimido de Augusto Boal e a Literatura de Cordel, apontando possibilidades para a introdução da linguagem teatral para uma desconstrução de opressões no contexto da adolescência. Este artigo se desenvolveu a partir do meu relato da experiência para o Programa de Residência Pedagógica - subprojeto de Artes (PRP), onde trabalhei como residente na Escola Municipal Professora Haydée Antunes, localizada no distrito de Cachoeira do Campo em Ouro Preto, MG.

Palavras-chave: Arte; Arte-educação; Ensino Fundamental; Literatura de cordel; Abordagem triangular; Teatro do Oprimido.

ABSTRACT

On the basis of a reflection on the appreciation of Theater as an object of study in classes on the subject of Art in Elementary School - Final Years, with an analysis inspired by the ideas of the triangular approach proposed by Ana Mae Barbosa, and focusing on Brazilian Theatre, this article reflects on the Augusto Boal's Theatre of the Oppressed and Cordel Literature, as possibilities for an introduction to theatrical language for the deconstruction of oppressions in the context of adolescence. This article was developed from my experience report for the Pedagogical Residency Program - Arts subproject (PRP), where I worked as a resident at the Municipal School Professor Haydée Antunes, located in the district of Cachoeira do Campo in Ouro Preto, MG.

Keywords: Art; Art-education; Elementary School; Cordel literature; Triangular approach; Theatre of the Oppressed.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo descreve e analisa as experiências vividas na Escola Municipal Professora Haydée Antunes, no Programa de Residência Pedagógica (PRP)¹ da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com turmas do Sétimo, Oitavo e Nono anos do Ensino Fundamental, durante o período que compreende os meses de maio a novembro do ano de 2023.

O subprojeto de Artes faz parte do referido programa e é direcionado para o curso de licenciatura em Artes Cênicas, então foi nele que se desenvolveram as atividades da experiência aqui descritas. Durante minha participação, a orientação do subprojeto foi conduzida pela professora do curso de Artes Cênicas, Neide das Graças de Souza Bortolini². Dele, participaram três escolas no ano de 2023: Escola Municipal Aleijadinho, Escola Estadual Dom Pedro II e a Escola Municipal Haydée Antunes. As professoras e professores, denominados no projeto como preceptores, que orientaram estudantes participantes do programa foram: Dalila Xavier³ (E.M. Aleijadinho), Samir Antunes⁴ (E.E. Dom Pedro II) e Maria Catarina Frizzo⁵ (E.M. Haydée Antunes), sendo que essa última foi minha preceptora durante minha residência no ano de 2023.

A E.M. Prof.^a Haydée Antunes, conhecida mais popularmente como CAIC ⁶(Centro de Atendimento Integral à Criança), é uma escola situada no distrito de Cachoeira do Campo, em Ouro Preto, e foi onde trabalhei no período de maio a novembro de 2023. O trabalho de residentes acontecia da seguinte forma: éramos seis residentes e então formamos três duplas para cada dia da semana com aulas de Arte na escola. As aulas de Arte, onde eram desenvolvidos os trabalhos, aconteciam de segunda a quarta-feira, com turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais, do Sétimo até o Nono ano. Cada dupla lidava com turmas diferentes, pois o CAIC tem grande número de discentes, permitindo a abertura de múltiplas

¹O Programa de Residência Pedagógica é um programa da CAPES que objetiva fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por instituições de ensino superior, visando o aperfeiçoamento e a formação inicial de discentes dos cursos de licenciatura. Como residente do projeto de extensão da Universidade Federal de Ouro Preto, é possível participar ativamente das atividades de ensino em escolas municipais e estaduais em Ouro Preto, sob a supervisão das professoras e professores de disciplinas, que são os preceptores, além da orientação de um docente da UFOP, responsável pelo programa. Mais informações em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>;

²Professora da Universidade Federal de Ouro Preto no Instituto de Filosofia, Arte e Cultura, no Departamento de Artes Cênicas: Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. - UFOP - lattes.cnpq.br/5698244212403554;

³Professora de Artes da Escola Municipal Aleijadinho em Ouro Preto - lattes.cnpq.br/6384963397707758;

⁴Professor de Artes da Escola Estadual Dom Pedro II em Ouro Preto - lattes.cnpq.br/5744032341186572;

⁵Professora de Artes da Escola Municipal Haydée Antunes em Ouro Preto;

⁶ O nome inicial do prédio em sua inauguração em 1994 era Centro de Atendimento Integral à Criança, e a da Escola Municipal Professora Haydée Antunes foi relocada para as instalações do CAIC e foi apelidada com o nome do prédio. Mais informações em: <<https://educacao.ouropreto.mg.gov.br/escola/em-professora-haydee-antunes/sobre>>

turmas para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A professora de Arte da escola, Maria Catarina Frizzo, acompanhou a minha dupla, formada com a residente Alice Cristal Gabetto Martinez Pinho⁷, e após Cristal terminar seu tempo na residência, fui acompanhado pela residente Daniele Freitas Barros⁸ pelo resto do ano. Durante as aulas de quarta-feira, lecionamos para as turmas, que foram nomeadas a partir de referências a etnias indígenas: Karajás (Sétimo Ano), Bororós (Oitavo Ano), Matis (Sétimo Ano), Kaiapó (Oitavo Ano) e Krenak (Nono Ano).

É importante acentuar dois pontos relevantes, que tornaram esta experiência mais potente que as minhas experiências de estágios anteriores: a primeira diz respeito à autonomia e ao tempo para execução e continuidade do trabalho desenvolvido. A posição de residente deu oportunidade para a criação de um planejamento bimestral de forma singular. Em função dos semestres reduzidos no calendário da UFOP, com o déficit da carga horária do ano de 2020, que foi inteiramente interrompido em razão da pandemia de Covid-19⁹, os períodos de estágio anteriores foram muito pequenos e a Universidade teve que superar o desafio de lidar com um número maior de discentes nas disciplinas de estágio, sendo que as vagas nas escolas não eram suficientes para receber todas as pessoas matriculadas.

Nesse cenário, o PRP¹⁰ proporcionou certa estabilidade, por se desenvolver em um período estendido, possibilitando o trabalho continuado em uma única escola, de forma a completar as cargas horárias exigidas para a licenciatura. O Programa de Residência Pedagógica permite uma jornada de até 18 meses como residente, sendo possível mudar de escola caso necessário, ou dar continuidade ao trabalho em uma mesma instituição.

Por outro lado, toda a estrutura oferecida pelo programa permitiu um planejamento bimestral que atendia às minhas necessidades e desejos como professor, observando também as demandas da escola e discentes, podendo planejar a médio prazo e estabelecer um foco de estudo específico para estudantes da E.M. Professora Haydée Antunes. Além disso, as orientações por parte da docente que conduz o programa, Neide Bortolini, bem como da professora preceptora Maria Catarina, permitiram uma constante troca de experiências, que determinaram o sucesso da execução do projeto na escola. Uma troca de experiência ampliada pelo formato de parceria, no trabalho compartilhado com minhas parceiras na residência, Alice

⁷Graduanda do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - lattes.cnpq.br/8392394648066424;

⁸Graduanda do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - lattes.cnpq.br/7558546753820287;

⁹ Entre os anos de 2020 e 2022, o mundo inteiro passou por uma situação extrema de isolamento social, causada pela pandemia do coronavírus, que matou quase sete milhões de pessoas no mundo, até o momento da publicação deste artigo.

¹⁰ Programa Residência Pedagógica.

Cristal Gabetto e Daniele Freitas Barros. O trabalho em dupla desenvolvido gerou outras perspectivas e ampliou os horizontes sobre como trabalhar o ensino de Arte na sala de aula, já que tudo, desde o planejamento até o desenvolvimento das aulas e atividades, foi feito de forma conjunta. Essas constantes trocas de experiências abrem perspectivas e caminhos para a educação e contribuem para a formação de um arte-educador em desenvolvimento.

2 POLIVALÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE – PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA O EXERCÍCIO DA LICENCIATURA EM ARTE

Um dos maiores desafios encontrados pela pessoa que leciona Arte, no contexto da Educação Básica no Brasil, é a luta por um espaço de ensino que valorize a Arte como área do conhecimento, considerando sua complexidade e as especificidades de cada linguagem artística. Muitas de minhas ressalvas relacionadas à educação, especialmente em espaços regulares e tradicionais, como as escolas municipais de Ouro Preto, advinham de questões como a expectativa da polivalência da pessoa licenciada em Arte, que precisa ensinar assuntos fora de sua área de especialização. A ideia de polivalência no ensino das Artes vem de conceitos estabelecidos nas décadas de 1970 e 1980. Os pesquisadores Mateus Silva dos Santos e Caroline Caregnato (2019) no artigo *Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte*, fazem um sucinto resumo sobre o que é polivalência, citando a conceituação da arte-educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa: “A polivalência acontece quando um professor, formado em uma determinada linguagem artística, ensina outras linguagens para as quais não obteve formação ampla e adequada” (BARBOSA *apud* SANTOS; CAREGNATO, 2019, p.86-87).

Referindo-se às Leis de Diretrizes e Bases de 1971 (LDB nº 5.692/71), em que se tornou obrigatório o ensino de Artes nos currículos escolares, a pesquisadora e educadora Rosa Iavelberg (2014, p.49) observa que “[...] a obrigatoriedade da educação artística foi concebida como atividade educativa e não como disciplina, o que não garantiu uma inserção a contento no currículo.” Essa também era uma das minhas preocupações antes de entrar em uma escola de formação na área das Artes. Mesmo com todas as mudanças e avanços tidos no ensino de Arte, a disciplina ainda é conhecida por sua reduzida carga horária, de apenas uma aula por semana, frequentemente relegada a atividades como pintar, desenhar e decorar a escola para datas comemorativas ou, no outro extremo, ter por obrigação ensinar outras linguagens artísticas para além da nossa especialização nas Artes Cênicas, numa abordagem conteudista. A situação das professoras e professores de Arte no Brasil fica explicitada no seguinte trecho

do artigo *A polivalência como banalização da educação no ensino de arte e políticas públicas: como ser 4 sendo 1?* Publicado no *Brazilian Journal of Development*:

O professor no Brasil da atual conjuntura, trabalha dois ou três expedientes para, enganando-se, manter um padrão mínimo de qualidade de vida. Quais são os problemas advindos desse tipo de prática? Primeiro, não há qualidade de vida para quem trabalha três dos quatro horários disponíveis no dia; segundo, que qualidade tem esse trabalho? Nenhuma; e, pior, em terceiro, ministra aula de qualquer disciplina, pois precisa ganhar a vida.

E ainda pode estar duplamente cometendo um crime, consigo mesmo ao esgotar-se de tanto trabalho, favorecendo a aquisição de patologias como depressão, Síndrome de Burnout e, com o aluno o qual é obrigado a suportar uma realidade cruel que é assistir aula de um professor que não tem habilitação para determinada disciplina, tornando-a chata por não possuir conhecimento em profundidade, portanto, provocando no aluno a sensação de que aquele conteúdo, de fato, não tem nenhuma importância, recaindo isso, sobretudo, na arte. (MARQUES; et al, 2021, p.29826-29827)

Apesar do contexto descrito, que é a realidade em nosso país, eu e minha parceira Cristal ficamos aliviados ao percebermos que o PRP permitia uma abertura para a criação de um planejamento que nos dava a possibilidade de, como professores, ter outro tipo de engajamento em sala de aula. Respaldados pela *Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)*, uma das formas que encontramos de ressignificar a ideia de polivalência foi trabalhar nas Artes com a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, diferentemente da polivalência, deixa transparecer as múltiplas atividades artísticas que se correlacionam para o desenvolvimento de uma determinada linguagem artística e, cobrindo lacunas no processo de ensino/aprendizagem, beneficiando tanto o docente quanto o discente, ela permite uma abertura em suas relações e entre as diferentes áreas do conhecimento, não a separação ou supremacia de uma sobre a outra. Essa ideia se alinha com o conceito de “Artes Integradas”, assim definido pelas autoras Cunha e Sonia R. Albano de Lima explicam que:

O que hoje chamamos de Artes Integradas é o resultado de um processo histórico-cultural no qual as artes se aproximam e passam por diferentes processos de confluência e fusão, dando surgimento às chamadas linguagens artísticas híbridas. Nesta confluência surgem novas expressões artísticas: a performance art, a arte sonora, as instalações e esculturas sonoras, entre outras. O mesmo processo vem ocorrendo nas artes visuais, na dança e no teatro, desde a pop art ao happening. Assim, as fronteiras entre as artes vão sendo desconstruídas e novas disciplinas artísticas surgem e se tornam importantes formas de expressão artística integradas. (CUNHA; LIMA; 2020, p.109-110)

Assim, Cunha e Lima sugerem uma interligação entre a polivalência e a interdisciplinaridade, abandonando a velha ideia de uma polivalência restrita e compulsória, que muitas vezes obriga os professores a ensinar conteúdos de áreas em que não estão suficientemente habilitados para ensinar, mas adotando o princípio de uma “polivalência”

baseada na integração das artes, em que o fazer artístico implica “conversar” com outras formas artísticas e não excluí-las. Sob essa perspectiva as autoras definem que:

[...] Um ensino artístico polivalente sob a perspectiva interdisciplinar, não exige o professor de se especializar em uma determinada linguagem, mas prioriza a necessidade de desenvolver com os alunos uma abordagem artística mais integrativa e a continuidade no estudo das diversas linguagens artísticas. (CUNHA; LIMA; 2020, p.117)

Assim, nosso planejamento vislumbrou a introdução ao Teatro e, a partir da nossa área de especialização, propusemos também a integração com outras linguagens artísticas, que demonstraram potencialmente disporem das conexões necessárias entre as áreas. Claro que a situação ainda não era ideal em termos de carga horária, tínhamos apenas uma aula de 50 minutos de duração por semana, com cada turma, o que impedia um aprofundamento nos assuntos tratados. Entretanto, mesmo com essas adversidades, a possibilidade do planejamento do trabalho para um período prolongado e todo o suporte oferecido pelo Programa Residência Pedagógica permitiram uma experiência exitosa, diante das barreiras que são encontradas, de forma ampla, no ensino de Arte.

3 TEATRO DO OPRIMIDO E LITERATURA DE CORDEL – TRABALHANDO TEATRO COM DISCENTES DO SÉTIMO E OITAVO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A escolha por trabalhar o teatro de forma mais incisiva partiu da vontade de valorizar o teatro como objeto de estudo, buscando a sua centralidade durante as aulas de Arte. Nos estágios anteriores, eu e Cristal já havíamos tido experiências na observação de aulas de Arte, onde se fazia de tudo, menos teatro. Não que considerássemos o ensino das outras linguagens artísticas menos importantes, mas nosso interesse profissional como artistas e pesquisadores da cena nos conduziu ao desejo de contribuir com um planejamento que contemplasse principalmente o Teatro, e sabíamos que ele abriria importantes possibilidades para discussões interessantes com os alunos, especialmente ao colocar em foco o teatro brasileiro, com Augusto Boal e Ariano Suassuna.

Ao iniciar as atividades na Escola Municipal Professora Haydée Antunes, juntamente com Cristal Gabetto, e, mais tarde, com Daniele Barros, elaboramos os planejamentos bimestrais focados em desenvolver dois assuntos centrais: O Teatro do Oprimido e a Literatura de Cordel¹¹. Para melhor entender essas escolhas, torna-se imperativo uma breve explanação

¹¹A Literatura de Cordel é um gênero literário popular no Brasil que foi trazido de Portugal e se tornou especialmente popular na região do Nordeste, lugar que ainda é associado ao gênero. Encontrados em folhetos

sobre os temas escolhidos, começando com uma análise e explicação sobre as atividades relacionadas ao *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal.

3.1 Teatro do Oprimido: Introduzindo a Linguagem Teatral

Para introduzir o fazer teatral com as turmas em questão, contamos com as referências do pesquisador, diretor e dramaturgo brasileiro Augusto Boal, conhecido pelo seu trabalho junto ao Teatro de Arena, em São Paulo, nas décadas de 1950 e 1960. Boal é autor da obra *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (1975), reverberação da pesquisa realizada durante seu exílio pela Argentina, Portugal e França, no contexto de exílio da ditadura militar que havia sido instaurada no Brasil, livro que usamos como base teórica de nosso trabalho. Outra importante obra deste mesmo autor, *200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1982), foi uma de nossas fontes, usada como referência para o planejamento das atividades realizadas durante as aulas.

A seleção dos trabalhos de alguém como Boal não foi feita de forma aleatória e sem critérios. Escolhemos um autor teatral brasileiro com relevância mundial, como forma de valorizar a cena nacional e demonstrar aos estudantes que o teatro é uma arte também presente em seu cotidiano, em sua cultura, não sendo apenas algo que vem de fora, de terras norte-americanas ou europeias. Além disso, não podemos desconsiderar o fato de que a pesquisa desenvolvida por Boal está intrinsecamente relacionada às mazelas sociais que a sociedade brasileira enfrenta desde a época da concepção do Teatro do Oprimido até hoje, sendo material muito relevante para problematizar questões do cotidiano da vida das alunas e alunos. No capítulo intitulado *Poética do Oprimido*, Boal deixa explícito o seu objetivo com o teatro que desenvolveu “Para que se compreenda bem esta Poética do Oprimido, deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática.” (BOAL, p.130, 1975).

Ou seja, a partir das reflexões propostas por Boal, nós professores também procurávamos a transformação desses estudantes, da condição de “espectadores” para a condição de “atores”, no sentido emancipatório descrito pelo autor. Assim, a prática teatral seria capaz de empoderar as pessoas que se libertam da condição de público passivo, já que a própria ação de “fazer” teatro é transformadora. Boal detalha isso no mesmo capítulo, atrelando suas ideias com os pensamentos de Aristóteles e Brecht:

conhecidos como “cordéis”, são vistos pendurados em barbantes, possuem histórias e poemas com personagens populares da cultura brasileira e são ilustrados a partir de xilogravuras.

[...] Aristóteles propõe uma Poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reservam direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. [...]. O que a *Poética do Oprimido* propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar, ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução. O espectador liberado, [...], se lança numa ação! Não importa que seja fictícia: *importa que é uma ação*. (BOAL, p.130, 1975).

Podemos dizer então que, ao escolher Augusto Boal como principal referência para o trabalho pedagógico em Arte, procuramos o mesmo que o autor: proporcionar para estudantes do CAIC não apenas que se vissem em cena, mas que se valessem do espaço criado pelo teatro para a reflexão e como meio de expressão. Assim, que compreendessem essa arte para além da “catarse” que é capaz de proporcionar, mas como o lugar de agir. Assim, pode-se dizer que o teatro foi elencado em nosso planejamento como uma forma de possibilitar autonomia entre estudantes. Sobre isso, o pesquisador Augusto Boal afirma que “[...] todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo os utilize à sua maneira e para seus fins” (BOAL, p.130, 1975).

Partindo das relações e perspectivas de discentes sobre a arte, buscou-se criar um espaço que pudesse fomentar tanto a criatividade desses, quanto suas reflexões e ações sobre questões sociais inerentes às suas vivências cotidianas, principalmente aquelas atinentes à adolescência. Nesse sentido, é importante ressaltar que o CAIC é uma escola periférica, atendendo a pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social. Para articular as noções de vulnerabilidade, adolescência e *Teatro do Oprimido*, recorro ao artigo de Barbosa da Silva e Nascimento (2012), *Re-Pensar a Constituição Subjetiva e Social do Adolescente Através do Teatro do Oprimido*. Nele, os autores relatam como o trabalho com Boal foi uma das formas encontradas para lidar com questões que atingem a adolescência. Para ilustrar a situação em que se encontram discentes da escola CAIC, recorro à definição de “vulnerabilidade social” dada pelos autores:

A vulnerabilidade aqui é compreendida como a condição de risco em que uma pessoa se encontra. Um conjunto de situações mais, ou menos problemáticas, que situam a pessoa numa condição de carência cognitiva, financeira e psíquica, impossibilitando-a de responder com seus próprios recursos as demandas que a cerceia e a afeta (Silva; Nascimento, 2010, p.40).

Nesse mesmo texto, os autores elencam as possíveis causas da vulnerabilidade social, citando desde desigualdades econômicas até a educação precária, como fatores que podem levar as pessoas a essa condição. Sabemos que grande número de estudantes adolescentes estão em

situação de vulnerabilidade por todo o Brasil. Adolescentes que nesse sentido são pessoas inseridas em diferentes contextos que reforçam seus lugares de excluídos na sociedade, não possibilitando um desenvolvimento educacional ou social, no sentido da observância dos direitos básicos garantidos pela constituição. No que diz respeito às relações sociais de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, os autores descrevem que, num plano subjetivo, essas pessoas sentem “um incremento de sentimentos de incerteza, insegurança, de não pertença a determinados grupos, de fragilidade individual” (SILVA; NASCIMENTO, 2010, p.41).

Nesse contexto, o *Teatro do Oprimido* pode configurar-se como um mecanismo para a conscientização e questionamento dessa situação de vulnerabilidade, mobilizando a ação das pessoas envolvidas. Silva e Nascimento explicam como o *Teatro do Oprimido* possibilita isso:

O teatro do oprimido é uma técnica que trabalha o sujeito no sentido de resolver suas problemáticas psicossociais. Através da prática de jogos, exercícios e técnicas teatrais, procura estimular a discussão e problematizar questões do dia-a-dia do sujeito, com o objetivo de fornecer uma maior reflexão das relações de poder, através da exploração de histórias entre opressor e oprimido (SILVA; NASCIMENTO, 2010, p.41)

Então a partir disso, o trabalho proposto e desenvolvido durante o ano de 2023 além de trazer uma forma de introduzir o teatro para estudantes, procura também estudar a visão teatral de Boal e através dessa perspectiva, tem o objetivo de propiciar uma reflexão sobre si mesmo para discentes com quem estávamos trabalhando, lidando de frente com as mazelas que estudantes enfrentam em suas vidas.

3.2 A Literatura de Cordel e sua interdisciplinaridade com o Teatro

O nosso segundo objeto de estudo, a Literatura de Cordel, surgiu como uma coincidência feliz: queríamos trabalhar teatro brasileiro e estávamos perto das comemorações da Festa Junina na escola. Para nós, pareceu fazer muito sentido contextualizar a literatura de cordel, importante manifestação da cultura popular nordestina, que se relaciona, ainda, com as minhas origens, pois sou nascido em Imperatriz, cidade do estado do Maranhão. Dessa forma, a Literatura de Cordel apresentava um grande potencial para articular o teatro à obra de Ariano Suassuna e aos festejos das festas juninas.

O artigo de Milla Pizzignacco (2022), *Motes para ler o mundo: os folhetos de cordel como mediadores de processos educativos com artes*, nos ajudou a pensar sobre como inserir a Literatura de Cordel neste trabalho, em consonância com estudos sobre o teatro. Em seu artigo,

a autora detalha a relação entre a leitura dos cordéis, alfabetização e possibilidades de sua presença em processos educativos. Pizzignacco afirma:

Ora, os folhetos de cordel se configuraram justamente como materiais didáticos preñes de “palavras geradoras”, que apontam para questões das vidas dos(as) leitores(as) potenciais, sendo muitas vezes compostos por poesias “colhidas da boca do povo”[...], desenvolvidas a partir de episódios que se desenrolaram na comunidade [...] e elaborados a partir de narrativas impregnadas na memória coletiva, que expressam valores compartilhados pela comunidade. (PIZZIGNACCO, 2022, p.101)

Em seu artigo, a autora continua detalhando a relação da Literatura de Cordel com o ensino, apontando a importância do seu lugar na cultura brasileira e desenvolvendo a seguinte argumentação:

No cordel, os “círculos de cultura”, são modelados por “poetas-animadores” em ambientes comunitários, como as feiras, lugares de sociabilidade constituidores de identidade, que dão sentido às vidas de poetas/ouvintes não só no plano econômico. No arranco do grito, o animador representa tradições locais, firma um chão para a brincadeira, na qual todos se descalçam, no sentido figurado, para apreenderem narrativas que dão a ver e a pensar a própria história cultural. A horizontalidade das ações de ensino/ aprendizagem via cordel, derivada da identificação da comunidade apreciadora com o(a) cantador(a), com quem compartilha experiências de vida e a condição social, promovem encorajamento nos participantes para adentrarem no território das letras. (PIZZIGNACCO, 2022, p.101)

Compreende-se, então, que o estudo de cordéis na sala de aula possibilita uma reflexão sobre as tradições culturais brasileiras, no confronto com narrativas que emergem do nosso próprio folclore, sendo uma possível forma de estudantes encontrarem-se e poder se situar em algo tão familiar quanto essa história contada num folheto de cordel. Isso sem falar da oportunidade de desfrutar da grandeza literária, linguística e artística que o cordel apresenta. E assim, a proximidade cultural que lhe é intrínseca também aproxima as pessoas que desejarem se arriscar na escuta, leitura ou escrita de seus versos. Dessa forma, a Literatura de Cordel contribuiu tanto como forma de apreciarem a cultura brasileira, quanto para a apreensão de uma expressão artística que está intrinsecamente relacionada às relações sociais de discentes, encontrando, aí, sua relação com o caráter conscientizador e libertador do *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal.

Para articular a Literatura de Cordel e o teatro, o trabalho do dramaturgo nordestino Ariano Suassuna, conhecido por todo Brasil, principalmente pela sua peça *Auto da compadecida* (1955)¹², que usamos de exemplo durante as aulas. A obra deste autor paraibano,

¹²*Auto da Compadecida* (1955) é a peça mais conhecida do autor nordestino Ariano Suassuna, baseia-se nos na escrita literária dramática de autos e na Literatura de Cordel, juntando esses elementos com a cultura popular

que viveu a maior parte da sua vida em Pernambuco (PE), é fortemente marcada pela cultura popular do Nordeste, bebendo na fonte da Literatura de Cordel. Em *Auto da Compadecida*, por exemplo, Suassuna recolhe um dos personagens típicos da Literatura de Cordel, João Grilo, colocando-o como um dos protagonistas de sua peça. Em sala de aula, exploramos esse personagem e como ele foi interpretado pelo ator Matheus Nachtergaele, na adaptação mais famosa da peça para a televisão, produzida no ano de 2000, o que permitiu a criação de uma ponte entre o teatro, a Literatura de Cordel e a cultura brasileira. Usando dos recursos da escola, podemos reservar a sala da biblioteca para assistir a versão em filme de *Auto da Compadecida* (2000), e assim podemos perceber como essa obra é engajante ainda na contemporaneidade, puxando a sala de estudantes com seu humor e sua relação cultural como uma história genuinamente brasileira, isso permitiu que discentes pudessem entender melhor o movimento que estávamos tentando fazer durante as aulas, falando do Teatro brasileiro e a Literatura de Cordel.

4 A ARTE CONTRA A VIOLÊNCIA: DESCONSTRUINDO OPRESSÕES ENTRE ADOLESCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O uso das teorias de Boal (1982) foi feito primariamente com a inclusão dos seus jogos teatrais, como vistos em seu livro *200 Exercícios e Jogos Para o Ator e o Não-Ator Com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro*, isso foi feito não só para introduzir o teatro de forma teórica, mas também práticas que permitem discentes a poderem a se acostumar com os elementos de improviso no teatro, análise de situações, entendimento de seus corpo em cena, e muitos outros aspectos importante para o estudo do teatro. Num segundo momento, temos a introdução às obras de Ariano Suassuna, junto com leitura de alguns livros de cordel encontrados na escola e online e como já dito antes, assistindo a adaptação em filme da peça *Auto da Compadecida*. Como encerramento, o último trabalho do semestre foi a experimentação com processos de criação, indo desde o início de uma dramaturgia para uma pequena cena em grupo, até sua montagem para apresentação.

Na execução do trabalho planejado, nos deparamos com grandes problemas em todas as turmas. A primeira dificuldade, como já mencionado, relacionava-se à carga horária de trabalho: eram cinco aulas para cinco turmas diferentes em um único dia, com duração de apenas cinquenta minutos cada uma. Dificilmente conseguíamos desenvolver os jogos teatrais propostos até onde queríamos. Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental,

brasileira. A peça conta as histórias de João Grilo e Chicó. Mais conhecida popularmente pela adaptação da Rede Globo realizada em 2000.

adolescentes, sempre apresentavam resistência às propostas, o que refletia o medo que tinham de se expor. Demonstravam vergonha, uma dificuldade em lidar com olhar de pessoas, especialmente colegas, pelo medo de se envergonhar, ser visto fazendo algo bobo na visão de seus colegas. Essa mesma indisposição não era vista em atividades esportivas como futebol ou em outros jogos competitivos, como a “queimada”, estudantes se sentiam sempre dispostos para qualquer outro possível jogo, contanto que não fosse teatral. Qualquer sugestão de teatro era frequentemente ignorada ou esquecida. Eu e Cristal já esperávamos por esse tipo de atitude e sabíamos que quebrar as barreiras típicas da adolescência é sempre difícil, exige um trabalho contínuo e delicado que leva tempo e dedicação.

Nossa prática variava entre dias mais ou menos eficazes e turmas mais ou menos disponíveis para o trabalho. Dentre elas, destacava-se o Oitavo Ano Kaiapó, que sempre se entregava às propostas que fazíamos, realizando todos os trabalhos, jogos e atividades em sala. Entretanto, durante a condução dos jogos propostos por Augusto Boal, sempre emergiram, mesmo nesta turma, comportamentos inadequados e reveladores das relações conflitantes entre adolescentes. Por exemplo, durante o jogo do “hipnotismo”, parafraseando o livro, Boal (1982, p.74-75) explica que nessa atividade divide-se os atores em duplas, um deles será o “hipnotizador” e o outro será “hipnotizado”, quando decidido isso a atividade consiste em um hipnotizador mantém sua mão a uma certa distância do hipnotizado e com essa mão pode controlar os movimentos dele, se a mão se move para cima o hipnotizado tem que subir, e se a mão descer, hipnotizado desce também e assim continua o jogo, até eles trocarem de papel.

Sempre havia alguns alunos que insistiam em brigar, desvirtuando o objetivo da brincadeira. Diante da intervenção, sempre respondiam que era uma brincadeira amigável, mas que, notavelmente, eram situações que facilmente poderiam evoluir para algo mais sério, caso o jogo não fosse interrompido, com a mediação da situação. Nas aulas práticas, quando saímos das salas para realizar os jogos, comentários ofensivos passaram a ser corriqueiros. Estudantes, em sua grande parte cisgêneros masculinos, chamavam-se de “gordos”, “viados” e outras palavras reveladoras de preconceitos e intolerâncias.

Aqui se faz necessária a descrição detalhada de uma ocasião, quando chegou a ser preciso retirar dois alunos da sala, para que pudessem conversar com a diretora da escola. Durante as aulas, desenvolvemos conversas sobre o conceito de “opressor” e “oprimido”, a partir de um jogo dos jogos descritos por Boal. Assim, recorreremos ao jogo “*Ilustrar Uma*

História”¹³, em que é sugerido às pessoas criarem uma cena com os corpos estáticos, baseada em alguma situação. Solicitamos, então, que fosse apresentada uma imagem que definisse os papéis de “opressores” e “oprimidos”.

Durante a execução desse jogo com o Oitavo Ano Bororó, com a turma organizada entre duplas e trios, dois estudantes precisaram ser separados para que recomeçássemos o jogo, inúmeras vezes, até que a situação foi levada ao limite e quase brigaram. Ao tentarem representar os papéis de opressor e oprimido, estudantes não conseguiam levar o jogo a sério. Enquanto um deles apenas provocava o amigo com tapas no pescoço e insultos, o outro ficava cada vez mais frustrado, em parte por não querer fazer o jogo, também pelas atitudes de seu colega. De certa forma, a situação acabou evidenciando um real cenário de “opressor e oprimido”, com os dois estudantes se agredindo.

É importante também ressaltar que os alunos envolvidos faziam todas as atividades, entregavam as tarefas solicitadas e executavam os trabalhos em dia, o que demonstra que esse comportamento pode se manifestar por todo o tipo de estudante, dos mais dedicados até os mais ausentes na participação e entrega das tarefas. A agressividade casual está sempre presente na rotina de estudantes, em muitos contextos. Após o incidente, fui informado que um dos jovens envolvidos vive com pais muito agressivos e lida com situações parecidas em casa. Assim, percebe-se como o espaço da escola reflete e é reflexo das realidades que o compõem, e como o teatro tem o potencial para trabalhar as questões que se apresentam, ao deixá-las emergir.

Muitas eram as situações de violência entre adolescentes que começavam com brincadeiras e terminavam em brigas, antes mesmo de irem para a cena. Isto foi algo bastante presente no ambiente escolar durante a realização do estágio: ameaças, tapas de “brincadeirainha”, xingamentos, alguns de cunho homofóbico e outros racistas. Nas conversas que tínhamos sobre as propostas de jogos da metodologia de Boal, estudantes pareciam entender quais eram os tipos de opressão, mas era difícil e levá-los a perceber essas mesmas violências reproduzidas na sala de aula. Muitos verbalizam a presença delas em casa, no ambiente familiar, na rua com amigos, mas não na sala de aula.

Essa forma “casual” da violência se faz presente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e parece se intensificar de ano para ano, à medida que esses jovens crescem. Nas turmas mais velhas, discentes conseguiam representar com muita propriedade os contextos de violência, que vivenciavam por meio dos jogos do teatro do Oprimido. Quando eram orientados

¹³“Um grupo de atores conta uma história, cada um por sua vez, enquanto no palco outro grupo de atores “ilustra” essa história, utilizando os seus corpos. Para facilitar nas primeiras vezes os atores devem mostrar imagens estáticas, imóveis. Posteriormente, devem mostrar uma cena móvel.” (BOAL, 1982, p.88)

a criar uma imagem para improviso teatral, por exemplo, muitos escolhiam o tema do tráfico, colocando em cena a “Polícia” e o “Traficante”. Faz-se importante contextualizar que o CAIC é uma escola periférica, com famílias que passam por numerosas situações violentas. Com a presença de diversos locais de comércio de drogas ilícitas próximos a escola, todos estudantes veem e vivenciam essas violências todos os dias e em muitos lugares, seja em casa, na rua ou na escola. Entre os mais novos, algumas pessoas demonstravam certa distância ao tratar sobre determinados assuntos, como a venda de drogas, por exemplo, tratando-os com um certo tom de ingenuidade. Entre discentes mais velhos, entretanto, era notável que havia uma seriedade e conhecimento sobre o tema, o que era revelador do nível de envolvimento com o mundo das drogas.

Assim, um dos meus objetivos como professor passou a ser o de tentar ao máximo entender de onde vinha essa violência e pensar em alternativas para o seu enfrentamento, mesmo com o tempo reduzido em sala de aula. Para essa reflexão, faço referência à dissertação de Mestrado em Teatro de Janaína de Sousa (2004), defendida na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), intitulada *Teatro, violência e adolescência* (2004), em que a autora reflete sobre as relações entre a violência na escola e o ensino de teatro para adolescentes. Em suas reflexões, Janaina faz apontamentos e observações sobre a violência com as quais me identifico profundamente, apesar da diferença de vinte anos entre a experiência por ela descrita e a que relato neste artigo, posto que encontramos situações extremamente similares em nossas salas de aula. Janaina descreve sua experiência com a situação na sala de aula em que trabalhava “Eis um fato que me espantou: a violência está muito presente na vida cotidiana, e é claro que transita pelos corredores da escola. Como educadora, me senti instada a deter-me neste assunto tão pungente e tão presente entre os meus alunos” (SOUSA, 2004, p.70).

Compartilho com a autora desse mesmo espanto diante da violência instaurada no contexto escolar, como demonstrado pelas atitudes tomadas por estudantes nas aulas que participei como residente. Uma segunda situação que ilustra bem essa realidade aconteceu no contexto da exposição *Povos Originários: Territórios, Memórias e Identidades Indígenas*¹⁴, organizada pelos seis residentes da escola em conjunto com o corpo discente. Foram expostos objetos indígenas originais e outros produzidos por estudantes que participaram do projeto.

¹⁴“A mostra tem por objetivo apresentar as produções feitas pelos alunos das turmas do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Professora Haydée Antunes - CAIC de Cachoeira do Campo, distrito de Ouro Preto. [...] O propósito da mostra é a valorização da cultura afroindígena e do intercâmbio entre as escolas da cidade, a UFOP e a Casa de Cultura Negra.” Disponível em:

<<https://ufop.br/eventos/exposicao-povos-originaarios-territorios-memorias-e-identidades-indigenas>> Acessado em: 27 de Dezembro de 2023.

Num primeiro momento, a exposição ficou alocada no auditório da escola e, depois, seguiu para a Casa de Cultura Negra, em Ouro Preto. Uma das atividades do projeto foi a criação de um móbile com os sonhos de vida desses estudantes, que seriam apresentados no dia da exposição. Para o desenvolvimento do móbile, perguntamos qual era o sonho de cada pessoa, pedindo que o registrassem em um papel pequeno. Muitos disseram querer ser jogadores de futebol, outros policiais, advogados, doutores etc. Um aluno das turmas mais jovens, Sétimo Ano Matis, respondeu ironicamente e em voz alta que queria ser traficante, e riu com os colegas. Apesar do tom de provocação, entre os alunos mais velhos de outras turmas, seus colegas de escola, alguns já tiravam fotos com armas e postavam nas redes sociais, sem demonstrar medo. Após essa experiência e conversando com pessoas que trabalhavam na escola, ficou claro que, para alguns estudantes, o tráfico de drogas apresentava-se como uma opção viável para transformar a realidade em que estavam inseridos. Estavam indo para a escola só para terminar os estudos, mas já ganhavam muito dinheiro com o crime. Em suas experiências, Janaina de Sousa conta que os adolescentes chegaram a classificar os tipos de violência com quais lidam no cotidiano:

O cotidiano dos adolescentes é cercado por vários tipos de violência: tanto praticam tais violências, como também as sofrem. Esses tipos de violência, em meu trabalho com estes adolescentes – como já comentado anteriormente –, foram discutidos e classificados por eles nas seguintes categorias: violência verbal, corporal, sexual e mental (simbólica) (SOUSA, 2004, p.70).

A partir das tipologias sugeridas por adolescentes, podemos dizer que no contexto escolar percebemos com mais facilidade a violência verbal e corporal. Entretanto, fora da sala de aula e extrapolando o campo do observável, sabemos que adolescentes também estão expostos a situações de violência sexual e mental. Na observância dessas constantes situações de violência, uma das atividades mais potentes que realizamos foi a proposição de um jogo descrito no livro *Coolkit: jogos para a não-violência e igualdade de gênero*, de Graça Rojão, Tânia Araújo, Ângela Santos, Sônia Moura e Rosa Carreira (2011). O material oferece uma importante contribuição para introduzir as discussões sobre violência e agressão na escola. O livro é “[...] um recurso educativo que integra um conjunto de atividades lúdico-pedagógicas [...] vocacionadas para abordar as questões de gênero e trabalhar competências de gestão de conflitos junto de adolescentes e jovens” (ROJÃO; et al, 2011, p.11).

As atividades reunidas no livro permitem, em si, uma correlação com os jogos teatrais que estávamos desenvolvendo, de Augusto Boal – que foi uma das referências das autoras para a produção do seu material. Ao ler o *Coolkit* com atenção, a relação fica evidente: todas as suas atividades e jogos visam o combate contra as desigualdades encontradas nas questões de gênero que, em seu cerne, lidam com relações de opressão. Após o estabelecimento dessa relação

existente entre o *Coolkit* e o *Teatro do Oprimido*, foi escolhido o jogo intitulado “Bola”, que foi adaptado para contemplar dois objetivos: desenvolver os conceitos de “opressor” e “oprimido” trabalhados por Augusto Boal, que já havíamos introduzido e discutido durante aulas anteriores, e colocar em questão as opressões que estudantes sentiam, tanto na escola quanto fora dela, unindo essas duas proposições em um mesmo jogo. O jogo original é descrito no livro da seguinte forma:

Pedir aos/às participantes para se colocarem em círculo e solicitar uma pessoa voluntária. Esta deverá registrar as respostas, à medida que forem sendo dadas, num quadro dividido em dois com os cabeçalhos “As mulheres são...” e “Os homens são...”.

O/a dinamizador/a do jogo coloca-se no centro do círculo com a bola na mão. Diz aleatoriamente “As mulheres são...” ou “Os homens são...” e, em simultâneo, atira a bola a qualquer dos/das participantes. Quem apanhar a bola deve responder de imediato, sem tempo para reflectir, dizendo um adjectivo que defina ser mulher ou ser homem, consoante a afirmação feita pelo/a dinamizador/a. Após responder deve atirar de novo a bola. O/A dinamizador/a que a irá lançar sucessivamente, procurando que todos os membros respondam pelo menos uma vez.

No final o grupo deverá analisar e discutir os resultados registados no quadro (ROJÃO et al, 2011, p.21-22).

Desenvolvemos o jogo com algumas alterações. No lugar de “homens” e “mulheres”, propusemos que procurassem pensar em palavras para descrever “opressor” e “oprimido”, e como essas palavras refletem suas experiências de vida. Posteriormente, refletimos sobre o porquê de Boal usar o nome “*Teatro do Oprimido*” para denominar o desenvolvimento de suas técnicas teatrais, provocando, assim, uma reflexão pessoal que os fizesse relacionarem com esse teatro. Nesse dia, muitas respostas reveladoras das realidades dos alunos foram ouvidas. Palavras como “mãe”, “pai”, “tio” e “primo” apontaram para contextos de violência doméstica. Outras mais genéricas, como “estupradores” e “polícia” também surgiram e ilustram as violências que esses estudantes sofrem e percebem fora de casa. Assim, este exercício demonstrou como esses estudantes estavam cientes das coisas que se passavam à sua volta. No Sétimo Ano Matis a questão do racismo também foi abordada, quando a turma elencou “pessoas negras” para compor o quadro dos oprimidos. Algumas pessoas chegaram até a questionar se eram negros, outros não acreditavam ser e perguntaram a nós, dois professores brancos, qual seria a sua cor. Essa situação inesperada gerou insegurança sobre a melhor forma de conduzir, buscamos não responder pelos jovens estudantes, que precisam percorrer seus caminhos de construção identitária, antes que alguém simplesmente responda isso por eles. Assim, deixamos a discussão em aberto e dividimos experiências pessoais que tivemos com situações de privilégio e racismo.

Durante toda a realização desse jogo, as turmas demonstraram-se bem engajadas nas conversas e queriam muito discutir os assuntos. Foi uma atividade especialmente importante, por permitir estabelecer relações com as concepções de Boal. Foi nesse momento que as turmas puderam entender de fato qual é o lugar de opressor e de oprimido e que, de certa forma, eles ocupam esses dois lugares em suas relações, tanto na escola quanto fora dela. A partir desse entendimento, podemos então chegar a desenvolver uma conversa sobre os lugares que adolescentes ocupam na contemporaneidade. Ao continuar o estudo do *Teatro do Oprimido*, conseguimos alcançar lugares de crítica, questionamento e possíveis mudanças. Silva e Nascimento afirmam que “O teatro do oprimido estimula também a criatividade e a capacidade crítica ao propor alternativas para lidar com as questões do cotidiano” (SILVA; NASCIMENTO, 2010, p.42).

A seguir, uma imagem do quadro, após a execução do jogo “Bola” do *Coolkit*, pondo em foco as definições de “opressor e oprimido”:

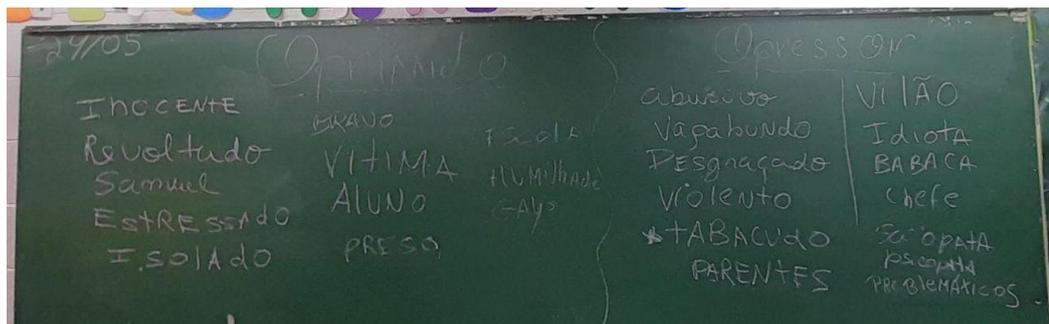


Figura 1: anotações no quadro após a execução do jogo “Bola” – 24/05/2023 - Fonte: Acervo Pessoal

Para o desenvolvimento do trabalho sobre a literatura de Cordel, elaboramos o nosso planejamento baseado na proposta de uma *Abordagem triangular para o ensino da Arte*, como definida pela pesquisadora e arte-educadora brasileira, Ana Mae Barbosa (2010). Reiterando pontos que foram discutidos no início deste texto, houve uma preocupação em evitar os equívocos pedagógicos que encontramos na nossa posição de professor de Arte, especialmente quanto à polivalência, problemas que Barbosa já vem discutindo desde a década de 1980. Uma forma encontrada pela autora na direção da superação desses desafios é a da “abordagem triangular”, que propõe uma interdisciplinaridade para o ensino da Arte.

Assim, pautamos o estudo da Literatura de cordel de forma a compreender momentos do fazer, ler e contextualizar as obras. No livro *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*, organizado por Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha (2010), a pesquisadora Lucia Gouvêa Pimentel discute, em específico, essas conceituações do fazer, ler e contextualizar, como ela própria detalha no título do capítulo: *Fruir, contextualizar e*

experimental como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de arte: O contemporâneo de vinte anos. Sobre os três focos elencados, assim afirma Pimentel (2010, p. 213): “A partir de seus três eixos – fazer, ler e contextualizar, que não são hierárquicos ou lineares, é possível pensar uma atuação significativa no Ensino de Arte.”

Definimos, então, que o trabalho com os(as) estudantes teria a possibilidade de ser desenvolvido tendo como ponto de partida essas ideias, o fazer, ler e contextualizar. Claro que isso, na prática, é muito complicado. Cada eixo proposto possui uma imensidade de questões a serem trabalhadas e entendidas, para se poder continuar avançando no processo, mas em seu texto Pimentel propõe uma divisão que elucida de forma formidável os caminhos que podem ser tomados nesse experimento, analisando cada ideia apresentada:

Contextualizar é estabelecer relações. [...]. Seria a discussão acerca dos elementos que circundam, em vários níveis possíveis [...], a concepção e a concretização do objeto artístico, sua escolha estrutural, e a relação desses elementos com nossa contemporaneidade. [...]

a **fruição**, inicialmente percebida como ato de prazer, irá propiciar outras percepções do objeto que não prescindirão do conhecimento em constante construção. Desta forma a fruição pressuporá conhecimento e consequente correlação de elementos contextuais. [...]

Por fim o **experimento** da expressão artística, ou seja, a construção do educando a partir de materiais e experiências que adquiram significado dentro de um contexto, poderá despertar um conjunto de habilidades e competências que propiciarão uma relação mais íntima e crítica com o fazer artístico. (PIMENTEL, 2010, p.213-214)

A partir desse entendimento de Pimentel sobre as concepções de Barbosa, organizamos nossa forma de trabalhar com a Literatura de Cordel. Na primeira semana dessa atividade, exibimos um vídeo para contextualizar o cordel e a festa junina: o vídeo é de Aline Costa e se chama “Cordel de Festa Junina”¹⁵, que fala sobre a relação entre o cordel e as celebrações tradicionais do mês de junho. O contato com a cultura nordestina foi interessante, pois poucos alunos tinham visitado essa parte do país. Mas alguns tinham familiares lá e gostavam muito das histórias sobre este lugar, especialmente após a contextualização e discussões que se sucederam com estudantes. Após esse período de contextualização encontramos na biblioteca da escola o cordel *As proezas de João Grilo* de João Ferreira, Marisa Lajolo e César Landucci (2003). Essa obra ajudou a estabelecer relações entre a literatura de cordel com o teatro, já que o personagem João Grilo se fez presente nesses dois campos artísticos. Além disso, possibilitou

¹⁵Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hS9bJ_r0ht8> Acessado em: 27 de Dezembro.

a “fruição” desses estudantes, pelo primeiro contato com esta literatura, proporcionando a criação de percepções sobre esse tipo de arte, como ela lida com questões culturais etc. Refletimos sobre a condição de João Grilo como uma pessoa oprimida por sua condição de vida, mas também como um opressor, quando precisa enganar as pessoas para sobreviver, como é detalhado em suas histórias. Dessas e muitas outras formas, foi possível fazer conexões diretas com nossos estudos do *Teatro do Oprimido*, expandindo os horizontes estéticos dos estudantes e ao mesmo tempo lidando com questões complexas que perpassam a adolescência em um contexto de vulnerabilidade social.

Após contemplar oportunidades de leitura e fruição, elaboramos um dever de casa para todas as turmas: em grupos, discentes precisavam fazer uma pesquisa sobre a Literatura de Cordel e apresentar ao menos um cordel produzido em grupo ou que recolhessem um cordel encontrado durante a pesquisa. Para a realização da atividade, demos um prazo de duas semanas. Diante da solicitação, em todas as turmas tiveram estudantes indispostos, pedindo pra fazer outra coisa. Entretanto, uma fala em específico nos causou muito incômodo, no sentido de comparar aquela experiência com as experiências anteriores, nas aulas de Arte. Um dos estudantes do Sétimo Ano Matis declarou: - *Mas professor, a gente nem reprova em Arte. Antes, era só fazer um desenho que a gente passava de ano.* Esse depoimento é revelador de como a Arte é muitas vezes desvalorizada como área do conhecimento, sendo vista como uma aula para estudantes descansarem ou para auxiliar na decoração da escola, especialmente em datas comemorativas.

Então, com a intenção de valorizar a arte como objeto de estudo, definimos que mesmo que a disciplina de Arte não tivesse uma prova final, todos os trabalhos iriam valer nota e as atividades semanalmente realizadas nos cadernos de Arte seriam revisadas por nós, residentes. Estabelecemos também que esse trabalho final de apresentação dos cordéis, em grupos, teriam um valor não só como nota, mas como fechamento do ciclo de estudos que estávamos realizando sobre a cultura nordestina e a arte. Após o trabalho de conscientização sobre a valorização da disciplina, tudo transcorreu de forma tranquila.

Na apresentação, muitos cordéis repetidos foram selecionados, outros, retirados de textos que tínhamos disponibilizado, mas foi importante constatar que todas as turmas leram e pesquisaram o que era cordel. Alguns trabalhos, entretanto, foram além. Em algumas turmas, estudantes produziram seus próprios cordéis autorais, seja em pequenos livretos similares aos cordéis, ou em cartolinas, com textos e desenhos originais. Essa atividade demonstrou que os alunos do CAIC têm muita afinidade com o desenho e apresentam muita habilidade nesse sentido. Diante dessa constatação, nos trabalhos posteriores sempre deixamos aberta a

possibilidade do desenho, na busca de encorajar estudantes a explorarem essa área das artes para a qual demonstraram aptidão.

Durante esse período, também foi possível perceber que alguns discentes se expressam mais facilmente por meio da escrita, sendo esta uma alternativa para aqueles que apresentam ansiedade ao terem que falar em público ou “atuarem” em cena. Em seguida, um registro dos trabalhos desses estudantes:

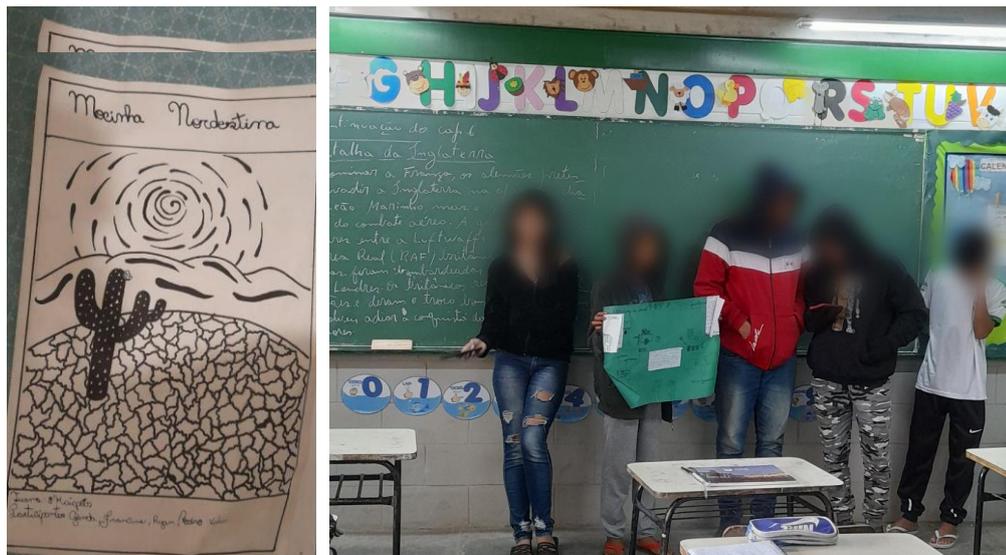


Figura 2 e 3: Cordel confeccionado por estudantes e apresentação em cartaz – 14/06/2023. – Fonte: Acervo Pessoal

As produções de Cordéis foram muito bem-feitas e nos deixaram muito felizes com os resultados do trabalho desenvolvido, mesmo depois de tantas complicações no bimestre. Este tema de estudo contou, ainda, com uma finalização muito importante, no dia da visibilidade LGBTQIAPN+, que, coincidentemente, caiu em dia de aula de Arte. Nesse dia, apresentamos para a discussão em aula o cordel *Minha história – cordel para a visibilidade lésbica*, de Bella Ramalho (2021), que foi lido e dialogado com as turmas. Nele, a autora faz apontamentos sobre suas experiências de vida, e acreditamos que diversos estudantes tenham se identificado com a leitura, pois o texto lida com assuntos que fazem parte da vida cotidiana, como demonstra, de forma sucinta, o trecho abaixo:

Me sentia sozinha e desamparada
Pelo mundo esquecida
E pelos próximos julgada

Era uma dor tão forte
Que me sentia impotente

Ouvindo o julgamento dessa gente
 Fez com que minha vida eu tentasse tirar. (RAMALHO, 2021, p.1)

Como somos pessoas bissexuais e também por nosso lugar de professores(as) de Arte, eu e Cristal, com a ajuda da professora Catarina contribuimos neste dia, com uma discussão interessante, ao nos disponibilizarmos a conversar abertamente sobre o assunto com as turmas. A leitura do cordel para a visibilidade lésbica oportunizou uma conversa rica e franca sobre respeito e sobre as vidas LGBTQIAPN+, como lidamos com as lutas diárias para a defesa de nossos direitos e como ocupamos diferentes espaços na sociedade. Em algumas salas, explicamos o significado da sigla e foi importante constatar que alguns estudantes já sabiam e que falavam com muita convicção sobre o assunto, defendendo os direitos das pessoas LGBTQIAPN+ no país. Foi uma experiência enriquecedora e necessária de troca entre nós e esses discentes, sobre um assunto tão importante para todos nós.

Após o fechamento do ciclo com a Literatura de Cordel, durante o quarto bimestre na escola, por motivo de mobilidade acadêmica Cristal terminou seu tempo na residência, e com isso Daniele Freitas Barros entrou para começar a sua própria jornada na residência, formando uma dupla comigo. Em parceria com Daniele, demos seguimento e finalizamos os estudos sobre os jogos teatrais de Augusto Boal com as turmas. Continuamos na busca por expandir o pensamento artístico com base na interdisciplinaridade, possibilitada pela abordagem triangular, e propusemos experimentar mais com o *Teatro do Oprimido*. Boal acredita na necessidade de se “transferir os meios de produção teatral para o povo” para que esse público torne-se atuante nessa construção. E para que isso aconteça de forma efetiva, é preciso dar a conhecer esses meios de produção. Assim, após os experimentos com os jogos teatrais mencionados anteriormente, que tinham por objetivo “Conhecer o corpo” e “tornar o corpo expressivo”, precisamos avançar mais ainda nessa ideia, a partir das etapas de trabalho sugeridas por Boal:

Primeira Etapa – Conhecimento do Corpo – Sequência de exercícios em que se começa a conhecer o próprio corpo, suas limitações e suas possibilidades, suas deformações sociais e suas possibilidades de recuperação;

Segunda Etapa – Tornar o Corpo Expressivo – Sequência de jogos em que cada pessoa começa a se expressar unicamente através do corpo, abandonando outras formas de expressão mais usuais e cotidianas;

Terceira Etapa – O Teatro como Linguagem – Aqui se começa a praticar o teatro como linguagem viva e presente, e não como produto acabado que mostra imagens do passado;

[...] Quarta Etapa – Teatro como Discurso – Formas simples em que o espectador-ator apresenta o *espetáculo* segundo suas necessidades de discutir certos temas ou de ensaiar certas ações.

(BOAL, 1991, p. 143 – 144)

Decidimos então que o trabalho final seria, primeiramente, uma prática de escrita, com a geração de uma dramaturgia, a partir da qual discentes fariam uma apresentação teatral. A escrita foi feita de forma simples, estudantes elencaram situações de opressão que eles percebiam nos seus cotidianos, podendo basear-se também em notícias de jornais para criarem e mesmo extrapolar situações extraídas desses veículos. Para a criação dos textos, orientamos um passo-a-passo, começando pela descrição da situação com uma frase, por exemplo, “briga entre amigos”. Então, pedimos que desenvolvessem a ideia com a realização de um tipo de sinopse ou resumo da história que seria contada, e do resumo eles partiriam para a dramaturgia. Em cada passo dado, ajudávamos a escrever e estabelecer relações com as histórias que já tínhamos lido durante o trabalho com a literatura de cordel ou com histórias que assistiam na televisão.

Após as criações das dramaturgias, seguimos para as apresentações, que foram feitas em grupos. Para não limitar o trabalho a apenas uma linguagem artística, lembramos da afinidade desses estudantes para outras linguagens e deixamos em aberto para que escolhessem entre as opções de apresentação por meio do teatro, audiovisual ou desenho. Isso resultou em apresentações variadas, mas poucas foram as pessoas que quiseram apresentar seu trabalho em formato teatral, para todo o público de colegas, ainda sendo observável muitos vestígios daquela vergonha de se exporem, identificada no início do processo. Fomos, porém, surpreendidos(as) pela abertura e disponibilidade de estudantes para as filmagens e a apresentação no formato audiovisual abriu todo um leque de possibilidades. Entendemos que estudantes de hoje em dia se sentem mais confortáveis com a linguagem audiovisual, especialmente com a criação de conteúdos voltados para as mídias sociais, como *instagram* ou *tiktok*. Assim, foi recorrendo a esses estilos de vídeos, que a maioria das pessoas envolvidas apresentaram suas dramaturgias. Os temas desenvolvidos focaram especialmente no tráfico de drogas, violência policial e bullying. A seguir, algumas fotos dos trabalhos produzidos:



Figura 4 e 5: Apresentação dos vídeos pelos(as) estudantes. – 01/11/2023 – Fonte: Acervo Pessoal

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido permitiu importantes reflexões sobre a presença do *Teatro do Oprimido* e da Literatura de Cordel como possibilidades artísticas e pedagógicas no ensino de Arte, direcionadas a adolescentes. Para falar sobre as escolhas, concluo que, neste processo, a escolha de trabalhar com os jogos e a pesquisa de Boal para mediar o primeiro contato de estudantes com o teatro, principalmente um teatro que é culturalmente não só brasileiro, mas latino-americano, assim como a Literatura de Cordel, as duas foram escolhas que funcionam muito bem em harmonia entre elas como temas para um estudo sobre arte e teatro. Ao escolher essas duas expressões artísticas, foi possível desenvolver entre professoras, professores e estudantes mais do que uma educação sobre a Arte, mas a vivência daquilo de mais potente que a Arte tem a oferecer, que é a reflexão sobre a própria vida, por meio da experiência estética.

Em relação ao nosso trabalho com a juventude de Ouro Preto, recorro às palavras de Silva e Nascimento (2010, p. 42), que explicam, em seu artigo que “[...] o oprimido seria aquele indivíduo despossuído do direito de falar, do direito de ter a sua identidade, do direito de ter uma individualidade.” Assim, ao constatar que a juventude com a qual este trabalho foi desenvolvido se encontra em situações diversas de opressão, seja ela causada pela violência doméstica, *bullying* na escola, discriminação de classe, opressão econômica, desigualdade de gênero, racismo, dentre outras, constatamos que o *Teatro do Oprimido* e a Literatura de Cordel se configuraram como possibilidades para a restituição do direito de falarem e serem ouvidas.

Assim a Arte, em especial o estudo do teatro, se tornou uma forma de colocar essa discussão em pauta e tirar do anonimato as pessoas oprimidas, ao pensar em formas de combater as opressões cotidianas. Ao desenvolver a conceituação do que são opressores e o que são oprimidos na discussão com estudantes, pudemos ter uma ideia sobre como jovens conseguem relacionar individualmente com o teatro, bem como de que formas cada adolescente carrega o peso das opressões da violência casual de todos os dias.

Com este artigo, não tive a pretensão de afirmar que resolvi todos os desafios com os quais me deparei como professor, pois são desafios com que números de meus colegas de trabalho em múltiplas áreas lutam contra a falta de recursos, pouco tempo para aula, a situação precária da sala aula, entre outras questões que fazem parte do cotidiano de qualquer docente. Admito que fiquei chocado com muitas situações que, por vezes, me paralisaram na sala de aula. No entanto, acredito que seja muito mais efetivo lidar com essas discussões difíceis frente a frente do que apenas jogá-las de lado e ignorá-las, a favor de uma aula mais “suave”. É nesse

desconforto necessário que se avança no ensino, não ignorando o estado emocional de estudantes, mas abrindo o espaço da sala de aula como um lugar em que podemos ser ouvidos e respeitados

Não sou o detentor do saber e nem pretendo ser, meu lugar de professor não quer ser o lugar “daquele que professa”, mas o de tentar compartilhar o que eu aprendi nos meus estudos das Artes Cênicas e construir junto, pensando sobre como poderia, de alguma forma, recorrer ao poder transformador da arte para tentar me comunicar com estudantes, e entender como estudantes também podem ser afetados pela arte. Ao perguntar sobre o que aprenderam durante o ano com o trabalho desenvolvido, em um questionário de fim de ano, desdobraram-se em muitas respostas, principalmente sobre o lugar de opressão, as dificuldades que sofrem no dia a dia e como se relacionam com isso. Compartilho em forma de transcrição, abaixo, um dos retornos que mais me chamou a atenção:

“1. O que você aprendeu na disciplina de Artes este ano? Adquirir conhecimentos e habilidades sob diferentes visões, sobre todas as diferentes culturas hábitos, práticas, artes e respeito aos demais Além de excelentes professores e profissionais super legais, que nos ajudaram ao longo deste ano, nunca esquecerei do que vivi nestes momentos, pois a cada segundo de memória foi tudo tão incrível legal e inesquecível.”

Transcrição: Respostas de uma aluna do 9º Ano para o questionário de final de ano. - 22/11/2023 -

Fonte: Acervo Pessoal

Assim como esta, recebi muitas outras respostas positivas de todas as turmas onde atuei, o que indica como um trabalho como esse pode dar frutos e evoluir. Sinto-me satisfeito com o resultado do trabalho. Sabemos que ainda há muitas questões a serem resolvidas e, como Boal afirma em suas obras, o teatro não é a revolução em si, mas um “ensaio para revolução”. Mas considero que encerrar o meu ciclo de formação com uma ação tão potente quanto a que agora descrevi já é, em si, revolucionário.

REFERÊNCIAS:

BOAL, Augusto. **200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982;

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975;

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

_____. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da; LIMA, Sonia Albano de. A interligação da polivalência com a interdisciplinaridade e o ensino integrado das artes. **Revista Música**, vol. 20, nº1, p. 97–120, Julho de 2020.

IABELBERG, Rosa. O ensino de arte na educação brasileira. *Revista USP*, n. 100, p. 47-56, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76165>> Acesso em: 4 jan. 2024.

MARQUES, W. R.; SILVA, V. P.; SOUSA, Ângela R. C. N. de; VIANA, M. C. V.; SOUSA, A. R. C. N. de; SANTOS, E. C. L. dos; MACIEL, S. H.; DUTRA, S. T. de J. P. A polivalência como banalização da educação no ensino de arte e políticas públicas: como ser 4 sendo 1?. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 29822–29841, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n3-617.

Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26925>> Acesso em: 5 jan. 2024. 11:35

RAMALHO, Bella. **Minha história - cordel pela visibilidade lésbica**. 2021. Disponível em: <<https://coletivobil.wordpress.com/2021/08/29/minha-historia-cordel-pela-visibilidade-lesbica/>> Acesso em: 5 jan. 23:50

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de arte: O contemporâneo de vinte anos. *In*: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p.211-225.

PIZZIGNACCO, Milla Maués Pelúcio. Motes para ler o mundo: os folhetos de cordel como mediadores de processos educativos com artes. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 42, n. 116, p.98-109, Jan.-Abr., 2022

ROJÃO, Graça; ARAÚJO, Tânia; SANTOS, Ângela; MOURA, Sônia; CARREIRA, Rosa. **Coolkit**: jogos para a não-violência e igualdade de gênero. Covilhã: Editora Labora, 2011.

SANTOS, Mateus Silva dos; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino de Arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 078–099, 2019. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914222019078>> Acesso em: 6 jan. 2024.

SILVA, Antônio Carlos Barbosa da; NASCIMENTO, Cleyton Monteiro. Re-pensar a constituição subjetiva e social do adolescente, através do teatro do oprimido. *In*: PINHO, Sheila

Zambello de; OLIVEIRA, José Brás Barreto (Org.). **Núcleos de Ensino da Unesp: artigos 2010: volume 1: práticas pedagógicas no contexto social**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Coleção PROGRAD). p.35-50

SOUSA, Janaina de. **Teatro, violência e adolescência**. Dissertação (mestrado em Teatro) Centro de Artes, Universidade do Estado Santa Catarina, Florianópolis, p.115, 2004.