

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THALES FELIPE DANTAS ALVES

**TEATRO DO OPRIMIDO NA CASA LAR:  
PROCESSOS EDUCATIVOS DECORRENTES**

SÃO CARLOS -SP

THALES FELIPE DANTAS ALVES

**TEATRO DO OPRIMIDO NA CASA LAR: PROCESSOS EDUCATIVOS DECORRENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.

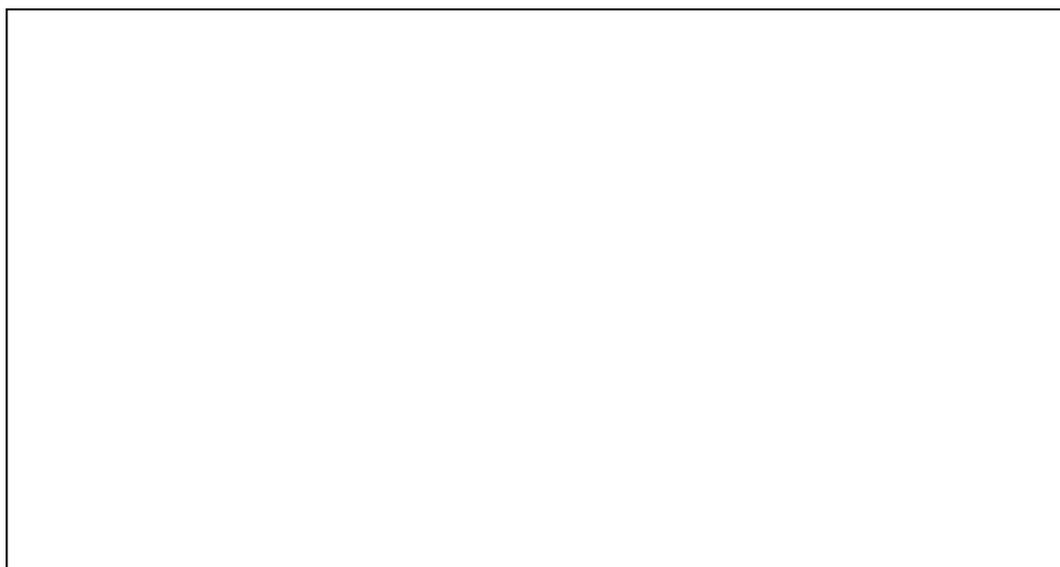
Linha de Pesquisa:  
Práticas Sociais e Processos Educativos  
Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aida Victoria Garcia Montrone

São Carlos-SP  
2024

A presente dissertação é um trabalho desenvolvido na Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, cadastrado na CAPES desde 1997.

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

Faça a sua preenchendo [ESTE FORMULÁRIO AQUI.](#)

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for a catalog card. It is currently blank.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Folha de aprovação**

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Mestrado do candidato Thales Felipe Dantas Alves, realizada em 3 de abril de 2024:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aida Victoria Garcia Montrone  
Universidade Federal de São Carlos

---

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior  
Universidade Federal de São Carlos

---

Prof. Dr. Noeli Turle da Silva (Licko Turle)  
Universidade Federal da Bahia

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todas as crianças, jovens e adultos que tiveram suas infâncias roubadas.

Dedico à minha avó [in memoriam]

Dona Eguimar Ferreira de Sousa (1937-2016) que fez minha infância mais feliz.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço às crianças e às/aos adolescentes da Casa Lar, que fizeram com que essa pesquisa fosse possível, e na verdade foram eles, os grandes protagonistas.

Agradeço aos meus pais, Luis Carlos e Nadjla, por tudo o que fizeram para que nós, meu irmão Rômulo e eu tivéssemos uma educação de qualidade. Se a Educação foi o maior bem que eles puderam nos deixar, será essa, minha e do meu irmão, a nossa contribuição para um mundo melhor.

Agradeço à minha querida Tia Mônica, amor desde sempre e para sempre, e que também é responsável, tão longe e tão perto, por tudo que eu possa conquistar pela frente.

Agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aida Victoria Garcia Montrone, por todo apoio, compreensão, paciência e carinho. Pela confiança depositada em mim e nesta pesquisa. Sua orientação foi para além de um aprendizado acadêmico, foi um cuidado para toda a vida, do qual jamais me esquecerei e sem o qual eu não teria chegado até aqui.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Rossi, por todo apoio, incentivo e companheirismo. Por todo aprendizado da vida e de nós mesmos; por tudo que nossa convivência pode nos proporcionar. Pelos conselhos que colocaram meus pés no chão. Pelo tempo e pelo espaço pelos quais, juntos, nos existimos. Esse trabalho é também, com todo meu carinho, dedicado a você.

Agradeço ao Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior, amigo e Mestre, pela parceria em todos os momentos, pelo incentivo constante na realização de nossos sonhos, por sua enorme generosidade e capacidade de conectar pessoas em prol de um bem maior. Pelo imenso aprendizado que esta convivência proporciona: “é preciso irmos a coisa mesma”.

Agradeço a todos os professores, professoras, amigos, amigas, companheiros/as da Linha de Pesquisa de Práticas Sociais e Processos Educativos. É uma alegria compartilhar com vocês esse jeito especial de “pronunciar o mundo”.

Agradeço ao Prof. Dr. Licko Turle, referência maior em Teatro do Oprimido, pelas inestimáveis contribuições oferecidas ao aceitar participar do Exame de Qualificação e da Defesa desta Dissertação.

Agradeço à Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) da qual faço parte como membro-pesquisador, e aos amigos e amigas que dela também fazem parte: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Aparecida Corrêa, aos doutorandos do PPGE Matheus (Tchos), Robson (Papito), Conrado (Galeguinho), e Miriã; ao meu amigo, também aluno do mestrado, Samuca e ao Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Junior, essa querida equipe do Podcast Café com Esperança.

Agradeço às Educadoras e à Gerente da Casa Lar pela recepção, acolhimento e incentivo na realização desta pesquisa, sem as quais, esse trabalho também não seria possível.

Agradeço ao meu amigo, primeiro professor e Diretor de Teatro, Fausto Padilha que me fez perseguir os tortuosos, e ao mesmo tempo sublimes, caminhos do fazer teatral. Como diz Drummond, em seu poema, “*Carta*”, “*e sinto que estou vivo e que não sonho*”. Foi pelas suas mãos que conheci a primeira peça e ganhei o primeiro livro do Boal.

Agradeço a todos companheiros de teatro, artistas da cena, artistas, do teatro de grupo, de rua, de caixa preta. Amigos e colegas, que a cada novo trabalho nos permitem ampliar mutuamente os horizontes de nossa vida e de nossa arte.

Agradeço aos meus alunos e alunas com os quais tive a alegria de conviver ao longo desses dezessete anos como Educador. A sala de aula, assim como o palco são os lugares nos quais a transcendência da vida se torna possível, são em verdade, o palco e a sala de aula, o nascedouro do esperar.

Agradeço ao meu médico homeopata, Dr. Vagner Doja Barnabé e à minha psicanalista, Daniela Lara, pelos 9 anos de divã, só eles o sabem...

Agradeço à Rita Alkmin, diretora do Colégio Rícaro, no qual lecionei Língua Portuguesa entre 2021 e 2023, foi por meio dela que consegui o contato e a inserção no local da pesquisa, além de todo o aprendizado que essa experiência me proporcionou, pela grande educadora que é e com a qual tive o prazer de trabalhar em parceria e colaboração. Rita fez de mim um professor muito melhor.

Agradeço ao Colégio Neolatino, às Diretoras Denise Bastos Pires e Lilian Bastos Pires Caldeira, e aos Coordenadores Prof. Dr. Marco Antônio (Marquinhos), Prof. Fábio Mirandez e Prof.<sup>a</sup> Fátima Pereira, pela parceria, compreensão e confiança no meu trabalho.

Dessa forma, agradeço, igualmente, a todos os professores, professoras, educadores e educadoras com os quais dividi todos esses anos o chão das escolas, os desabafos nos corredores e os cafés nas salas dos professores. O convívio diário que nos ensina e nos sustenta a cada aula ministrada.

Por fim, agradeço a todos aqueles e aquelas que de alguma forma contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa.

Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera:  
ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente.

Ernani Maria Fiori (2021)

## RESUMO

O Teatro do Oprimido (TO) formulado por Augusto Boal, é simbolizado por uma árvore cujas raízes devem estar plantadas no solo da ética e da solidariedade, o que nos permite afirmar que a sua base é a luta contínua contra a injustiça, o colonialismo e o imperialismo. Assim, esta pesquisa teve como objetivo descrever, analisar e compreender os processos educativos decorrentes da prática social do TO, junto a um grupo de quinze crianças e adolescentes que foram retirados/as do convívio familiar e encontram-se em situação de acolhimento pela instituição Casa Lar, sob determinação judicial, na zona norte da cidade de São Paulo. A inserção no espaço da Casa Lar ocorreu por meio de oficinas, realizadas aos sábados de manhã, com duração média entre 50 minutos e 1h30min, durante os meses de outubro de 2022 e junho de 2023. Ao longo de treze encontros foram desenvolvidos os exercícios e jogos que compõem o método do TO. Utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa descritiva, e a forma de coleta de dados adotada foi o Diário de Campo, registrando as atividades, a participação das crianças e dos adolescentes, bem como suas falas, gestos, expressões, sensações e silêncios. O procedimento adotado para análise dos dados foi guiado pela Análise de Conteúdo, por meio da qual encontramos as unidades de contexto que possibilitaram, a criação de duas categorias: a) “Identificando os/as Opressores/as e os/as Oprimidos/as”, e b) Desmecanizando os Corpos. A partir da análise das categorias, foi possível perceber que as oficinas puderam contribuir significativamente para que as crianças e os adolescentes percebam as relações de dominação e opressão existentes no cotidiano de suas próprias vidas, bem como, identificar os possíveis opressores que os/nos cercam.

**Palavras-chave:** Processos Educativos; Teatro do Oprimido; Instituição de Acolhimento.

## **ABSTRACT**

The Theatre of the Oppressed (TO), formulated by Augusto Boal, is symbolized by a tree whose roots must be planted in the soil of ethics and solidarity, allowing us to affirm that its foundation is the ongoing struggle against injustice, colonialism, and imperialism. Thus, this research aimed to describe, analyze, and understand the educational processes emerging from the social practice of TO, with a group of fifteen children and adolescents who were removed from their family environment and are in a foster care situation at the Casa Lar institution, under judicial determination, in the northern zone of São Paulo city. The insertion into the Casa Lar space occurred through workshops held on Saturday mornings, with an average duration of 50 minutes to 1 hour and 30 minutes, during the months of October 2022 to June 2023. Over thirteen meetings, exercises and games that comprise the TO method were developed. We used a descriptive qualitative research methodology, and the data collection method adopted was Field Diary, recording the activities, the participation of children and adolescents, as well as their speeches, gestures, expressions, sensations, and silences. The procedure adopted for data analysis was guided by Content Analysis, through which we found the units of context that enabled the creation of two categories: a) "Identifying the oppressors and the oppressed", and b) "Demechanizing the Bodies." From the analysis of the categories, it was possible to perceive that the workshops could significantly contribute to the children and adolescents recognizing the relationships of domination and oppression existing in the daily lives of their own lives, as well as identifying the possible oppressors surrounding them/us.

**Keyword:** Educative Processes; Theatre of the Oppressed; Care Institution.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – A Árvore do TO	61
Imagem 2 – O Cajueiro de Natal	63
Imagem 3 - Diário de Campo VI	105
Imagem 4 - Diário de Campo VI	106
Imagem 5 – Diário de Campo VI - Teatro-jornal	108
Imagem 6 – Diário de Campo VI – Teatro-jornal	108
Imagem 7 – Plateia	109

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Artigos, Dissertações e Teses – Revisão de Literatura	27
Tabela 2 – Relação das Atividades desenvolvidas	92

## **LISTA DE SIGLAS**

ALESP – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

CPTM – Companhia Paulista de Trens Metropolitanos

ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo

FPA – Faculdade Paulista de Artes

FUNDHAS – Fundação Hélio Augusto de Souza

IPP – Instituto Politécnico do Porto

SET (Festival) Semana das Escolas de Teatro

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

TO – Teatro do Oprimido

UBC – Universidade Braz Cubas

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
<b>1.1</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>26</b>
<b>2</b>	<b>Capítulo 1 “Os ventos do norte não movem moinhos”</b>	<b>36</b>
<b>3</b>	<b>Capítulo 2 Teatro do Oprimido: O Lugar de/por onde a gente se vê</b>	<b>46</b>
<b>4</b>	<b>Capítulo 3 Infância e Juventude na Cidade de São Paulo</b>	<b>68</b>
<b>5</b>	<b>Capítulo 4 Metodologia</b>	<b>80</b>
<b>6</b>	<b>Capítulo 5 Resultados da Pesquisa</b>	<b>97</b>
<b>7</b>	<b>Capítulo 6 Considerações: Reflexões à Sombra de um Cajueiro</b>	<b>119</b>
	<b>Referências</b>	<b>124</b>
	<b>Apêndice A – Diários de Campo</b>	<b>129</b>
	<b>Anexo A – Parecer Consubstanciado</b>	<b>164</b>
	<b>Anexo B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b>	<b>169</b>
	<b>Anexo C – Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)</b>	<b>173</b>

## APRESENTAÇÃO

Parafraseando Galeano (1982), as veias ainda continuam abertas e a América Latina ainda sangra. No Brasil, a cada dia que passa é preciso renovar a capacidade de acreditar em outros mundos possíveis. Projetar ideias de futuro.

O verbo *esperançar* que se encontra dicionarizado, de acordo com o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, é uma expressão, criada por Paulo Freire (1992), que a todo instante nos reivindica a urgência de sua ação e de sua presença, em nossas práticas e em nossos discursos, porque sendo um verbo, ou expressa estado, ou fenômeno ou ação, na potência de imagem, de desejo e de gesto que a palavra *esperançar* seja capaz de produzir.

*Esperançar* é um fenômeno, porque se seres humanos e natureza não são partes que se alienam uma da outra, mas um todo, completo e complexo (Krenak, 2019), somos também, nós, um verbo impessoal, somos também fenômeno, tão forte quanto os verbos *chover*, *ventar*, *desaguar* ou *amanhecer*, porque são, e porque somos ou deveríamos ser, verbos que não admitem uma pessoa que nos conjugue – a não ser na dimensão poética.

Nisso reside o que deve ser o *esperançar*, deve representar uma força inconjugável, mas que também não se interrompe, que é implacável como somente a força da natureza o é. Evocando Dorival Caymmi (1949), para *esperançar* é preciso “chamar o vento”.

*Esperançar* expressa também um estado porque é preciso estar sempre alimentando a cada despertar a nossa capacidade de crer, de manter erguida a força motriz que produz nossos novos sonhos. Viver em estado de *esperançar* como se vive em estado de poesia (Chico Cesar, 2015). *Esperançar* como se vive em estado constante de gestação e latência; que o corpo seja e esteja sempre prenhe do desejo de transformação: o desejo de um mundo novo.

E por fim, a ação de *esperançar*, sua camada mais importante e talvez a mais difícil de se concretizar, uma vez que a ação do *esperançar* se desdobra e se multiplica em uma série de outras ações, de palavras, de gestos, de atitudes e de posturas a serem adotadas e constantemente revisitadas, porque se é ação, é também movimento.

*Esperançar*, verbo compreendido como ação, é a escrita, o desenho, a

imagem produzida no tremer das mãos; esperar na poesia declamada nos *saraus*<sup>1</sup> da periferia, nos *Slams*<sup>2</sup> que se manifestam à boca do metrô, no teatro de grupo feito com a força do sangue e do suor; esperar a cada manhã que uma professora ou professor mal remunerados, encaram uma sala de aula com quarenta alunos e alunas; esperar nos corpos que lutam pela vida nos corredores das unidades básicas de saúde; esperar na batalha pela reinserção social dos homens e mulheres encarcerados e encarceradas; esperar na força das crianças e jovens em situação de abandono e maus-tratos; esperar para chegar o dia em que a ideia de cidadão/cidadã se sobreponha à figura desprezível (que todos/as nós adotamos) de meros consumidores/as.

Foi no fazer teatral, inserido nos grupos amadores e profissionais, na condição de espectador, de leitor, ator, professor e diretor teatral que o esperar se manifestou como uma possibilidade.

Ainda na adolescência, aos 14 anos de idade, no grupo de teatro do ensino médio, foi quando tive o primeiro contato com a sensação mais próxima que eu pude experimentar de me perceber no mundo e perceber o mundo ao meu redor, a consciência existindo por meio da percepção de si, dos outros e das outras. O primeiro contato com textos de peças teatrais; os autores do teatro brasileiro, como Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal; os exercícios e laboratórios de expressão corporal, a musicalidade do corpo, as possibilidades da voz, os corpos em movimento.

Toda a experiência inicial com o teatro foi conduzida pelo professor e diretor Fausto Padilha, hoje com 83 anos de idade, que no ano de 2003, era responsável pela direção do Grupo de Teatro do Instituto São José, escola da Rede Salesiana, e que conduziu durante 25 anos as atividades do Grupo de Teatro.

Portanto, desde o começo eu sempre tive a compreensão de que por mais divertido que o teatro fosse, é preciso sempre muita seriedade para lidar com um conteúdo essencialmente humano que é ao mesmo tempo frágil e arrebatador. Porque fazer teatro é sempre lidar com o/a outro/a, com criatividade do/a outro/a, com a voz e o corpo do/a outro/a; *fazer teatro*, como popularmente se diz, exige

<sup>1</sup> A palavra *sarau* tem origem no latim e significa serão. Historicamente, os *saraus* se configuravam como reuniões lítero-musicais que aconteciam nas casas das pessoas, geralmente no período noturno. Atualmente, as reuniões ocorrem em bares, teatros ou mesmo nos espaços públicos.

<sup>2</sup> De acordo com Neves (2017) o termo “slam” é proveniente da língua inglesa cujo significado está associado ao som de uma batida. Surge em Chicago em 1984.

intrinsecamente respeito. Para que a criatividade e a expressão de intersubjetividades sejam cada vez maiores.

Muito antes de conhecer o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, e as respectivas Linhas de Pesquisa que o compõem, sempre acreditei, ainda que de forma intuitiva, que as linguagens artísticas em suas múltiplas manifestações oferecem-nos um imenso caminho para o aprendizado, não apenas o aprendizado específico da técnica, como o conhecimento das escalas para um músico ou uma musicista, ou dos domínios da voz para uma atriz ou um ator; ou ainda sobre os limites do corpo para uma bailarina ou um bailarino, mas que para além do saber localizado, o contato com as múltiplas linguagens artísticas pode oferecer um caminho para o aprendizado contínuo da vida e sobre a vida, um aprendizado do mundo e sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro, a outra. Como se uma melodia pudesse nos ensinar a chorar de alegria, como se um passo de dança nos ensinasse ao corpo uma nova forma de presença ou de memória, ou como se uma nova entonação vocal pudesse também revelar um algo novo a ser dito.

Refazendo os caminhos que conduziram a elaboração desta pesquisa, ainda em sua fase de projeto, rememoro os dois primeiros anos da graduação, entre 2006 e 2008, no curso de Comunicação Social – Bacharelado em Rádio e TV, na Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), ocasião em que fiz parte de um programa de estágio pelo Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), no qual desenvolvi oficinas e atividades educativas e recreativas com crianças e adolescentes entre 6 e 16 anos de idade.

As oficinas eram orientadas pelos/as profissionais da educação, em sua maioria pedagogas e pedagogos, professoras e professores, com ampla experiência na Educação Básica da rede pública da cidade de São José dos Campos. Na ocasião, atuei e acompanhei, desde o planejamento pedagógico das atividades, até a sua execução junto aos alunos/as.

A instituição na qual o estágio foi realizado chama-se Fundação Hélio Augusto de Souza (FUNDHAS),<sup>3</sup> e durante esse período participei de capacitações

<sup>3</sup> A Fundação Hélio Augusto de Souza (FUNDHAS) é o maior projeto social do município de São José dos Campos. Mantida pela Prefeitura de São José dos Campos, é uma instituição sem fins lucrativos que desde 1987, atende crianças, adolescentes e jovens do município, em situação de vulnerabilidade e/ou risco social. A Diretoria Especializada em Crianças e Adolescentes (DECA) atende em suas 10 unidades, divididas por regiões, crianças e adolescentes de 06 a 14 anos, no contraturno escolar. Para as idades subsequentes, a FUNDHAS conta com o Centro de Educação Profissional

em arte-educação, educomunicação e temáticas relacionadas aos diversos campos de atuação dos/das educadores/as sociais, capacitações essas que abrangiam tanto as práticas pedagógicas, quanto as temáticas voltadas para o atendimento de famílias em situação de alta complexidade e vulnerabilidade social.

As oficinas desenvolvidas no estágio abordavam a criação de materiais audiovisuais com os alunos e alunas, que iam desde programas de rádio, roteiros de curtas-metragens, oficinas e exposições de fotografia, até pequenos programas de vídeo e minidocumentários, experiência voltada essencialmente à Educomunicação, que de acordo com Soares (2004) “consiste em integrar às práticas educativas o estudo sistemáticos dos meios de comunicação”.

Posteriormente, já ao final do período de estágio, em agosto de 2008, iniciei o acompanhamento das oficinas de teatro que eram ministradas pela instrutora Kelcei Aquino, que também possui ampla experiência na direção de grupos de teatro na cidade de São José dos Campos. O acompanhamento das atividades com as oficinas de teatro teve duração de seis meses e esse foi a primeira experiência prática com o Teatro do Oprimido, mediando oficinas e jogos de improvisação com os alunos e alunas do projeto.

A partir de 2009, comecei a ministrar oficinas em diversos espaços (escolares e não escolares) da educação, trajetória que só seria interrompida pela pandemia de COVID-19<sup>4</sup>, em março de 2020, e retomada em fevereiro 2022. Durante esses anos, atuei como educador social e professor de teatro em comunidades periféricas nas cidades de São Paulo e São José dos Campos, sempre com crianças e adolescentes, abordando tanto as linguagens audiovisuais quanto a linguagem teatral.

Em São Paulo, entre 2011 e 2012, atuei como Educador Social nas comunidades do Pantanal, na zona leste de São Paulo e no bairro do Jardim Miriam, na zona sul. Além disso, ministrei oficinas de teatro e comunicação na penitenciária José Parada Neto, no complexo presidiário Adriano Marrei, na cidade de Guarulhos-São Paulo.

Hélio Augusto de Souza (CEPHAS), que desenvolve educação profissional, iniciando com a Empregabilidade dos adolescentes, dos 15 aos 18 anos, atendendo em quatro unidades, com a possibilidade posterior de ingresso no ensino formal técnico, via Vestibulinho do CEPHAS. Disponível em: <http://www.fundhas.org.br> – Acesso em: 11 fev. 2023.

<sup>4</sup> De acordo com a Organização Mundial da Saúde o vírus SARS-CoV 2, foi detectado pela primeira vez na cidade de Wuhan, China, em dezembro de 2019. Oficialmente, de acordo com a OMS, a pandemia teve início no dia 11 de março de 2020 teve seu fim decretado no dia 5 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt> . Acesso em: 20 fev. 2024.

Paralelamente, desde 2010, fui professor de teatro como disciplina extracurricular no Colégio Salesiano de São José dos Campos, atuando no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, substituindo o Professor Fausto Padilha, no mesmo local onde me formara no Ensino Médio e ocupando, com o peso da responsabilidade, o lugar daquele que havia sido o meu primeiro professor de teatro.

No ano de 2013, regressei à FUNDHAS como Educador Social efetivo, por meio de concurso público, permanecendo durante 12 meses na comunidade do Campo do Alemães que na ocasião atendia às famílias provenientes da comunidade do Pinheirinho, ocupação que passou por um intenso e violento processo de reintegração de posse, com uso de violência física, verbal e psicológica por parte dos poderes públicos. Episódio que ficou conhecido como “Massacre do Pinheirinho”, que completou 10 anos em 2022, conforme atesta a matéria publicada no site do sindicato dos metalúrgicos de São José dos Campos<sup>5</sup>.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) da Universidade Braz Cubas (UBC), em 2018, e ao cursar as disciplinas específicas da área de Educação, como Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e Didática, percebi um profundo interesse em relação ao conteúdo, fui atravessado pelas reflexões, conceitos e ideias que naquele momento se apresentavam.

O desejo de pensar e compreender a fundo os processos educativos tomou um sentido maior após o início da atividade como docente na área de língua portuguesa, em fevereiro de 2020, no Colégio Técnico Joseense, desta forma as temáticas relacionadas à Educação ganharam um espaço ainda maior na compreensão dos meus objetivos de formação artística e intelectual e, conseqüentemente, levaram-me a um intenso processo de revisitação das possibilidades de interação com a sociedade, desenvolvendo, a partir desse momento, um olhar que sempre estará conectado com os ideais de humanização e de uma educação voltada para a luta contra as injustiças e todas as formas de opressão existentes

Durante toda a formação descrita como educador e professor, ocorreu, concomitantemente, a formação artística que consistiu na realização de diversos

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.sindmetalsjc.org.br/n/5826/massacre-do-pinheirinho-completa-10-anos-nao-esqueceremos> Acesso: em 13 jan. 2024.

curso livres e oficinas de curta duração na área de teatro, culminando no curso de especialização, Pós-graduação – lato sensu – em Artes Cênicas, concluído em 2014, realizado na Faculdade Paulista de Artes (FPA) cuja pesquisa desenvolvida consistiu em analisar o processo de montagem e adaptação da obra *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*, escrita por Mário de Andrade, pelo diretor paulista Antunes Filho (1929-2019).

Desde 2006, quando conclui o ensino médio comecei a trabalhar como ator e músico (vocalista e violonista), em diversas companhias profissionais nas cidades de São José dos Campos e São Paulo. Sempre em projetos teatrais que de alguma maneira buscassem dialogar com questões de relevância social. Nessa perspectiva, destaco o trabalho realizado dentro do Coletivo Amígdalas, fundado na cidade do Porto, em Portugal, pela atriz e professora Priscila Ioli, no decorrer de sua pesquisa de mestrado.

No Coletivo Amígdalas, realizamos uma adaptação do conto *Chapeuzinho Vermelho*, que resultou em um monólogo protagonizado pela atriz e fundadora do grupo, com dramaturgia elaborada por ela e por mim. O espetáculo intitulado *Verbo Mulher*, esteve em cartaz na cidade de São Paulo, na sede da Companhia Teatro Documentário, no ano de 2018, durante o mês de dezembro. A peça abordava por meio da fábula original, nas versões que chegaram até nós, dos Irmãos Grimm e Charles Perrault, as inúmeras opressões que as mulheres sofrem ao longo da vida, da infância à terceira idade.

Em julho de 2019, participamos com esse espetáculo do Festival SET – Semana das Escolas de Teatro, organizado pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP) e obtivemos o prêmio de Melhor Espetáculo, nesta que foi a décima edição do Festival.

O espetáculo foi apresentado ainda no espaço cultural Rosa Imunda, localizado na região central da cidade do Porto e que abrigava uma série de atividades culturais independentes que apresentassem temáticas voltadas às poéticas de resistência. Com o agravamento da crise econômica causada pela pandemia, o Rosa Imunda fechou suas portas no ano de 2020.

Juntamente com a experiência teatral, pude realizar, durante 4 anos, um trabalho voltado ao campo da música, linguagem artística que sempre fez parte de minha formação. Nesse período, entre 2016 e 2020, contribuí como ator e vocalista no projeto musical Bloco Banda ou Coisa Parecida, criado por Carlos Trevisan. O

grupo se apresentou em diversas unidades dos Serviço Social do Comercio (SESC) e do Serviço Social da Indústria (SESI) no estado de São Paulo e casas de show no Rio de Janeiro.

Cabe ressaltar ainda a inestimável contribuição para a minha formação artística e estética recebida como aluno/aprendiz durante dois anos no Curso de Direção Teatral da SP Escola de Teatro, coordenado por Rodolfo Garcia Vásquez. Nesse período, entre 2014 e 2016, pude ter contato com os/as profissionais mais capacitados/as do teatro brasileiro, com reconhecimento nacional e internacional, exercitando no contexto formativo, o contínuo diálogo entre as áreas criativas que formam o universo do fazer teatral, como cenógrafos/as, iluminadores/as, cenotécnicos/as que são responsáveis pela execução e realização de todo o aparato cênico; figurinistas, dramaturgos/as, atores, atrizes e humoristas.

Em síntese, a pesquisa que este texto busca apresentar é, portanto, a concentração dos esforços acumulados ao longo dos últimos quinze anos em unir a criação artística e a formação pessoal a um projeto que de alguma forma possa contribuir para e com a transformação da sociedade; de buscar, por meio da poesia, da música, do teatro, enfim, por todas as potências da linguagem, formas diversas e emancipatórias de educação; dialogar e contribuir na transformação de realidades oprimidas, juntando-nos às vozes que não foram ouvidas, aos textos que ninguém lê e aos sonhos que nunca despertaram.

## 1 INTRODUÇÃO

No ano de 2021, durante a elaboração deste projeto de pesquisa, o Brasil enfrentou uma das fases mais desafiadoras de sua história. Além dos impactos da pandemia de COVID-19, que devido a inação do governo, no atraso da compra das vacinas, ceifou quase 700 mil vidas e colocou o país entre as nações com maior número<sup>6</sup> de mortes no mundo, enfrentamos um período no qual o povo foi representado por um líder tirano e violento, que embora não tenha sido reeleito, deixou um legado de posturas e ideias antidemocráticas, que, aliás, nos parece sempre terem existido e apenas ganharam força, e estão profundamente arraigadas em nossos contextos social, político, econômico, ambiental, cultural e educacional.

As políticas públicas do governo federal durante todo o mandato de Jair Messias Bolsonaro demonstraram uma postura inflexível em relação a qualquer proposta de melhoria na educação<sup>7</sup>. Houve um constante desprezo por iniciativas que promovessem avanços científicos e tecnológicos em todas as áreas do conhecimento, manifestado por meio de cortes de verbas<sup>8</sup> e inúmeros ataques aos direitos humanos e às diferentes formas de liberdade de expressão<sup>9</sup>, incluindo ataques diversos aos povos indígenas do Brasil<sup>10</sup>

Presenciamos crimes de racismo<sup>11</sup> e homofobia em discursos oficiais, como o vergonhoso episódio no qual o Secretário Especial da Cultura do Governo Federal, que até então atuava como diretor de teatro, Roberto Alvim<sup>12</sup>, realizou em rede

<sup>6</sup> Até setembro de 2023, de acordo com informações oficiais colhidas no site do Governo Federal do Brasil, foram 705.494 mortes. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19/informes-semanais-covid-19/covid-19-situacao-epidemiologica-do-brasil-ate-a-se-36-de-2023> Acesso: 14 jul. 2024.

<sup>7</sup> Durante o governo Bolsonaro, vivenciamos uma profunda instabilidade política na área educacional, como por exemplo a troca de cinco ministros da Educação. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75466-conheca-os-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-no-bra-sil#:~:text=Troca%20de%20cinco%20ministros%20da,piores%20%C3%ADndices%20dos%20%C3%BAltimos%20anos> Acesso em: 20 fev. 2024.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/12/07/falta-de-verbas-e-cortes-no-arcamento-no-fim-do-governo-bolsonaro-quais-servicos-e-setores-ja-foram-comprometidos.ghtml> Acesso em: 20 fev. 2024.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/10/governo-bolsonaro-corta-r-24-bi-do-mec-e-universidades-veem-situacao-insustentavel.shtml> Acesso em 20 fev. 2024.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/em-2021-populacoes-indigenas-sofreram-1-294-ataques-ilegais-aponta-cimi/> Acesso em: 22 mai. 2024.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/bolsonaro-cometeu-crime-ao-fazer-piada-homofobica-sobre-maranhenses-diz-procurador-federal/> Acesso em: 20 fev. 2024.

<sup>12</sup> Pronunciamento do então Secretário Especial da Cultura, Roberto Alvim. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=61-99HUGbAs>. Acesso em: 08 dez. 2021.

nacional, um discurso no qual se reproduz nos mesmos moldes um pronunciamento do ministro da propaganda nazista Joseph Goebbels, incluindo o cenário, o enquadramento da câmera e o teor do próprio texto apresentado.

Assistimos, incrédulos, diversas formas de violência e até a ocorrência de abusos físicos e verbais contra mulheres em sessões parlamentares<sup>13</sup>; incentivo de políticas armamentistas<sup>14</sup> e toda uma extensa lista de atrocidades que sustentou, durante quatro anos, o ódio e a barbárie, com a tentativa constante de destruição das instituições democráticas, supostamente em nome de Deus e dos bons costumes, sempre em prol do cidadão de bem, explorando a fé, a religiosidade e a crença do povo.

Em síntese, entre 2018 e 2022, no Brasil, tivemos a sensação de estarmos numa arquibancada, como na canção composta por Chico Buarque e Gilberto Gil, e a qualquer momento fôssemos ver emergir os monstros da lagoa.<sup>15</sup>

Num breve retrospecto histórico, desde 1964, o país vivia o início da ditadura civil-militar que se instaurou a partir deste ano, e, posteriormente, com o endurecimento do regime ocorreram as publicações dos Atos Institucionais – sendo o pior deles, o Ato Institucional nº 5 – no qual muitos artistas e intelectuais brasileiros/as obrigaram-se, aqueles/as que tinham condições, a uma forçada situação de exílio, para que não fossem mortos/as, presos/as ou torturados/as.

Assim foi com Augusto Boal e Paulo Freire, autores centrais na elaboração desta pesquisa, e que coincidentemente produziram suas principais obras fora do Brasil, a saber, *O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, de Augusto Boal, que reúne ensaios, textos teóricos e proposições práticas para a sistematização do seu método cuja primeira edição é de 1974, publicada inicialmente em Buenos Aires, Argentina, e produzida enquanto Augusto Boal andava exilado pelo Peru e por outros países da América Latina. E *Pedagogia do Oprimido*, uma das principais obras de Paulo Freire, publicada em 1968, que em linhas gerais, propõe, por meio

<sup>13</sup> Vídeo que mostra a deputada Isabela Penna sendo fisicamente violentada pelo deputado Fernando Cury, na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sx-XtoB2l0k> Acesso em: 20 fev. 2024.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/especialistas-veem-perigo-em-armar-cidadaos-e-atiradores-esperam-mais-incentivos-do-governo> Acesso em: 20 fev. 2024.

<sup>15</sup> BUARQUE, Chico; GIL, Gilberto. Cálice. Gravadora: Polygram/Philips, 1978. Faixa 2 do álbum "Chico Buarque". A citação faz referência a um verso da canção referenciada. No contexto histórico em que foi composta, a expressão "monstro da lagoa" está relacionada à Lagoa Rodrigo de Freitas, no Rio de Janeiro-RJ, e se refere aos corpos que apareciam boiando no mar, nos rios ou na própria lagoa em questão.

da ação dialógica na educação, o reconhecimento do oprimido na condição de oprimido e o rompimento da relação oprimido e opressor (Freire, 2021), esta última, escrita enquanto Paulo Freire estava exilado no Chile e publicada no mesmo ano do Ato Institucional – nº 5 que fora assinado, pelo então presidente e ditador, Marechal Arthur da Costa e Silva, em reunião do Conselho de Segurança Nacional, no dia 13 de dezembro de 1968<sup>16</sup>.

Nesse contexto histórico de uma brutal opressão à classe artística, somando-se às diversas formas de censura que eram praticadas violentamente pelo regime ditatorial militar, crescia o desejo de transformar a realidade daqueles e daquelas cujas vozes e ouvidos eram constantemente silenciados e silenciadas, de recontar a história do país, dos homens e mulheres, brasileiros/as e latino-americanos/as, pela visão dos que não tinham sua construção histórica elaborada, pela luta contra as diversas formas de opressão; todos esses elementos encontram-se na raiz e na origem do Teatro do Oprimido.

Schwarz (2014) aponta que, justamente no período da ditadura militar, em que houve total dissolução de diversas organizações sociais, como sindicatos, centros estudantis, acirramento da censura e a suspensão do habeas corpus, foi que a produção artística brasileira realizada pela esquerda atingiu patamares inigualáveis, ou seja, por mais que a direita conservadora dominasse a política e a economia deste período, foi justamente nessa época que a produção artística e cultural brasileira ganhou voz e visão internacional.

Não só na música e nas artes visuais, cujo diálogo resultou no Tropicalismo de Tom Zé, Gilberto Gil e Caetano Veloso; como no Cinema Novo de Glauber Rocha, e nas encenações do Teatro Oficina, dirigido por José Celso Martinez Correa; além no trabalho do diretor paulista Antunes Filho que despontaria no final

<sup>16</sup>Durante quatro anos, o responsável por essa dissertação, Thales Felipe Dantas Alves, trabalhou como ator no espetáculo *AI-5: uma reconstrução cênica*, dirigido por Paulo Maeda. A peça consistia na encenação do texto da Ata Pública referente à reunião de 13 de dezembro de 1968, na qual o Conselho de Segurança Nacional chefiado pelo então Presidente e ditador Marechal Arthur da Costa e Silva, decide por unanimidade pela assinatura do ato que favorecia um conjunto de ações ditatoriais, dando ao chefe de Estado, total liberdade de ação e fechando o congresso nacional. O espetáculo contava com 22 atores e uma atriz. O trabalho é aqui referenciado, pois no mês de outubro de 2019, o coletivo de artistas chamado Ato de Resistência, esteve em cartaz no próprio Teatro de Arena Eugênio Kusnet, localizado na região central de São Paulo, lugar em que Augusto Boal trabalhou e dirigiu importantes espetáculos do teatro político brasileiro dos anos 1960 e 1970. A ocupação de 30 dias contou com a apresentação desta peça de sexta à domingo e ações de formação abertas a toda comunidade, como cineclube, oficina de teatro-documentário, debate com convidados e convidadas e uma oficina de TO, ministrada pelos artistas e educadores Danilo Minharro, Renato Mendes e Thales Alves.

dos anos 1970, entre outros.

Retrocedendo um pouco mais na compreensão histórica da nossa cultura, em Boal (1977) e em Prado (1993) entendemos que as origens do teatro brasileiro nos conduzem ao cerne da catequização jesuítica realizada no período colonial, tendo como expoente do período, a atuação do padre José de Anchieta, exemplo maior de uma forma catequética do fazer teatral que buscava difundir a fé católica e os dogmas do cristianismo no cerne da construção social brasileira.

Boal (1982) é enfático ao negar a ideia do culto aos atores sagrados e extremamente preparados para o desempenho do ofício, defendendo que todos nós, homens e mulheres, podemos e devemos nos servir das “técnicas que ajudam qualquer pessoa a utilizar o teatro como método válido de comunicação” (Boal, 1982, p. 17).

Partindo dessas premissas é que foram desenvolvidas todas as ações ao longo dessa pesquisa, apresentando a prática teatral como uma linguagem a ser utilizada por todos e todas: que ao apropriar-se dela e alfabetizar-se em suas especificidades, os/as participantes e colaboradores/as possam construir os sentidos e os discursos latentes de acordo com suas necessidades de posicionamento e reivindicação.

Assim, surge a seguinte inquietação: Quais são os processos educativos que decorrem da prática social do Teatro do Oprimido desenvolvido com e por crianças e adolescentes?

Diante disso, o objetivo deste estudo foi descrever, compreender e analisar os processos educativos que decorrem da prática social do TO, desenvolvida com e por um grupo de crianças e adolescentes, entre 6 e 17 anos, assistidos pela Instituição Casa Lar, na região de Pirituba, São Paulo - SP.

Para tanto, realizamos 13 encontros, com duração de 50 minutos a 1h30, com periodicidade semanal ou quinzenal, no período de outubro de 2022, até junho de 2023.

Nesses encontros, foram desenvolvidos exercícios e jogos do TO seguindo as quatro etapas propostas por Boal (1977) que são: (1) o conhecimento do próprio corpo, com exercícios que têm como objetivo reconhecer no próprio corpo, suas movimentações, suas deformações sociais e suas possibilidades de recuperação. Em seguida, (2): foram realizados exercícios e jogos que objetivam o desenvolvimento da expressividade, isto é, o corpo em sua totalidade, como potencialidade de

expressão e de construção de sentidos. Nesta segunda etapa o objetivo principal, segundo Boal (1977), é abandonar as formas de expressão usuais e cotidianas, desenvolvendo a percepção do corpo em suas formas utilitaristas e mecanizadas. Na sequência, etapa (3), desenvolvemos as atividades com o objetivo de praticar o teatro como linguagem viva e presente, isto é, improvisos e recursos teatrais que permitem um contato mais direto com o fazer teatral.

Por fim, na última etapa (4): o teatro como discurso, que consiste em formas simples propostas por Boal (1977) para que tanto os atores e atrizes, como os espectadores e expectadoras possam discutir e refletir sobre temas que os/as inquietam. Tais métodos, técnicas e abordagens serão tratados com maior acuidade no capítulo 2, dedicado especificamente ao TO.

No âmbito acadêmico, conforme será pormenorizado na seção seguinte dedicada à Revisão de Literatura, pretendemos demonstrar o amplo campo de produção e pesquisas que envolvem as práticas do TO e que de alguma forma contribuíram na realização desta pesquisa.

Assim, esperamos contribuir não somente para o avanço dos estudos relacionados ao amplo espectro do TO, mas também e principalmente, contribuir na formação e na emancipação dos/das participantes envolvidos/das.

A estrutura deste trabalho está organizada da seguinte forma:

Após a revisão de literatura, apresentamos o capítulo primeiro, no qual dialogamos junto aos referenciais teóricos, autoras e autores, relacionados às pesquisas da Linha de Práticas Sociais e Processos Educativos (PPGE-UFSCar).

No segundo capítulo, apresentamos o TO a partir do contexto histórico de sua elaboração; a síntese biográfica de Augusto Boal, e caminhamos em direção aos conceitos e técnicas fundamentais para compreender o método por ele criado, as raízes e os galhos do Teatro do Oprimido.

No terceiro capítulo, refletimos acerca da atual situação das crianças e dos adolescentes em situação de acolhimento na cidade de São Paulo, local no qual a pesquisa é desenvolvida, apresentando e refletindo sobre as políticas de amparo e proteção.

No quarto capítulo, apresentaremos o percurso metodológico realizado, desde a aproximação junto ao espaço de pesquisa, incluindo a descrição dos/das participantes, mantendo suas identidades reais protegidas, bem como apresentação detalhada das atividades realizadas e técnicas utilizadas.

No quinto capítulo, ao ensejo de uma análise cuidadosa, apresentamos os resultados emanados deste estudo, cuja discussão é centrada nos métodos de intervenção adotados, e, por sua vez, se originam da efetiva coleta dos dados e da criteriosa análise do corpus gerado nos encontros e desvelados na intervenção, os quais foram registrados em diários de campo, denotando, assim, nossas reflexões em diálogo com os processos educativos que puderam ser identificados.

Por fim, nas considerações que encerram essa pesquisa discutiremos acerca das reflexões, das dificuldades, descobertas e novas perspectivas que os encontros oportunizaram; as inquietações e as novas indagações que surgiram no interior dos encontros, dos olhares, dos gestos, dos abraços e dos improvisos.

Se o ato de pesquisar é também uma forma de pronunciar o mundo (Brandão; Streck, 2006) pretendemos nesta última seção, conjecturar os discursos e os sentidos desvelados pelas imagens, pelas palavras e pelos sons – matéria pulsante de vida – de crianças e adolescentes, como futuros agentes de sua própria transformação.

## 1.1 REVISÃO DE LITERATURA

Por meio da revisão bibliográfica realizada nos principais diretórios e bancos de pesquisa, precisamente, no *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, encontramos um farto aporte teórico que orientou a escrita, bem como, a realização prática da pesquisa, percebendo assim, que o TO é aplicado em diversos campos do conhecimento, como saúde pública, educação escolar, educação popular, educação de jovens e adultos, saúde mental, contextos da educação não escolar e espaços de privação de liberdade.

Desta forma, a presente revisão de literatura teve como objetivo relacionar os principais trabalhos acadêmicos, incluindo artigos, dissertações e teses, que abordam o tema do Teatro do Oprimido (TO) no contexto da Educação.

Especificamente, buscamos identificar estudos que estabelecessem conexões com a linha de pesquisa de Práticas Sociais e Processos Educativos, em particular com seu eixo 1: Educação e Humanização, e que, conseqüentemente, dialogassem com o objetivo desta pesquisa que, conforme anteriormente exposto, pretende compreender, descrever e analisar, os processos educativos decorrentes da prática social do Teatro do Oprimido, junto a um grupo e crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos, em situação de acolhimento.

Utilizando um recorte temporal de 5 anos, considerando o período que vai de 2018 a 2022, primeiramente com os descritores “teatro do oprimido” *and* “educação” foram encontradas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, um total de 31 dissertações e 5 teses de doutorado.

Desses trabalhos, selecionamos aqueles que puderam, de alguma forma, dialogar com a presente pesquisa, conforme apresentação que será realizada adiante. Em relação aos trabalhos incluídos, utilizamos os seguintes critérios de inclusão: a) a proximidade entre os tipos de participantes da pesquisa, isto é, pesquisas realizadas junto à crianças e adolescentes; e/ou b) contextos de alta vulnerabilidade social; e/ou c) utilização de aporte teórico de Augusto Boal e/ou jogos e técnicas do Teatro do Oprimido.

Como critério de exclusão desta revisão, consideramos os seguintes aspectos: a) pesquisas anteriores ao ano de 2018 b) práticas voltadas à outras

áreas do conhecimento que embora utilizem as técnicas do TO, não se aproximaram dos objetivos desta pesquisa.

No banco de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e utilizando os mesmos critérios de inclusão e exclusão, foram encontrados cinco artigos utilizando os descritores, “teatro do oprimido” and “educação”, entretanto, apenas dois deles foram produzidos no recorte temporal determinado em nossos critérios de inclusão e exclusão.

Para uma melhor compreensão, organizamos a tabela a seguir, contendo estes trabalhos e, na sequência, após termos realizado a leitura dos textos, apresentamos a síntese dos objetivos, métodos e resultados alcançados.

**Tabela 1** – Artigos, Dissertações e Teses encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no *Scientific Electronic Library Online* entre os anos 2018-2022.

<b>Nº</b>	<b>Título do Artigo (A) ou Dissertação (D) ou Tese (T)</b>	<b>Autores(as)</b>	<b>Ano de Defesa/publicação</b>	<b>Área/ Universidade/ Revista</b>	<b>Assunto</b>
1	Aspectos históricos, teórico-metodológicos e pedagógicos do Teatro do Oprimido na perspectiva de Augusto Boal (D)	Portes, Carolina Marcon	2019	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Arte, Formação Humana.
2	Contribuições do TO na construção de uma cultura de paz na escola da UNIRE (D)	Barbora, Visleine Reis	2020	Universidade de Brasília - UnB	Teatro do Oprimido e Arte-Educação
3	As contribuições do Teatro do Oprimido na Formação de Professores da Infância: atos de uma experiência vívida (D)	Pardim, Renata Pereira	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP	Formação Permanente, Infância e Teatro do Oprimido
4	O Teatro do Oprimido e os possíveis diálogos e transbordamentos entre espaços educacionais: uma etnografia junto ao grupo MareMoTO (D)	Trombini, Igor Federici	2018	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	Teatro do Oprimido e Saúde Mental
5	A pedagogia brincante de Paulo Freire e	Costa, Geovane	2022	Universidade do Estado do Rio de	Teatro do Oprimido e

	Augusto Boal: o jogo teatral como ferramenta para ler o mundo (D)	da Silva		Janeiro	Pedagogia Brincante (Infâncias)
6	Práticas pedagógicas das artes na escola de circo de meninas e meninos de rua do Gran` Circo Lar (D)	Ruas, Elaine Antunes	2020	Universidade de Brasília	Teatro do Oprimido, Escolas de Circo e Pedagogia Cultural
7	Improvisação teatral na educação de jovens e adultos: um ato político emancipatório (D)	Catelan, Fernando Bueno	2018	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Teatro do Oprimido e Educação de Jovens e Adultos
8	O corpo e seus sentidos no teatro do oprimido: experiências contemporâneas em Arco-Íris do Desejo e Teatro Legislativo (T)	Chiari, Gabriela Serpa	2020	Universidade Federal de Minas Gerais	Teatro do Oprimido, Teatro e Sociedade e Expressão Corporal
9	Teatro do oprimido: mediação e construção da autonomia (A)	Balça, Ângela; Debus, José Carlos dos Santos.	2022	Universidade de Évora, Portugal.	Autonomia, Mediação, Teatro do Oprimido
10	O Teatro do Oprimido é uma estratégia potente para quê? Uma experiência do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas (A)	Leão, Adriana; Renó, Suzana Rodrigues	2021	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Saúde Mental
11	Teatro do Oprimido e Promoção da saúde: tecendo diálogos (A)	Paro, Cesar Augusto; Silva, Neide Emy Kurokawa	2018	Revista Trabalho Educação e Saúde	Promoção da saúde

O primeiro trabalho que destacamos foi “Aspectos Históricos, Teórico- Metodológicos e Pedagógicos do TO na perspectiva de Augusto Boal” (Portes, 2019), dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, da

Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

O objetivo desta dissertação foi realizar uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, a partir de duas obras escritas por Augusto Boal que são: O Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas (2013) e Jogos para Atores e não Atores (2008), ambas também utilizadas como aporte teórico-metodológico desta dissertação. A pesquisa teve como objetivo responder às seguintes questões:

Quais são as abordagens estéticas em diálogo no TO e as respectivas críticas que Boal apresentou a elas? De que forma a unidade teórico-metodológica do TO contribui para a formação humana? (Portes, 2019, p. 5)

Percebemos, dessa forma, o diálogo existente entre os processos educativos que esperamos desvelar nesta pesquisa, por meio da prática social do TO, e a recorrente busca de pesquisadores e pesquisadoras na compreensão dos recursos que o TO pode oferecer para a educação e a humanização, corroborando assim diretamente com os resultados que esperamos alcançar ao final desta pesquisa.

O estudo de Portes (2019) concluiu que

a dimensão pedagógica do TO resulta da sua unidade teórico-metodológica, expressa na compreensão de que a arte dramática, por meio da comunicação e do diálogo, ensina aos homens os caminhos que o corpo e a mente devem percorrer para se tornarem protagonistas da sua própria história, por mediação da formação humana (Portes, 2019, p.5).

O próximo trabalho selecionado é a dissertação de mestrado profissional em Artes (PROF-ARTES) do Programa de Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília (UnB) intitulada: “Contribuições do TO na construção de uma cultura de paz na escola da UNIRE” (Barbosa, 2020).

O possível diálogo verificado com a pesquisa de Barbosa (2020) se dá pela aplicação dos recursos do TO com jovens num contexto de extrema vulnerabilidade social que são os sistemas de internação das medidas socioeducativas, ou seja, jovens que, de muitas formas, são privados do convívio e das demais relações sociais. Os jovens da UNIRE, Escola da Unidade de Internação do Recanto das Emas, no Distrito Federal são “protagonistas de situações violentas no convívio social e no ambiente escolar” (Barbosa, 2020). Assim, a pesquisa se propôs

[...] observar e refletir acerca de experiências teatrais realizadas no período de 2017 a 2019 e suas contribuições para uma pedagogia humanista que se apoia no conceito de Cultura de Paz na escola com base no Caderno Orientador – Convivência Escolar e Cultura de Paz na Escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal (Barbosa, 2020, p. 7).

Se pudermos estabelecer uma conexão entre a pesquisa de Barbosa (2020) com os objetivos pretendidos em nosso estudo, encontraremos relações muito próximas no que se refere aos passos metodológicos, visto que ambas exploram a potencialidade dos jogos e exercícios do TO no processo de alfabetização estética e emancipação pretendidos por Augusto Boal.

A terceira pesquisa selecionada, intitulada “Contribuições do TO para a Formação Permanente de Professoras da Infância: Atos de uma experiência vivida” O objetivo da presente pesquisa foi

[...] resgatar uma experiência de formação docente vivida no interior de uma EMEI da cidade de São Paulo, refletindo sobre as contribuições que o TO proporcionou a este momento formativo (Pardim, 2018).

De acordo com os resultados apresentados e a forma como os dados foram analisados, articulando os principais conceitos elaborados por Paulo Freire e Augusto Boal, selecionamos esta pesquisa, pois entendemos que há um diálogo a ser aprofundado com o presente trabalho, em decorrência da participação dos educadores e educadoras da Casa Lar, que enriqueceram e auxiliaram no aprofundamento do contato entre a nossa proposta e os/as participantes.

O próximo trabalho selecionado, intitulado “O Teatro do Oprimido e os possíveis diálogos e transbordamentos entre espaços educacionais: uma etnografia junto ao grupo MareMoTO”, teve como objetivo compreender como se dão as relações dialógicas e as produções de conhecimento dentro de um grupo que pratica teatro do oprimido voltado para a saúde mental.

O trabalho utilizou como metodologia desenvolvida a pesquisa etnográfica, associada às técnicas do Teatro do Oprimido. A partir da inserção do pesquisador nos ensaios, apresentações e oficinas realizadas junto ao grupo, utilizando uma das principais técnicas do TO, que é o Teatro-fórum:

Através da criação de peças de teatro-fórum, passamos a enxergar que é possível sair de visões e perspectivas dicotômicas, para

ampliar as texturas que compõem os emaranhados sociais e as relações de poder provenientes dele e assim, buscar outras formas de se propor diálogos, que sejam sinestésicos e convidativos. Que rompam as formas de se relacionar e produzir saberes hegemônicos, e instaurem outras formas, baseadas em corpos, vozes, olhares antes pouco ouvidos e vistos (Trombini, 2018, p. 193).

Embora, a metodologia desenvolvida seja distinta da adotada por nós e o contexto seja específico de usuários do serviço de saúde mental, o percurso que a pesquisa apresenta dialoga diretamente com os objetivos que orientam o nosso estudo, utilizando as mesmas técnicas do Teatro do Oprimido e buscando compreender, no interior de um grupo marginalizado pela sociedade, os processos emancipatórios que o TO pode proporcionar.

A próxima dissertação selecionada é intitulada: “A pedagogia brincante de Paulo Freire e Augusto Boal: o jogo teatral como ferramenta para ler o mundo”. Foi desenvolvida com crianças e jovens do ensino fundamental II, nas aulas de filosofia do 6º ao 9º ano, na escola da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan) SESI Duque de Caxias-RJ e utiliza os jogos do teatro do oprimido, associando-os aos pressupostos que Paulo Freire apresenta nas obras Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido, apoiando-se na metodologia da pesquisa qualitativa descritiva.

Como resultados, a pesquisa apresenta a possibilidade dos jogos do teatro do oprimido como uma forma brincante e ao mesmo tempo de conscientização:

Vimos como os jogos teatrais e as brincadeiras do Teatro do Oprimido podem oferecer técnicas, metodologias, e didáticas de como inserir uma educação brincante e de como desmecanizar o corpo pode ser vital para o desenvolvimento de projetos educativos. (Silva, 2022, p. 56)

A próxima pesquisa que selecionamos é intitulada “Práticas pedagógicas das artes na escola de circo de meninas e meninos de rua do Gran` Circo Lar”. O primeiro aspecto que nos chamou atenção foi a proximidade entre os/as participantes, pois assim como na nossa pesquisa, são meninos e meninas com vivência de rua. O trabalho articula as práticas circenses aos pressupostos da pedagogia de Paulo Freire e às técnicas do Teatro do Oprimido.

Como percurso metodológico, associa a história de vida da pesquisadora às

memórias sociais e afetivas dos participantes, configurando uma pesquisa narrativa que pode concluir que

Com base nos pressupostos teóricos e nas análises do trabalho, a constituição da comunidade de artistas e educadores no Gran' Circo Lar se estabeleceu como uma oportunidade para que a arte se manifestasse de modo expressivo e incisivo como mecanismo de libertação de crianças e adolescentes, o qual demarca por meio de uma Pedagogia Cultural inovadora capaz de trazer para o centro da discussão da educação não formal o próprio sujeito como portador de direitos e reflexão acerca da sua existência, bem como serviu de lição para a educação formal repensar e ressignificar suas práticas educacionais (Ruas, 2020, p. 176).

Convém destacar que, indo ao encontro do que a nossa pesquisa busca, Ruas (2020) nos mostra que a arte e as práticas circenses associadas às técnicas do TO, configuram-se como uma forma potente de conscientização e fortalecimento de crianças e jovens em situação de rua.

A próxima dissertação selecionada é intitulada “Improvisação teatral na educação de jovens e adultos: um ato político emancipatório”. Foi desenvolvida em três escolas de Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Bernardo do Campo e apresenta as reflexões teórico e práticas, a partir da experiência com quatro turmas distintas. Buscou observar como as práticas teatrais podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem, concluindo que

Como vimos ao longo do trabalho, a emancipação se inicia pelo reconhecimento da igualdade das inteligências. Ao ouvir alguém falar, reconheço que sou igual por entender sua fala e não mais me constranjo em me manifestar, uma vez que todos somos iguais em inteligência e podemos falar e agir. O embate de ideias é um pressuposto elementar na política, aqui entendida segundo a concepção de Jacques Rancière (1996), dada pela participação coletiva de todos/as ao manifestar seus pensamentos e defender suas ideias (Catelan, 2018, p. 125).

Posteriormente, selecionamos o trabalho intitulado “O corpo e seus sentidos no teatro do oprimido: experiências contemporâneas em Arco-Íris do Desejo e Teatro Legislativo” que consiste em uma pesquisa bibliográfica, a partir de duas técnicas do Teatro do Oprimido que são o teatro legislativo e o arco-íris do desejo.

A inclusão desta tese de doutorado na presente revisão de literatura se dá em decorrência da ampla exploração teórica que a autora faz do pensamento e da

produção de Augusto Boal no que se refere a desmecanização do corpo, bem como da contribuição das técnicas do TO para a superação das opressões.

Desta forma a autora conclui que as práticas do TO agem como uma “ponte entre o sujeito praticante e o seu próprio corpo, o que possibilita novas formas de percepção de si, da realidade e potencializa o exercício da cidadania” (Chiari, 2020, p. 169)

O próximo trabalho é o artigo intitulado “Teatro do oprimido: mediação e construção da autonomia”, resultado de uma pesquisa de Pós-doutoramento e teve como objetivo situar e demonstrar os resultados de uma experiência de uso dos princípios metodológicos do TO no ensino de Artes, junto aos professores e professoras do município de Santa Catarina.

O artigo conclui que a utilização do teatro-fórum, possibilitou a construção da autonomia não apenas dos alunos e alunas, mas também dos professores e professores envolvidos no processo. Entre outras considerações, os autores destacam que

As soluções encontradas dependem muito do grupo, cabendo ao coordenador da oficina problematizar essas soluções buscando implicações estéticas, éticas e políticas com estratégias que se colocam, em um determinado momento, contra e, em outros momentos, a favor (Balça; Debus, 2022, p. 14).

Na sequência, o próximo trabalho selecionado foi o artigo “O Teatro do Oprimido é uma estratégia potente para quê? Uma experiência do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas”. O objetivo foi apresentar o trabalho realizado com as técnicas do Teatro do Oprimido e refletir sobre sua potencialidade no contexto da Atenção Psicossocial.

O artigo constitui um relato de experiência e utilizou o método da narração descritiva para apresentar o processo das oficinas, resultando em três mostras de teatro do oprimido intituladas: “iniciando um caminho contra as opressões”, “desvelando opressões” e “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”.

Os autores da pesquisa concluíram que:

A atuação com o Teatro do Oprimido no CAPS-ad se configurou como um trabalho de caráter clínico e político, com atuação sobre a realidade concreta dos protagonistas de suas próprias histórias encenadas. A potencialidade O Teatro do Oprimido é uma estratégia

potente para quê? Uma experiência do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 29, e2088, 2021 2 dessa experiência em busca da cidadania contribuiu no sentido de provocar reflexões e críticas que podem vir a qualificar ações em prol do paradigma psicossocial no Sistema Único de Saúde (SUS) (Leão; Renó, 2021, p. 1).

Por fim, o artigo “Teatro do oprimido e promoção da saúde: tecendo diálogos”, teve como objetivo discutir as contribuições do teatro do oprimido na promoção da saúde, visando colaborar para a consolidação deste diálogo.

Os autores defendem a ideia de que as técnicas do teatro do oprimido podem contribuir significativamente na criação de ações concretas que promovam a educação para a saúde, visando práticas cidadãs. Concluem que

Múltiplas conexões podem ser criadas entre teatro do oprimido e promoção da saúde, de modo a permitir a inventividade nos arranjos a partir do diálogo entre os atores sociais pertencentes a determinado contexto local. Esse diálogo deve ser potencializado numa perspectiva crítica de reinvenção, mudança e inovação, com o objetivo de que os indivíduos e coletividades possam atuar em melhorias de suas qualidades de vida e saúde (Paro; Silva, 2018, p. 489).

Desta forma, podemos compreender que em um determinado espaço no qual se reúnem um grupo de pessoas podem ser verificadas diversas práticas sociais e que por sua vez de acordo com Oliveira *et al.* (2014) podem ser revelados diversos processos educativos.

A presente revisão de literatura nos possibilitou uma imersão nos amplos horizontes de pesquisa que envolvem o TO, revelando sua presença significativa, nos últimos cinco anos, em uma multiplicidade de contextos e de abordagens.

Desde sua origem nas comunidades marginalizadas do Brasil e da América Latina, até sua expansão global, o TO tem sido objeto de interesse em uma variedade de áreas, incluindo educação, saúde mental, direitos humanos, justiça social e desenvolvimento comunitário.

A abrangência dessas pesquisas demonstra não apenas a versatilidade do Teatro do Oprimido como uma ferramenta de transformação social, mas também sua relevância em enfrentar desafios complexos e promover a conscientização em diversas realidades socioculturais.

Assim, a revisão da literatura revelou que o Teatro do Oprimido é mais do

que uma prática teatral; é uma filosofia de ação que transcende fronteiras disciplinares e geográficas, inspirando uma gama diversificada de estudos e práticas comprometidos com a promoção da justiça, da equidade e da participação democrática.

Destacamos também o principal aspecto verificado durante esta revisão que justifica e dá a devida relevância à construção desta pesquisa: não foram encontradas dissertações de mestrado ou teses de doutorado que pesquisem o desenvolvimento das diversas técnicas TO em instituições como a Casa Lar, o que nos permite oferecer à comunidade acadêmica, praticante das técnicas e interessada nos processos educativos que envolvem o TO uma possibilidade de ampliação nos estudos desse campo.

## **CAPÍTULO 1**

### **“OS VENTOS DO NORTE NÃO MOVEM MOINHOS”: PROCESSOS EDUCATIVOS EM PRÁTICAS SOCIAIS**

O grupo musical Secos e Molhados, formado por João Ricardo, Ney Matogrosso e Gérson Conrad, responsáveis pela interpretação da canção Sangue Latino,<sup>17</sup> composta por João Ricardo e Paulinho Mendonça, cujo trecho intitulado de forma emprestada este capítulo, é apenas um, em meio aos inúmeros grupos de grande representatividade, que formam a miríade de artistas, poetas, músicos/as, atores, atrizes e os/as diversos/as intelectuais que a América Latina gerou no seio de suas múltiplas culturas durante toda a sua história de exploração, silenciamentos e violências, história essa que também foi, tem sido e continuará sendo uma história de lutas, ativismos e resistências, pois em Dussel (1997) nos lembramos de que elas existem e resistem.

Dessa forma, o que significa pensar sobre práticas sociais e processos educativos no contexto latino-americano?

Em Dussel (1997) compreendemos a necessidade de conhecermos a origem de todos os acontecimentos que constroem a nossa história para estarmos menos despreparados para o que virá depois, da mesma forma que entendemos que os tempos “heroicos” e “épicos” do que se chamou modernidade, constituem justamente o marcador histórico no qual os/as dominadores/as, triunfaram sobre os/as dominados/as e delimitaram uma falsa continuidade dos fatos, isto é, a narrativa de uma historicidade forjada numa visão unilateral – protagonizada pelo homem branco europeu e mais tarde, no século XX, pelo estadunidense - que produziu a tentativa de apagamento de diversas culturas na África e na América Latina.

Essa mesma visão será apresentada por Boal (1977), que parte da desconstrução dos pressupostos de um teatro organizado pelos padrões aristotélicos, ou seja, pela forma grega hegemônica do ocidente, estruturado em torno da figura de um herói, que Boal (1977) chamará de “O Teatro Coercitivo de Aristóteles”.

O que também nos faz retornar ao pensamento de Dussel (1997) que

<sup>17</sup> SECOS E MOLHADOS. Secos e Molhados. Sangue Latino (João Ricardo e Paulinho Mendonça) Universal, 1973.

demonstra que a primeira ação de um movimento revolucionário deve ser a negação da própria continuidade dos fatos, ou seja, a mesma postura adotada por Boal: a desconstrução das antíteses que organizam o ponto de vista dos dominadores.

A escolha por este trecho da canção Sangue Latino vai ao encontro de todas essas reflexões que orientam a realização desta pesquisa; e que, é também musical porque o ritmo e a musicalidade são a base de qualquer experiência teatral.

Desta forma, é preciso *sulearmos* as ideias, as palavras e sobretudo os olhares, para enxergarmos a nós mesmos/as com nossos próprios olhos ou, no limite, com nossas próprias lentes; pensando com Benjamin (1996): escovarmos a nossa história a contrapelo e desmitificar a nossa visão, desfazendo os “particularismos que impedem a autêntica compreensão de um fenômeno que só pode e deve ser compreendido tendo em conta os horizontes que o limitam” (Dussel, 1997, p. 15).

Convém explicitarmos que o conceito de *sulear*<sup>18</sup>, surge pela primeira vez em 1991, em um artigo intitulado *A Arte de Sulear-se*, escrito pelo físico brasileiro Márcio D’Oliveira Campos, que em princípio propõe uma reflexão geográfica relacionada à observação dos pontos cardeais e à percepção dos países centrais no globo terrestre, mas que é também ao mesmo tempo epistemológica e nos provoca a tomar uma posição diferenciada diante das questões pelas quais escolhemos nos debruçar, de forma que possamos nos *sulearmos* pelo pensamento de autores e autoras latino-americanos/as, exercitando a construção do nosso saber, tendo por base nossa própria produção científica, acadêmica, cultural, artística e social.

Tal posicionamento é apresentado por Araújo-Oliveira quando coloca que *sulear*

expressa a intencionalidade de dar lugar e se abrir para diferentes e diversas fontes de produção de saberes e conhecimentos e, sem desqualificar ou menosprezar nenhuma, colocá-las em diálogo”(Araújo-Oliveira, 2014, p.48).

Por isso, torna-se urgente mantermos um diálogo contínuo com os ideais e conceitos que, muitas vezes, foram transmitidos a nós por meio do processo de

<sup>18</sup> Até o momento da redação deste capítulo, em julho de 2023, o termo *sulear* não consta no vocabulário ortográfico da língua portuguesa, conforme consulta realizada no site oficial da Academia Brasileira de Letras, responsável pela lexicografia e dicionarização de palavras no português brasileiro. Disponível: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em 02 jul. 2023.

colonização, ou seja, todo conhecimento euro centrado que nos foi imposto, e que ao reconhecê-lo e nos apropriarmos dele ativamente, podemos questioná-lo, no lugar de aceitá-lo passivamente, pois fazem parte de nossa formação e compreensão sobre nossas culturas, religiosidades e sociedades.

Conforme Araújo-Olivera (2014), convém mantermos sempre o estado de alerta para identificarmos o “norte” introjetado no “sul”, percebermos o que o eurocentrismo presente nas ciências e nas consciências dos/as pesquisadores/as tem nos impedido de ver e de compreender.

Se retomarmos o período que, historicamente, ficou conhecido como modernidade, marcado pela periodização europeia no ano de 1492, com a chegada de Cristóvão Colombo na América, perceberemos que, de acordo com Dussel (2010) tal marcador, constitui na verdade o início de todo o processo de apagamento das culturas latino-americanas, isto é, o encobrimento do outro (Dussel, 1993).

O próprio conceito de modernidade, amplamente difundido e adotado nas mais diversas perspectivas, funciona como um dispositivo que justifica toda a violência praticada no processo colonizador.

Nas palavras de Dussel (1993, p. 8) “os pós-modernos criticam a razão moderna porque é uma razão do terror; nós criticaremos a razão moderna por encobrir um mito irracional”, o Mito da Modernidade, que é “justamente o momento no qual a Europa é obrigada a se confrontar com o outro, vencê-lo, violentá-lo e dominá-lo” (Dussel, 1993, p.9).

Como alternativa *suleadora* a este processo colonial de construção de nossa história e em contraponto ao Mito da Modernidade, Dussel (1993) nos coloca diante de um projeto de futuro, o conceito de Transmodernidade que

indica todos os aspectos que se situam “além” (e também, cronologicamente, “anteriores”) das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal (Dussel, 2015, p. 63).

Ao propor e conceber a visão da transmodernidade, Dussel (2015) considera a adoção de alguns aspectos imprescindíveis na elaboração e condução de um diálogo intercultural e transversal que são: a afirmação da exterioridade desprezada, a crítica da própria tradição, tendo como ponto de partida a cultura local, a adoção

de uma estratégia de resistência, o diálogo intercultural entre os críticos de nossa própria cultura, a, por fim, a busca por um crescimento libertador transmoderno.

Afirmar a exterioridade desprezada significa reconhecermos que é justamente no interior das culturas dos países que foram colonizados que iniciaremos o processo decolonial e isso deve ocorrer por meio de uma afirmação que se dá pela autoavaliação, ou seja, buscar a reconstrução de um possível legado, as nossas verdadeiras raízes, reconhecendo seu valor e sua preciosidade (Dussel, 2015).

Desenvolver esse pensamento crítico, significa perceber que “não é a Modernidade que impõe ao intelectual os instrumentos críticos; é o intelectual crítico que controla, administra e escolhe os instrumentos modernos que serão úteis para a reconstrução crítica de sua própria tradição” (Dussel, 2015, p. 65).

A exemplo dessa concepção de um projeto de transmodernidade podemos citar diversos autores e autoras, além de Freire (1992; 2018; 2021) e Boal (1977; 1982) devemos nos lembrar da luta das mulheres, intelectuais, professoras e artistas de diversas linguagens, que ao acessarem o material intelectual, filosófico, acadêmico, artístico e científico produzido ao longo dos séculos, da Grécia à Idade Média; do Renascimento ao Iluminismo, puderam também produzir, escrever e conceber sua própria narrativa; puderam revelar a história de sua opressão e trazer para o foco da discussão todas as questões que permeiam nossa verdadeira existência.

São exemplos desse movimento a escritora, poetisa e contista Conceição Evaristo, vencedora do Prêmio Jabuti, um dos mais conceituados prêmios da literatura brasileira, que dentre suas principais obras, se destacam *Ponciá Vicêncio* (2003), *Becos da Memória* (2006) e *Olhos d'água* (2014); A filósofa, escritora e ativista do antirracismo Sueli Carneiro, autora de *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil* (2011) e *Mulher Negra: Política Governamental e Mulher* (1985). A professora, intelectual e ativista Lélia Gonzalez (1934-1994), uma das pioneiras nas discussões sobre racismo no Brasil, fundadora do Movimento Negro Unificado (MNU) e do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras<sup>19</sup>, autora de, entre outras obras, *Por um feminismo Afro-latino-americano* (2020); A mulher negra que foi catadora na região da Zona Norte de São Paulo, no bairro de Santana, Carolina Maria de Jesus (1914-1977), que escreveu *Quarto de Despejo diário de uma*

<sup>19</sup> Disponível em: <https://ipcnbrasil.org/> Acesso em: 22 fev. 2024.

*favelada* (1960)<sup>20</sup>, obra que levou a autora ao reconhecimento nacional e que mesmo assim não a livrou de morrer na miséria e na pobreza que sempre a acompanharam. Abdias do Nascimento, poeta, ator, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor na Universidade do Estado de Nova York (EUA), político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras. Propositor do feriado da consciência negra, data do dia 20 de novembro, aniversário de morte de Zumbi dos Palmares.

Além desses/as autores/as, destacamos a produção recente de autores e autoras indígenas como Ailton Krenak, com as obras *O Amanhã Não está à venda* (2020), *Ideias para Adiar o Fim do Mundo* (2019), entre outras, Daniel Munduruku autor de *As Serpentes que Roubaram as Noites e Outros Mitos* (2001) e *O Karaíba: uma história do pré-brasil* (2010) e Auritha Tabajara, autora do livro *Coração na aldeia, pés no mundo* (2018).

Todos esses nomes são apenas uma pequena parte de tantos outros homens e mulheres que nos ajudaram e ajudam constantemente, como nos propõe Dussel (1997) a desmitificar o passado e a história e a nos alimentarmos constantemente, pensando com Freire (1992) na força do esperar.

Segundo Dussel (2015), a adoção de uma estratégia de resistência terá como etapa fundamental o estudo minucioso, a pesquisa e a leitura de todo o material que envolve o processo histórico, político, social, religioso, artístico do nosso povo. Resistir é antes de tudo compreender as origens dos símbolos e dos mitos constitutivos de nossa cultura, “antes ou ao mesmo tempo do domínio dos textos da cultura hegemônica moderna” (Dussel, 2015, p. 67)

O diálogo intercultural compreende a ultrapassagem das fronteiras, porém em constantes movimentos de diálogo, isto é, abandonarmos a ingenuidade de apenas exaltar e defender os elementos de nossa própria cultura, mas nos colocarmos, nós próprios/as, num lugar de fronteira entre os conceitos oriundos da modernidade e os conceitos forjados pelas nossas próprias ações. Para assim, não descartarmos as heranças da modernidade, mas dialogarmos entre os nossos pares,

A Modernidade pode servir como catalisador crítico (se utilizada pela

<sup>20</sup> Matéria no Jornal da USP que analisa e comenta a importância e repercussão da obra na literatura brasileira. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/carolina-maria-de-jesus-e-referencia-para-quem-contesta-o-poder/> Acesso em: 20 fev. 2024

mão especialista de críticos da própria cultura). No entanto, não é um diálogo entre os críticos do “centro” e os críticos da “periferia” cultural. É, sobretudo, um diálogo entre os “críticos da periferia”, um diálogo intercultural Sul-Sul, antes de ser um movimento para o diálogo Sul-Norte (Dussel, 2015, p. 68).

E por fim, uma estratégia de crescimento libertador transmoderno, sintetizando as etapas destacadas anteriormente, buscar compreender aquilo que o processo colonizatório tentou encobrir. Daí a importância, em nos aproximarmos e compreendermos, de forma dialógica os saberes indígenas e dos povos africanos, para assim, construirmos a crítica interna, partindo dos valores que foram esquecidos e assim reconhecemos a multiculturalidade presente na formulação de nossa própria epistemologia.

Estabelecidos os eixos *suleadores* que organizam esse texto, partimos para a reflexão acerca das práticas sociais e dos processos educativos em diálogo com autores e autoras, pesquisadores e pesquisadoras que nos ajudam a elucidar as definições nestes campos.

Para Santos (1983) cultura corresponde a todo um conjunto de hábitos, produções e traços característicos de um determinado povo, nação ou grupos humanos. Porém, para compreender todo esse conjunto complexo e muitas vezes difícil de ser apreendido, sobretudo em uma perspectiva latino-americana, é necessário retomar os aspectos anteriormente destacados e termos sempre o horizonte colonizado que nos impede de criar uma sólida compreensão.

Para Freire (2021) a conscientização consiste no processo primeiro de nos reconhecemos como vítimas da desumanização para caminharmos em direção a humanização verdadeira, isto é,

conscientização não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. E assim, o reconhecimento das diversas formas de violência, de opressão, de exploração e ao mesmo tempo a busca pela justiça, pela liberdade e pela “recuperação” da humanidade roubada (Freire, 2021, p. 122).

Assim, percebemos a urgência pelo fomento de práticas sociais que visam recuperar a humanidade roubada, especificamente de crianças e adolescentes, por meio das múltiplas linguagens artísticas, como a dança de rua, traço marcante da cultura do hip-hop, o teatro, a poesia, a música e todas as outras manifestações da arte, como elementos reveladores e propiciadores de inúmeros processos

educativos que ocorrem ao longo da vida.

Entendemos com Oliveira *et al.* (2014, p. 33) que “práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre os ambientes natural, social e cultural em que vivem”. Podem se dar no interior de grupos ou de diversas instituições visando a produção de bens, a transmissão de valores, significados “ensinar a viver e controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (Oliveira *et al.* 2014, p. 33).

Seguindo as considerações de Oliveira *et al.* (2014), compreendemos que as práticas sociais estabelecidas em conjunto com grupos e comunidades têm como objetivo a transformação de realidades percebidas como injustas, discriminatórias e opressivas. Essas práticas, por sua vez, são os pilares fundamentais do Teatro do Oprimido.

Não podemos descartar, por sua vez, que as práticas sociais, conforme podemos compreender acerca do nosso processo colonizador e exploratório, podem também contribuir com a perpetuação de violências, criação de modos de exclusão, silenciamento e surgimento de novas e antigas formas de opressão, como por exemplo a prática da escravização que perdurou no Brasil, por mais de três séculos, e ainda hoje vemos notícias de empresas de diversos setores que possuem regimes de trabalho análogos à escravidão.

As práticas sociais contribuem para a criação de nossas identidades, em Oliveira *et al.* (2014) entendemos que elas permeiam toda a história das sociedades e que atravessam tanto o indivíduo, quanto o coletivo, que delas podem participar todas as pessoas, e das mais variadas faixas etárias, crenças religiosas e níveis de escolaridade.

Participam pessoas com diferentes percepções e conhecimentos, em diferentes processos de trabalho e lazer, em diferentes espaços, escolares e não escolares. Nelas, as pessoas expõem, com espontaneidade ou restrições, modos de ser, pensar, agir, perceber experiências produzidas na vida, no estudo de problemas e dificuldades, com o propósito de entendê-los e resolvê-los (Oliveira *et al.* 2014, p. 35).

Cabe, mais uma vez ressaltar, que este amplo conjunto de traços e características que compõem o vasto universo das práticas sociais encontrará plenas ressonâncias nos diversos jogos, exercícios e técnicas praticados no TO,

conforme apresentaremos no capítulo seguinte.

Ao cabo destas primeiras reflexões e para que possamos nos encaminhar para o início de novos questionamentos, cabe ainda mais uma indagação: como compreendemos os processos educativos?

Para isso, devemos primeiramente, reconhecer que diversos processos educativos, desde os mais simples aos mais complexos, ocorrem durante toda a nossa existência e, portanto, decorrem das inúmeras práticas sociais que nos inserimos ao longo de nossa vida.

Silva (1987, p. 62 e 63), nos ensina que os processos educativos sucedem

No seio de uma cultura, no tempo, no espaço e também na dimensão da liberdade assumida (...) no convívio, uns se colocam com a disposição de pôr outros a par da sua comunidade, de lhes dar referências para que se estabeleça de maneira própria, mas não individual, no mundo, compreendendo-o com sua comunidade, através da ação conjunta que nela assumem.

Brandão (1981, p. 8) afirma: “ninguém escapa da educação”, ou seja, em casa, no ambiente urbano, em cultos religiosos, dentro ou fora da escola, a educação é algo que nos acompanha, ou deveria nos acompanhar por toda a vida, no limite, a educação é ou deveria ser, parte indissociável da vida de todos e todas nós, não fossem os diversos contextos de desumanização que verificamos na realidade brasileira, que muitas vezes impedem, interrompem ou prejudicam a oportunidade saudável de se educar como um direito inalienável<sup>21</sup>.

Sabemos que a realidade brasileira com seus altos índices de desigualdade, oferece diferentes oportunidades e acessos à educação, ou ainda, às educações, uma vez que, conforme Brandão (1981) existem inúmeros caminhos para compreendermos toda amplitude do que significa educação.

Nesse sentido, entendemos com Oliveria *et al.* (2014) que os processos educativos podem ser verificados nas diversas práticas sociais nas quais promove-

<sup>21</sup> Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório”.

Disponível

em:

<https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf> Acesso em 28 fev. 2024.

Artigo 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Art. 205, CF)

se formação para a vida em todas as sociedades.

Oliveira *et al.* (2014) nos mostra amplo panorama de pesquisas realizadas junto às comunidades e grupos marginalizados, que vão desde o contexto da prostituição de mulheres, práticas de lazer com crianças e jovens de classes populares, trabalhadores rurais até espaços institucionais com estudantes do ensino fundamental, atuando como educadoras comunitárias para promoção da amamentação, conselhos locais de saúde etc. Todos esses contextos revelam a ocorrência de diversos processos educativos.

O que esses estudos nos permitem compreender é que, segundo Oliveira *et al.* (2014, p. 38) “ao identificar e valorizar processos educativos em práticas sociais, voltamos um olhar crítico ao estabelecido monopólio pedagógico de sistemas educacionais”, isto é, a escola como instituição coloca-se, muitas vezes, como o único meio pelo qual as pessoas se educam, quando na verdade compreendemos que processos educativos podem ocorrer nas mais diversas práticas sociais.

Os sujeitos que participam de tais práticas interconectam o aprendido em uma prática com o que estão aprendendo em outra, ou seja, o aprendido em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, nos bares, no posto de saúde, em todos os espaços por onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola visa proporcionar. Porém, tais experiências e contextos presentes nos espaços escolares e nos universitários nem sempre são identificados pela instituição, e no caso de sê-lo, não são reconhecidos como academicamente qualificados (Oliveira *et al.* 2014, p. 38).

Compreendemos assim com os demais pesquisadores e pesquisadoras e seus respectivos trabalhos, desenvolvidos no interior da Linha de Práticas Sociais e Processos Educativos (PPGE-UFSCar) a relevância acadêmica e social em atuarmos e nos aproximarmos dos grupos socialmente marginalizados produzindo pesquisa com e junto a esses grupos e não apenas pesquisas sobre determinados contextos e seus respectivos seres humanos.

Ressaltamos, conforme Oliveira *et al.*(2014) A urgência de uma postura rigorosamente ética de pesquisadores e pesquisadoras na realização de uma “cuidadosa e paciente inserção” (2014, p.39) no espaço social designado, buscando a todo instante a empatia e nos dispendo a sermos acolhidos e a acolher; “participar com a intenção de compreender, não para julgar”(2014, p.39) ou ainda extrair os

saberes necessários à realização da pesquisa sem a manutenção do compromisso com a transformação do espaço de inserção.

Portanto, o que nos inquieta é justamente compreender, descrever e analisar, junto a um grupo de crianças e adolescentes, de uma região periférica de São Paulo, quais são esses processos educativos que decorrem da prática social do TO, considerando a particularidade que todas elas, crianças e adolescentes, estão afastadas do convívio familiar e se encontram em situação de acolhimento na instituição Casa Lar.

Isto posto, abordaremos no segundo capítulo, uma breve perspectiva histórica acerca do Teatro do Oprimido, além da contextualização dos recursos e dos pressupostos que o compõe, no qual Augusto Boal, junto a amplo grupo de artistas, pelo Brasil, América Latina, e mais tarde mundo afora, constrói de todas as formas possíveis uma ferramenta política de transformação e reflexão sobre a realidade.

Esperamos ainda, na travessia do texto, reiterarmos de diversas formas o título desse capítulo primeiro, pois, são os ventos indígenas e não os do norte que assistiram aos massacres constantes de suas etnias, línguas e memórias e que agitaram os ares para que muitos moinhos fossem movidos.

São os ventos da África que conduziram navios e navios de homens, mulheres e crianças, desterrados, arrancados/as do seio de suas terras, desumanizados/as, cruzando os mares e atravessando continentes para que moinhos, moendas, pastagens, e aragens enriquecessem os senhores de engenho, os coronéis, as sesmarias e as capitanias que ainda persistem no terceiro milênio.

## CAPÍTULO 2

### TEATRO DO OPRIMIDO: O LUGAR DE/POR ONDE A GENTE SE VÊ

Trilhando um percurso similar ao que Boal (1977) adota, partiremos de nossas raízes, ainda que obscuras e contraditórias, para retomarmos o sentido e a origem da palavra teatro, para que assim, ao final deste capítulo, tendo explorado os meandros das raízes, do chão e da terra em que pisamos, possamos chegar aos galhos desta imensa árvore que constitui o TO e vislumbrarmos as asas que a presente reflexão deseja alcançar. Ao final desta etapa, apresentaremos a imagem que simboliza o Teatro do Oprimido, que é a representação de uma árvore composta pelas técnicas e elementos essenciais para que ocorram os jogos e exercícios.

O termo proveniente do grego, *theatron*, do latim *theatrum*, em português teatro, designa, originalmente, um traço fundamental para compreensão do que hoje conhecemos como “fazer teatro”: em sua raiz, segundo Pavis, “é o local de onde o público olha uma ação que lhe é apresentada num outro lugar” (2008, p. 372) ou seja, conforme é proposto no título deste capítulo, e, buscando um possível alargamento semântico, tentaremos aqui demonstrar de que forma o TO assume um papel fundamental para que nós, crianças de todas as idades, oriundos de um país explorado há 523 anos, possamos nos ver/olhar a si e a nós mesmos/as e compreender melhor os mundos que nos cercam. O TO como o lugar por/de onde a gente se vê.

Para fazer par com a história do Brasil, vem bem a calhar que Augusto Boal tivesse origens portuguesas. Na sequência, um excerto da obra autobiográfica *Hamlet e o filho do padeiro*, na qual o próprio Boal (2000), como espect-ator<sup>22</sup> da própria história, narra suas origens.

Voltemos a Portugal, no despontar do século XX, logo após a primeira guerra mundial.

Meu pai lá se foi com seu carrinho de mão buscar lenha, pensando na minha mãe menina. Dizem testemunhos familiares que José Augusto ainda teve tempo de murmurar: “Eu vou pro Brasil, ganho dinheiro e venho te buscar. Tu me esperas. Vamos nos casar!”.

<sup>22</sup> O termo espect-ator faz parte do vocabulário do TO. Surge em oposição a ideia passiva de espectador, como aquele/aquela que está no teatro para receber tudo o que a peça puder lhe proporcionar. Ao contrário, o espect-ator agirá, entrará em cena, abandonando toda a passividade e imobilismo do espectador convencional.

“Sim, senhor!”, teria respondido minha mãe, intimidada ou fascinada, morta de medo e espanto. Vendo aquele olhar intenso, de parte a parte, tive a certeza de que, cedo ou tarde, eu nasceria. Com todo aquele amor nos olhos era inevitável: eu tinha que nascer (Boal, 2014, p.31).

E assim, fruto da união de José Augusto Boal e Albertina Pinto, nasceria no dia 16 de março de 1939, já na cidade do Rio de Janeiro, no subúrbio da Penha, Augusto Pinto Boal, que mais tarde se tornaria diretor teatral, dramaturgo e ensaísta, além de ser um dos teóricos do teatro mais importantes do mundo inteiro, cuja técnica e o pensamento estão presentes em todos os continentes, traduzido para diversas línguas como espanhol, francês, inglês e italiano, conforme informações disponíveis no site do Instituto Augusto Boal<sup>23</sup>.

Aos 11 anos, trabalhava na padaria do pai, aos 18 anos o jovem Augusto entra para Escola Nacional de Química e aos 21 já era químico industrial. Em 1953, seu pai lhe concede um estudo de um ano no exterior e Boal opta pelos Estados Unidos. Vai estudar na Columbia University, na cidade de Nova York (Boal, 2014).

O principal motivo da viagem foram os estudos direcionados ao campo da química, especificamente, plásticos e petróleo. Porém, o teatro predominou e Boal realiza uma série de cursos voltados para a formação em teatro, que por sua vez, foram decisivos, anos mais tarde, quando retorna ao Brasil e compartilha com diversos artistas, atores, atrizes e dramaturgos todo o conhecimento lá adquirido.

Na primeira aula de química não entendi rigorosamente nada, nem uma só palavra, uma fórmula, um suspiro, intenção ou propósito, um olhar, nada. Não entendi nem porque estava ali! Nas aulas de teatro também não entendia, mas inventava – era criativo! Notei que os professores de teatro, mesmo austeros, usavam o corpo para falar; os de química, mesmo alegres, não usavam nem a voz. Falavam em silêncio (Boal, 2014, p. 183).

Em Nova York, como correspondente do jornal Correio Paulistano trava contato com diversas celebridades e pessoas importantes do cenário artístico e cultural da época que vão desde atores a poetas e ativistas de diversos países.

O professor que o havia recebido na universidade americana, John Grassner, indica-o como ouvinte em um dos mais relevantes centros de formação de atores e atrizes da época, o *Actors Studio*, lugar que formou atores e atrizes como Marlon

<sup>23</sup> Disponível em: <http://augustoboal.com.br/publicacoes/> acesso em: 20 mai. 2024

Brando, Montgomery Clift, James Dean, Jane Fonda, Al Pacino, Robert De Niro, Dustin Hoffman e Marilyn Monroe.

A temporada nos Estados Unidos que deveria durar apenas 12 meses acaba se estendendo em dois produtivos anos, mais para o teatro do que para a química. E lá, junto ao *Writers Group*, formado por dramaturgos e diretores iniciantes, Boal escreve e dirige seus primeiros trabalhos, antes ainda de voltar ao Brasil.

Sem querer, comecei a dirigir. Como não era diretor, não tive medo de dirigir. Não temi o fracasso: estava de antemão perdoado. Até o meu eu alternativo ficou de acordo comigo, torceu pelo sucesso! Como os atores não eram atores, não tiveram medo de atuar: estavam ótimos. Como não havia dinheiro, decidimos construir cenários, varrer chão, pintar paredes, convidar amigos, vender bilhetes, servir drinques e guloseimas, agradecer a gentileza de terem vindo enfrentando o risco...Foi o salto depois do impulso. Como não sabíamos nada, aprendíamos juntos. Me encantava a metamorfose: uma coisa, o texto escrito; outra, no espaço, no cenário, na luz, no movimento, no corpo e na voz. Tudo ganhava sentido: nova escritura. Aprendi que o diálogo, no papel, tem jeito calmo, leva o tempo da leitura – lido, é tempo passado. Voando entre gente viva, no palco, diferente – vivido, tempo presente! (Boal, 2014, p. 197).

Finda a temporada, terminada as apresentações de seus primeiros trabalhos, era hora de fazer as malas e retornar ao Brasil.

Lágrimas rolaram. Pela peça e pela despedida: na semana seguinte terminaria minha temporada nova-iorquina, já estava de malas prontas. Não era só o cenário que se desmontava – era Nova York, a Columbia University, a Broadway e a off-Broadway, os cinemas de Greenwich Village e o Thalia, Harlem e o Bowery, bibliotecas e museus, ruas e parques. Meu mundo se desmontava. Não era só o elenco que se desfazia, a cidade que se afastava: eram Gassner e Hughes, amigos da universidade e do Writers' Group, era a garçonete que me servia a sopa, o clam chowder dos dias frios. Desmontavam-se minhas lembranças de Atlantic City. Dois anos, quando se é jovem, é longo tempo. Mais tarde, passam correndo. Pena! Tempo – vá devagar! Em julho de 1955 voltei ao Brasil. No avião cheio, vim vazio (Boal, 2014, p.200).

De volta ao Brasil, seu irmão lhe sugere que procure emprego nas grandes empresas, afinal, os cursos no exterior deveriam lhe valer de algo. Boal novamente

em um impasse entre a química e o teatro: “Eu era Columbia Man: empregadores faziam fila! Petrobras, Fermento Fleischmann, Vale do Rio Doce, Companhia Siderúrgica Nacional...” (Boal, 2014, p. 203).

Para fugir mais uma vez ao destino corporativo e mercadológico que o aguardava, Boal decide pedir ajuda a ninguém menos que Nelson Rodrigues.

Procurei Nelson Rodrigues. Conteí aflições. Não queria ser químico, mas não achava justo meu pai sustentar marmanjo de 24 anos. “Você fala inglês. Sabe traduzir?”, perguntou Nelson. “Posso tentar, mas não sou tradutor...” Nelson me deu um endereço amigo: “Fala com o Drummond!”, diretor da revista de crimes, sexo e sangue X-9, avô do James Bond. Drummond me fez passar a primeira prova: traduzir um texto curto, profusas rajadas de metralhadoras, espirros de Rh. Carreguei nas tintas vermelhas. Fui aprovado. Desde a primeira tradução, toda semana ia buscar textos ensanguentados e fumegantes. Drummond gostava das minhas versões. Não reclamava quando eu alterava o texto: ganhando por página, quando sem dinheiro, inventava subenredos, criava personagens, esticava um conto de dez páginas que virava novela de trinta. Se estivesse de bolso recheado, matava antes do tempo personagens importantes. Como não lia a história antes de traduzi-la – irresponsável que era! –, com frequência assassinava personagens que seriam necessários para desvendar o crime, e isso me obrigava a fabricar pistas pra ressuscitar cadáveres. Me transformei em poderoso Inventor de Ressurreições (Boal, 2014, p. 204).

O Teatro de Arena, grupo já existente em São Paulo cujos representantes são o ator José Renato e Gianfrancesco Guarnieri, acolhe Augusto Boal que começa a dirigir os trabalhos da companhia. É a partir desse momento, dirigindo e experimentando junto aos jovens atores e atrizes, profissionais e amadores, que começa toda a formulação que mais tarde culminará na reunião de textos e ensaios teóricos; propostas de jogos e exercícios que conhecemos como TO.

Segundo Boal (2014) sua própria trajetória é dividida em ciclos de 15 anos, já que é exatamente essa a duração de seu trabalho no Brasil, até sua saída do país, em um período de exílio que só terminará em 1986 quando retorna à América Latina.

No ano de 1971, com o acirramento da censura e das ações antidemocráticas do regime militar que se instaurara no Brasil, desde 1964, Boal e sua família partem para o exílio, passando pela Argentina, Peru, Portugal até se

instalarem em Paris.

Em 1948, é fundado em São Paulo o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) localizado na região do Bixiga, edifício histórico cujo prédio ainda permanece em pé, e que na época representava o teatro feito pela elite e para a elite, apresentando trabalhos de qualidade inegável com os grandes nomes da interpretação brasileira. Por lá passaram nomes como Paulo Autran, Fernanda Montenegro e Cacilda Becker.

“Clássico” foi o TBC dos áureos tempos: muita gente ainda sofre de saudades da elegância de todos os seus espetáculos: *Ralé e Antígona, Goldoni e Pirandello* eram formosos. A formosura era a suprema meta clássica daquelas neves de antanho. Clássico, portanto, é qualquer elenco que se desenvolva e se mantenha dentro dos limites de qualquer estilo, louvável ou pecaminoso (Boal, 1977, p. 188).

De acordo com Ferreira (2016) é no bairro do Bixiga que se instalam os inúmeros imigrantes italianos que chegaram ao Brasil no final do século XIX e é também por impulso do produtor Italiano Franco Zampari que ocorre a grande renovação no Teatro Brasileiro e sobretudo Paulistano, quando desembarcam em São Paulo uma série de profissionais, diretores, cenógrafos e professores de teatro: está inaugurado o Modernismo no Teatro Brasileiro.

Em meio a um período de forte agitação social, artistas unidos pelo intenso desejo de renovação e transformação encontram no teatro um caminho possível.

Este intento de estar em diapasão com o país sempre esteve ligado a certa politização como podemos ver em *Eles Não Usam Black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, peça que foi um divisor de águas no teatro brasileiro por trazer como tema uma greve e como protagonistas operários e moradores de favela. A luta de classes atravessa uma família em que o pai, militante comunista velho de guerra, se confronta com seu filho que, tanto por ter sido criado em um bairro elegante como por estar prestes a se casar com sua mulher grávida, decide não aderir e trair seus companheiros ao buscar uma solução individual para seus problemas (Boal, (Julian)<sup>24</sup>2022, p. 31).

Assim como a peça *Eles Não Usam Black-tie* que Guarnieri escreveu quando tinha apenas 21 anos, a dramaturgia de Augusto Boal, isto é, seus textos escritos

<sup>24</sup> Destacamos, na referência anterior, entre parênteses o nome de Julian, por se tratar de produção do filho de Augusto Boal.

com a finalidade de serem encenados - por ele mesmo ou por outros grupos, são tão relevantes para a história do teatro brasileiro quanto a formulação teórico-prática do TO. Seu encontro com Gianfrancesco Guarnieri resultará em alguns dos textos mais importantes para a história teatro brasileiro que adiante serão citados.

Destacaremos alguns desses escritos, já que essa parte de sua produção é igualmente ampla e complexa e que exigiram, ao longo de todos esses anos, diversos estudos por parte da crítica especializada e que, por isso, são aqui referenciados somente a título de conhecimento.

Desses textos, o primeiro que destacamos, data de 1957 e é intitulado *Revolução na América do Sul*, cujo foco é a classe operária representada pelo protagonista José da Silva. Posteriormente, a mesma peça foi encenada na Argentina, com direção do próprio Boal, como o nome “Ay! Ay! No hay Cristo que aguante, no Ay!, no ano de 1973. Na Alemanha o texto é encenado novamente, em outubro de 1981, com o título “*Revolution auf südamerikanisch* pelo grupo Atlantic-Theater”.<sup>25</sup>

Inspirada no estilo das tradicionais esquetes<sup>26</sup> das revistas<sup>27</sup> musicais *Revolução da América do Sul* é composta com cenas curtas geralmente de caráter satírico ou irônico. A comédia de Boal tem em sua estrutura os elementos recomendados por Brecht como recursos importantes de sedução e reforço de ideias na proposta do Teatro Épico: a narrativa, o humor e a música. Mais ainda, na comédia de Boal as pressuposições do Teatro Épico de Brecht estão aplicadas na temática social abordada, que é profundamente analítica, crítica e severa com os poderes do capitalismo (Razuk, 2019, p.79).

Segundo Costa (2009) a peça *Revolução na América do Sul*, configura um marco no teatro brasileiro que demonstra a forte influência que Boal apresenta em relação ao trabalho do dramaturgo e diretor alemão Bertolt Brecht (1898-1956), representante do que conhecemos como teatro épico cujo entendimento é essencial para compreender o passo dado por Boal na formulação do TO.

Impossível falar do contexto histórico, prático, teórico e político do TO sem falar de Abdias do Nascimento, um dos mais respeitados intelectuais do Brasil,

<sup>25</sup> Fonte: Instituto Augusto Boal. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/pecas-e-publicacoes/> acesso em: 11 set. 2023.

<sup>26</sup> Segundo Pavis, Esquete é uma cena curta que apresenta uma situação geralmente cômica, interpretada por um pequeno número de atores sem caracterização aprofundada ou de intriga aos saltos e insistindo nos momentos engraçados e subversivos. (PAVIS, 2008, p. 143)

<sup>27</sup> As Revistas são espetáculos considerados ligeiros que misturam prosa, verso, música e dança formando inúmeros quadros que são sempre inspirados na atualidade. Tem como objetivo realizar a crítica social de forma alegre e descontraída (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009).

criador do Teatro Experimental do Negro, além de ator, poeta, artista plástico e ativista dos direitos humanos.

Foi no Teatro Experimental do Negro que, a convite de Abdias do Nascimento, teve impulso a carreira de dramaturgo de Augusto Boal. Nas palavras de Boal:

Foi no Vermelhinho que conheci Abdias. Antes, minha relação com os negros era de piedade: sentia pena dos negros da Penha. Depois, passou a ser admiração: como era possível, cercados por tanto preconceito, que os negros sobressaíssem, fosse no que fosse? No teatro, por exemplo, personagem negro era escravo ou criado. Para o papel de Otelo, nem pensar! Pele: estigma! (Boal, 2016, p. 2014).

Outra importante influência no trabalho e no pensamento de Boal é a obra do dramaturgo e diretor de teatro alemão Bertolt Brecht (1898-1956), que de modo geral, exerce forte influência nos grupos de teatro brasileiros voltados às temáticas sociais. Boal (1977), ao contextualizar o trabalho de Bertolt Brecht, nos explica que no Teatro Épico, a função do espectador está sempre apoiada num papel político da encenação teatral, isto é, os recursos cênicos são “revelados” ou colocados à mostra para que não ocorra no espectador um efeito de identificação em relação ao tema da peça, isto é, uma espécie de autorização concedida pelo público para que atores e atrizes ajam em seu lugar.

No teatro épico essa quebra de identificação é chamada de distanciamento, e tem como objetivo fazer com que o público não apenas seja tomado pelas emoções que o texto teatral e a encenação possam suscitar, mas que consigam, ao mesmo tempo, refletir sobre a realidade por meio do contato direto com as contradições que são materializadas em cena pelos atores e pelas atrizes.

Dos anos que passou nos Estados Unidos na Universidade de Columbia e do contato com o professor John Grassner, Boal recebe sólida formação orientada pelo método do teórico russo, Constantin Stanislavski (1863-1938) diretor do Teatro de Arte de Moscou cuja obra constitui bibliografia básica na formação de todos/as os/as artistas da cena, especificamente atores/atrizes e diretores/as e que, por muito tempo foi considerado o universo oposto ao pensamento “brechtiano”, mas que na verdade tornam-se ideias fundamentais e complementares à compreensão da prática teatral.

Ainda sobre o trabalho de Augusto Boal no Teatro de Arena, e como

significativas expressões de seu teatro voltado às questões políticas e sociais citamos as peças *Arena conta Zumbi* (1965), *Arena conta Tiradentes* (1967) que foram escritas em parceria com Guarnieri conforme os títulos sugerem, revisitam, ambas as peças, principais marcos da formação social brasileira.

A peça *Arena Conta Zumbi*, escrita em parceria com Gianfrancesco Guarnieri, com músicas compostas por Edu Lobo, estreou em 1º de maio de 1965, no Teatro de Arena, em São Paulo, retratando a história da luta do Quilombo dos Palmares, um forte da resistência no século XVII, que abrigou mais de 30 mil homens e mulheres escravizadas cujo Zumbi fora o último dos líderes e seu assassinato no dia 20 de novembro de 1694 marca a data do dia da Consciência Negra.

Com o aumento da repressão política, após a assinatura do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968, o grupo aceita o convite de excursionar pelos Estados Unidos, México, Peru e Argentina, reapresentando *Arena Conta Zumbi*. Ele inicia a turnê em 1969 com Cecília Thumim, Isabel Ribeiro, Zezé Motta, Lima Duarte, Renato Consorte, Fernando Peixoto, Hélio Ary e Benedito Silva no elenco, além dos músicos Theo de Barros, Antonio Anunciação e José Alves (Instituto Augusto Boal).

Depois do sucesso de *Zumbi*, em 1967 o grupo Teatro de Arena estreia *Arena conta Tiradentes*, fruto de mais uma parceria com Gianfrancesco Guarnieri, o grupo constrói a sua visão em torno do episódio da Conjuração Mineira.

Apresentando uma versão inspirada em enaltecer um símbolo para lutas libertárias que pudesse ser o fio condutor de críticas sobre a realidade política nacional, a escolha do tema recaiu sobre o heroísmo do 'Mártir da Independência', Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, o mais representativo herói da história brasileira, do ponto de vista mítico ou do senso comum (Razuk, 2019, p. 138).

Diante desse pequeno recorte, tentamos demonstrar que conceituar e definir o TO significa, em primeira instância, exercitar a conscientização de um largo processo histórico, que envolve América Latina, Estados Unidos e Europa, e que o teatro do oprimido é resultado do contato direto que Boal, estando exilado no Peru, travou com o método de alfabetização de Paulo Freire.

Significa, em última instância, compreendermos que todo o material, ou "arsenal" do TO, como Boal (1977) costumava se referir, é resultado de experiências e contribuições de inúmeros acontecimentos, personagens e situações que o

levaram à constante reflexão acerca do próprio fazer teatral.

Portanto, as técnicas que foram utilizadas nesta pesquisa e serão apresentadas, foram desenvolvidas e aprimoradas por diversos/as praticantes de TO, como Licko Turle, Helen Sarapecck, Bárbara Santos, Cachalote Mattos, Eloanah Gentil<sup>28</sup> entre outros/as, junto a Augusto Boal, de acordo com a necessidade de cada momento histórico, como por exemplo, o surgimento do teatro-legislativo, durante o mandato de Augusto Boal como vereador na cidade do Rio de Janeiro; em inúmeras partes do mundo, e sistematizadas em decorrência da incansável pesquisa e de um acurado trabalho coletivo.

Com o objetivo de fornecer uma compreensão atualizada, não seria suficiente pensar o TO, apenas em uma perspectiva histórica, mas construir diálogos possíveis com as perspectivas contemporâneas da sociedade brasileira e mundial.

Por isso, antes de chegarmos na relação estabelecida com a obra de Paulo Freire, por exemplo, tomemos, ainda que de forma sucinta, a atualização na compreensão do TO, proposta por Julian Boal (2022), filho de Augusto Boal, cujo título de sua última publicação já nos fornece uma provocação suficientemente pontual para avançarmos e enfrentarmos a reflexão: *Sobre antigas formas em novos tempos: o TO hoje entre “ensaio da revolução” e técnica interativa de domesticação das vítimas*<sup>29</sup>.

A expressão “ensaio da revolução” presente no título, faz referência a uma conhecida passagem em que Boal (1977) afirma que é bem possível que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas que não devemos ter dúvidas de que ele é um perfeito ensaio da revolução. Enquanto a continuação do título já nos dá uma pista de que dada a enorme profusão de praticantes e multiplicadores/as dos recursos do TO, sua utilização de forma “deturpada” ou utilitarista pode servir muito mais aos propósitos doutrinadores/as do que aos fins libertadores.

Há uma história conhecida entre muitos praticantes do TO e que consta na obra *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* na qual Boal (1977), relata que um camponês, terminada uma apresentação cujo tema era a reforma agrária,

<sup>28</sup> Todos os nomes citados fazem parte pessoas do grupo de pessoas que trabalharam ou trabalham conectados com o Centro de Teatro do Oprimido (CTO) no Rio de Janeiro, fundado por Augusto Boal.

<sup>29</sup> No dia 24 de agosto de 2022, no Teatro da Universidade de São Paulo, estivemos presente no lançamento da citada obra no Brasil, que contou com a presença do autor Julian Boal e dos convidados: o diretor e encenador Marco Antônio Rodrigues, a psicanalista, ensaísta e jornalista Maria Rita Khel, que também é Vice-presidenta do Instituto Augusto Boal, e Douglas Estevam, membro do coletivo nacional de cultura do Movimento dos Sem Terra (MST).

questiona os artistas do grupo dizendo que a apresentação foi muito bonita, mas o que ele queria saber de verdade era se os artistas iriam lutar junto com eles e pegar em armas para enfrentar na realidade da vida aquilo que era retratado em cena.

Tal relato, segundo seu filho, Julian Boal (2022), foi o disparador de uma pesquisa “na qual o teatro já não mais teria como função ditar a seu público qual era sua identidade, de que problemas sofria, nem qual era a solução para esses problemas” (p. 61)

Augusto Boal (1998) compreendia o TO para além de um método de trabalho ou um conjunto de técnicas, mas também uma filosofia de vida, cuja base apoia-se, segundo Julian Boal (2022) em três princípios centrais:

1. Dar aos oprimidos os meios de produção teatral
2. Em uma cena de teatro-fórum o centro de gravidade se encontra na plateia e não no palco.
3. O teatro-fórum é um ensaio da revolução.

Dar aos oprimidos os meios de produção teatral, significa reconhecermos que todo o domínio do fazer artístico – e isso podemos verificar não somente na história do teatro, mas na história da música, do cinema e das diversas linguagens, sempre esteve nas mãos da elite.

Boal (1977) ao retomar os alicerces da encenação teatral, desde a Grécia antiga, nos mostra que a representação teatral está condicionada a um formato específico, herança que chega até os dias de hoje.

Aristóteles propõe a independência da poesia (lírica, épica e dramática) em relação à política; o que eu me proponho a fazer neste trabalho é mostrar que, não obstante suas afirmações, Aristóteles constrói o primeiro sistema poderosíssimo poético-político de intimidação do espectador, de eliminação das “más” tendências ou “tendências” ilegais do público espectador. Este sistema é amplamente utilizado até o dia de hoje, não somente no teatro convencional como também nos dramalhões em série da TV e nos filmes de *far West*. cinema, teatro e TV, aristotelicamente unidos para reprimir o povo. Felizmente o teatro aristotélico não é a única maneira de se fazer teatro (Boal, 1977, p. 6).

Convém ainda nos determos à interpretação que Boal (1977) nos oferece acerca da definição construída por Aristóteles para o que seria a Arte.

Aristóteles, contudo, quis dizer uma coisa completamente diferente.

Para ele, imitar (mimesis) não tem nada que ver com a cópia de um modelo exterior. A melhor tradução da palavra *mimeses* seria “recriação”. E “natureza” não é o conjunto das coisas criadas e sim o próprio princípio criador de todas as coisas. Portanto, quando Aristóteles diz que a arte imita a natureza, devemos entender que esta afirmação, que pode ser encontrada em qualquer tradução moderna da *Poética*, é uma má tradução, originada talvez em uma interpretação isolada do texto. “A arte imita a natureza” na verdade quer dizer: “A Arte recria o princípio criador das coisas criadas” (Boal, 1977, p. 8).

Para comprovar a sua afirmação Boal (1977) irá percorrer todo o pensamento formulado pelos principais filósofos gregos, passando pela concepção de tragédia proposta por dramaturgos franceses do século XIX, até chegar no pensamento do alemão Bertolt Brecht cujo avanço é fundamental na formulação do TO cuja contribuição será abordada adiante.

Sobre o segundo aspecto, no qual é apontado que o centro do teatro-fórum é a própria plateia, significa em um primeiro momento pensarmos que a função do público nesta técnica central do TO é agir e interferir no desenrolar da cena, adotando um comportamento que o coloque como protagonista da encenação, refletindo e atuando na reflexão acerca dos diversos problemas sociais que podem ser trabalhados em uma cena de teatro-fórum.

Assim, chegamos ao terceiro aspecto central e compreendemos que por isso o teatro-fórum é considerado o verdadeiro ensaio da revolução, por fazer do acontecimento teatral um ato contínuo da vida em sociedade; uma forma de abordar os temas urgentes em que o grupo praticante elegeu como necessário e a partir disso chegar a novas compreensões, apontando possíveis caminhos de transformação.

Boal (1977) propõem quatro etapas de realização para que toda e qualquer pessoa possa inserir-se nas práticas do TO. Na primeira etapa teremos como elemento central o conhecimento do próprio corpo, suas limitações e possibilidades, “suas deformações sociais e suas possibilidades de recuperação” (Boal, 1977, p. 131).

Na segunda etapa é necessário tornar este corpo expressivo, para isso são praticados “jogos em que cada pessoa começa a se expressar unicamente através do corpo, abandonando outras formas de expressão usuais e cotidianas”(Boal, 1977, p. 131).

Na terceira etapa, utilizamos o teatro como linguagem, ou seja, damos início

às práticas de improviso e montagem de cenas. Esta etapa é, por sua vez, subdividida em três partes que são:

Primeiro Grau – Dramaturgia Simultânea: os espectadores “escrevem”, simultaneamente com os atores que representam;

Segundo Grau – Teatro-Imagem: os espectadores intervêm diretamente, “falando” através de imagens feitas com os corpos dos demais atores ou participantes;

Terceiro Grau – Teatro-Debate: os espectadores intervêm diretamente na ação dramática, substituem os atores e representam, atuam (Boal, 1977, p. 132).

Na quarta etapa chegamos à formulação completa do TO que consiste na utilização do Teatro como discurso e é composta por “formas simples em que o espectador-ator apresenta o espetáculo segundo suas necessidades” (BOAL, 1977, p.131)

Nesta quarta etapa Boal (1977) relaciona sete formatos distintos:

1. Teatro-jornal
2. teatro invisível
3. teatro-fotonovela
4. quebra da repressão
5. teatro-mito
6. teatro-julgamento
7. rituais e máscaras.

Em relação às propostas da quarta etapa, nos atentaremos apenas ao teatro-jornal, por ter sido, junto com o teatro-fórum uma das técnicas adotadas na coleta de dados realizadas na presente pesquisa.

Introduzidas essas quatro etapas, estariam as pessoas iniciadas no processo de alfabetização nos recursos da linguagem teatral com o objetivo de quebrar as barreiras e as opressões que nos cercam.

Teixeira (2007) nos auxilia, por meio de sua pesquisa de Doutorado, a compreender de forma mais aprofundada as relações entre a obra de Paulo Freire e Augusto Boal, e demonstra que para ambos, a ideia de alfabetização não significa apenas, o domínio de uma língua ou de uma linguagem; saber ler as palavras no caso da teoria de Paulo Freire ou dominar os recursos da teatralidade no caso de Augusto Boal.

Mas um método através do qual o homem se reconhece como criador de sua vida e de seu mundo. É o momento em que se

reconhece, se percebe como realmente é, seu significado de vida, se compromete com sua humanização (Teixeira, 2007, p. 47)

O trecho acima citado faz referência e explicita a noção de alfabetização para Paulo Freire que corrobora diretamente com a concepção que Boal (1977) aborda na formação do Teatro do Oprimido.

E ao retomarmos um aspecto relacionado à terceira etapa, anteriormente descrita: que é chamada de Teatro-fórum, é possível percebermos como a compreensão de uma linguagem ocorre concomitantemente com a própria compreensão dos fenômenos da vida.

Isto é, foi em uma das apresentações de dramaturgia simultânea cujo vídeo encontra-se disponível no *youtube*<sup>30</sup>, em que uma mulher da plateia não conseguindo se fazer compreendida pelos atores, pelas atrizes e pelo próprio Boal, resolve entrar em cena para exemplificar o que ela estava querendo dizer.

O enredo da peça em questão apresentava uma mulher que havia sido traída pelo seu marido, e esta mulher da plateia dizia que ela deveria ter uma “conversa clara” com o ele, após a descoberta do engano. Após mais de uma tentativa dos atores de reproduzir a “conversa clara” a mulher se irrita e o próprio Boal convida-a para que ela faça o que está tentando explicar, já que os atores e atrizes não conseguiram. Quando essa mulher da plateia entra em cena e demonstra o que ela queria dizer por “conversa clara” o ator que fazia o papel do marido começa a tomar uma surra e a ser espancado, assim estava demonstrado o que significava, na cabeça da mulher da plateia essa “conversa clara”.

No exato momento em que ela compreende as questões relacionadas à própria realidade, ela começa a alfabetizar-se, política, sensível e esteticamente.

Enfim, o teatro-fórum é uma técnica na qual público e plateia atuam como realizadores da cena e tal mediação é realizada por uma figura essencial nas práticas do TO, figura essa batizada por Boal (1977) como curinga. Uma das principais curingas do TO, que trabalhou diretamente com Augusto Boal é Barbara Santos, que atua em diversos países e atualmente reside em Berlim<sup>31</sup>.

Curinga é quem facilita este Diálogo, estabelecendo uma

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IzhlpnSVRUg> . Acesso em: 09 set. 2023.

<sup>31</sup> A presente citação é colhida de seu blog oficial. Disponível em: <http://kuringa-barbarasantos.blogspot.com/2010/08/arte-de-curingar.html> acesso 09 set. 2023.

comunicação horizontal, que seja ao mesmo tempo investigativa e propositiva. Facilitar aqui não significa oferecer respostas ou apresentar caminhos, e sim ajudar na análise das alternativas, com perguntas e comparações instigadoras, que encorajem a expressão e garantam espaço para a diversidade de opiniões (Santos, 2010).

Atuar como curinga em práticas do TO significa estabelecer um diálogo constante e direto com a sociedade, estar sempre preparado e preparada para o funcionamento vivo das ações humanas e para tudo aquilo que elas podem suscitar. Lidar com o público e com a plateia congregados numa entidade única que naquele instante será o teatro-em-diálogo diante das consciências e do mundo que constrói.

Já o teatro-jornal, é uma técnica composta de nove etapas e desde sua origem tem como objetivo abordar obviamente a leitura/compreensão das notícias de jornais buscando revelar os mecanismos perversos de manipulação e alienação que a mídia se utiliza para obscurecer os fatos, fazendo com que a população se distancie cada vez mais da verdadeira raiz dos problemas e das questões sociais.

Para isso são propostas diversas técnicas na realização do teatro-jornal. A primeira delas é a leitura simples, de modo que a notícia é lida, porém destacando-a do contexto e da diagramação do jornal buscando sua verdade objetiva. A segunda consiste na leitura cruzada de duas notícias “uma lançando nova luz sobre a outra, e dando-lhe uma nova dimensão” (Boal, 1977, p. 154).

Além da leitura comentada anteriormente, são explorados outros dez recursos que, entre eles, envolvem a leitura da notícia com ritmo ou cantada em vez de lida, “usando-se o ritmo mais indicado para se transmitir o conteúdo que se deseja: samba, tango, canto gregoriano, bolero” (Boal, 1977, p. 154)

Na sequência, faz-se a improvisação e a montagem de cenas a partir dos fatos apresentados no texto e mostra-se concretamente em cena aquilo que a notícia esconde, a fome, o desemprego etc. utilizando imagens gráficas, reais ou simbólicas.

O teatro legislativo surge nos anos 1990, entre 1993 e 1996, durante o mandato de Augusto Boal como vereador do Rio de Janeiro, em uma tentativa de resolução de problemas urgentes conciliada com as demandas que o seu mandato abordava na câmara dos vereadores.

Sobre a formulação do Teatro Legislativo Boal (1996) aponta os propósitos e o que idealizava quando chega à formulação da técnica

Shakespeare escreveu que o teatro é um espelho onde se vê a verdadeira imagem da natureza, da realidade: eu queria penetrar nesse espelho e transformar a imagem que nele via. Trazê-la para a realidade: fazer real a imagem do meu desejo. Queria que, nos espetáculos fórum, os spect-atores transgredissem as convenções, entrassem no espelho da ficção teatral, ensaiassem formas de luta e voltassem à realidade com as imagens dos seus desejos. Embora estivéssemos ainda praticando apenas o "teatro-fórum" (o espectador que se transforma em protagonista) esta inquietude foi a gênese do Teatro Legislativo (o cidadão se transforma em legislador, por interposto vereador) (Boal, 1996, p. 34).

Santos destaca que

O Teatro-legislativo se converte em um desdobramento do Teatro-Fórum, onde spect-atores e spect.-atrizes, além de entrarem em cena e atuarem suas alternativas, encaminham sugestões escritas para a criação de propostas legislativas, que são analisadas, sistematizadas, votadas pela plateia e encaminhadas ao parlamento ou diretamente aos órgãos governamentais ou não, para os devidos desdobramentos (Santos, 2016, p.107).

Por meio do Teatro-legislativo, Boal (1996) nos conta que realizaram mais de 30 espetáculos pela cidade do Rio de Janeiro, durante seu mandato como vereador. Aprovaram 13 leis municipais e inúmeros outros projetos de Lei foram apresentados à câmara.

Foi por meio do Teatro-legislativo que em 1997, após o final do mandato de Boal, foi aprovada a primeira lei brasileira de proteção às testemunhas de crimes, que inspirou a lei federal de proteção às testemunhas, nº 9.807/99.

Nesta pesquisa, conforme é demonstrado no capítulo quatro, dedicado ao trabalho desenvolvido com as crianças e os adolescentes desenvolvemos o teatro-fórum, o teatro-jornal e procedimentos inspirados em *O Arco-íris do desejo método Boal de Teatro e Terapia*, além de outros improvisos que suscitaram discussões e apontamentos relevantes por parte dos jovens e dos educadores e que serão apresentados adiante.

Ainda acerca das técnicas que estruturam a simbologia de raízes, tronco e galhos do Teatro do Oprimido, temos *O Arco-íris do desejo*, que apesar de conter no subtítulo do livro a expressão “método Boal de Teatro e Terapia”, Santos (2016) afirma que não se trata de terapia.

A formulação das técnicas que constituem o Arco-íris do desejo e que

também nos ofereceu suporte para análise dos resultados está relacionada a diferentes formas de opressão que podem estar ligadas à questões mais subjetivas.

Boal, ainda residindo na França,

inicia um processo de investigativo através de laboratórios teatrais que desenvolve em parceria com sua esposa Cecília Boal. Os laboratórios tinham como meta a compreensão do sentido dessas opressões internalizadas, a identificação da origem e dos efeitos. A proposta era experimentar os caminhos estéticos que levassem a contextos sociais que teriam provocado essas opressões subjetivas, para, a partir daí, compreender suas implicações na vida objetiva e ensaiar alternativas de superação (Santos, 2016, p. 93).

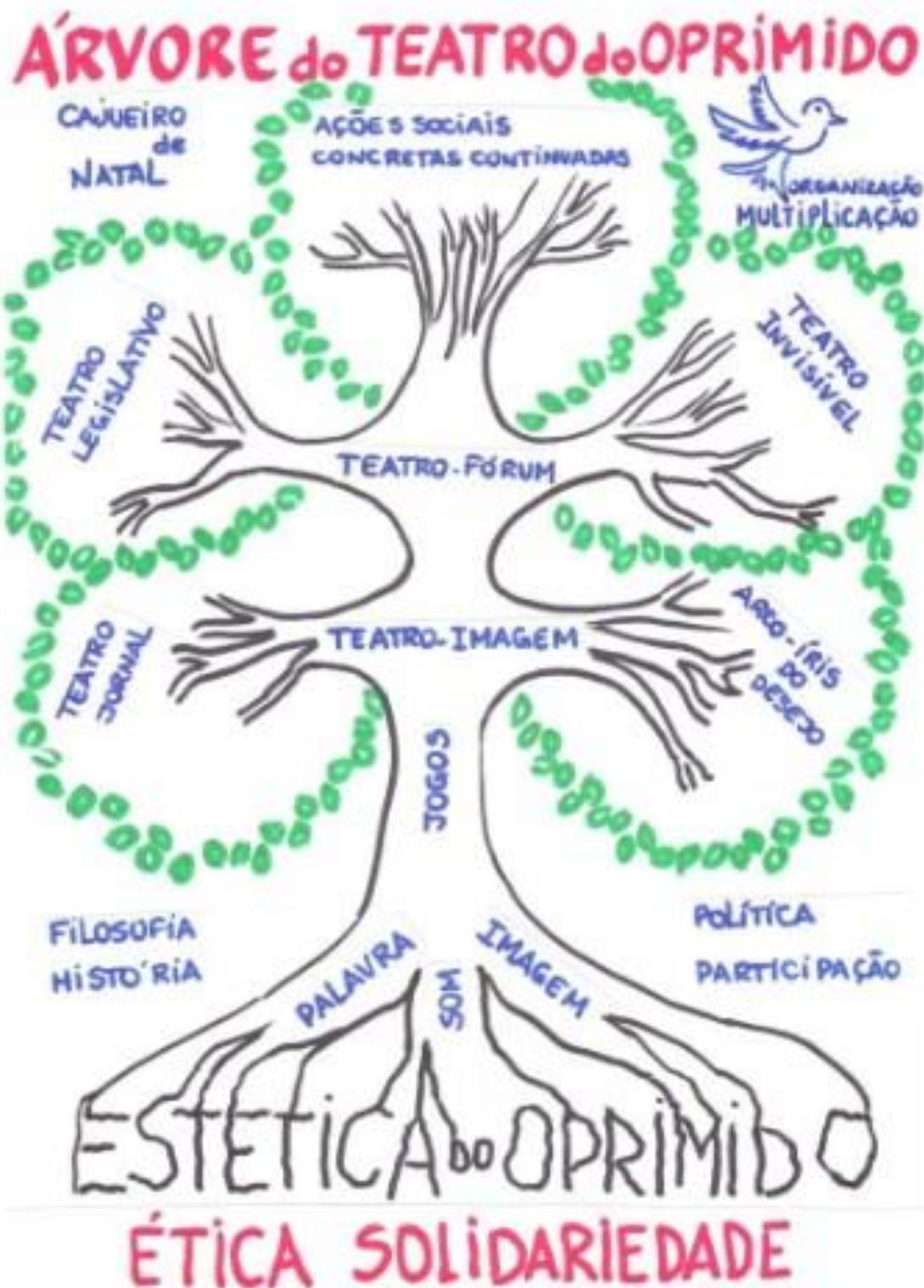
Assim, o grupo em questão compartilha narrativas pessoais e chega a uma forma “consensual” de escolher uma delas para que o grupo consiga eleger a questão que melhor expresse a necessidade coletiva.

Santos (2016) aponta que a escolha coletiva de uma das histórias é fundamental, uma vez que representa o início da coletivização do processo de trabalho. A história individual delinear o percurso investigativo de opressões reconhecidas e/ou vicenciadas pelo grupo.

Por fim, sintetizando essa exposição apresentamos a imagem que ilustra ou busca responder a complexa questão: O que é o TO?

Para responder a este questionamento o próprio Augusto Boal se vale da metáfora de uma árvore, na qual encontramos no solo, próximo às raízes os nutrientes essenciais para que qualquer ação possa dar frutos que são a ética e a solidariedade. Nas raízes encontramos os termos ou a matéria-prima do fazer teatral que são a “palavra”, o “som” e a “imagem”, sem os quais, juntos ou isoladamente, torna-se impossível a concretização do gesto criativo que constitui o teatro. Para os galhos, ramos e tronco da árvore estão as técnicas e os objetivos maiores de todas as ações do TO.

**Imagem 1** – Representação gráfica da árvore do Teatro do Oprimido. Desenho de Helen Sarapeck, que foi coordenadora Geral do Centro do Teatro do Oprimido.

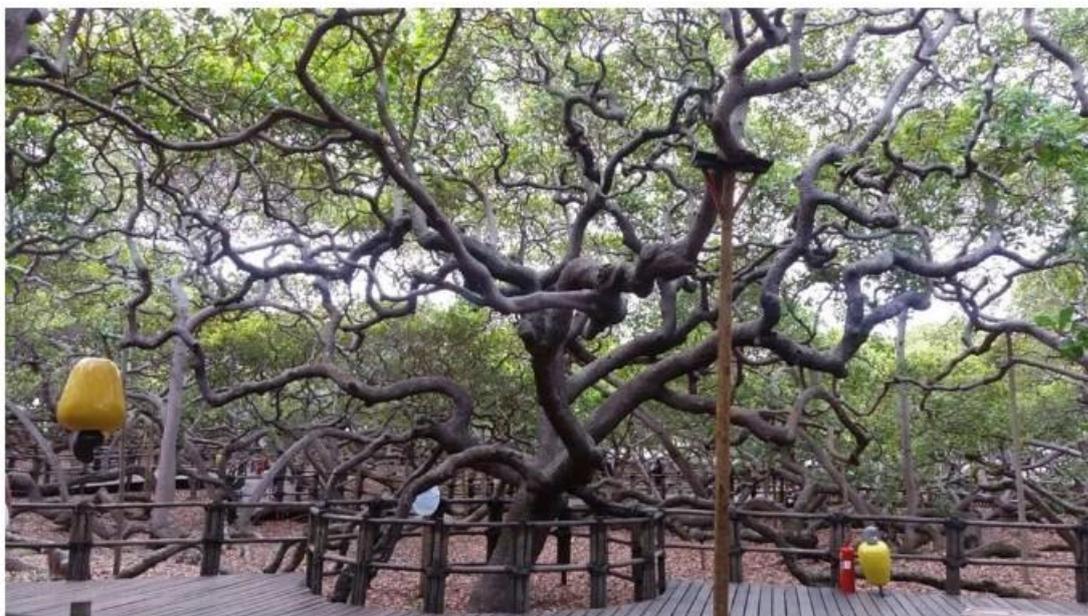


A árvore do Teatro do Oprimido. O cajueiro de Natal | Desenho de Helen Sarapeck, Coordenadora Geral do Centro de Teatro do Oprimido.

Na região mais alta da árvore está o “cajueiro de Natal” que nas ideias de Augusto Boal, representaria o movimento mais abrangente desempenhado pelo TO, no qual as próprias raízes se confundem com os galhos de modo que as ações

sociais sejam a base e se misturem com a ética e a solidariedade presentes em todas as camadas da vida em sociedade.

**Figura 2** – Imagem do Cajueiro de Pirangi, localizado na praia de Pirangi do Norte, na cidade de Parnamirim e cobre uma área de aproximadamente 9.000m<sup>2</sup>. Rio Grande do Norte, Brasil<sup>32</sup>.



Cajueiro fica na praia de Pirangi do Norte, em Parnamirim, e cobre uma área de aproximadamente 8.500 metros quadrados, com um perímetro de aproximadamente 500 metros | Foto: Idema-RN.

Segundo Sarapeck (2016) “Enraizado em solo Ético e Solidário, o TO é a prática para quem tem fé em si, no outro e na vida” (p. 151). Assim, a árvore do TO constitui uma representação metafórica que contém as partes fundamentais da metodologia.

Em sua pesquisa Sarapeck (2016) produz um estudo sobre essa simbologia, a história e a sistematização desta árvore, analisa os elementos internos e constitutivos da árvore, bem como os elementos externos que se originam a partir das técnicas para ocupar os seus devidos lugares na sociedade, movimentos esses chamados de Ações Sociais Concretas e Continuadas.

De acordo com Santos (2016) desde a primeira vez que apresentou a proposta de imagem à equipe do Centro de Teatro do Oprimido, nos idos de 2004, ao longo das diversas adaptações, até chegar à versão final, em 2008, Boal sempre

<sup>32</sup> Disponível em:

<http://www.idema.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=240662&ACT=&PAGE=0&PARM=&LBL=Cajueiro+de+Pirangi> Acesso em 20 fev. 2024.

demonstrou um entusiasmo contagiante (SANTOS, 2016, p. 142).

Santos (2016) destaca que

para muitos povos a árvore é um símbolo de pertencimento. Testemunha de uma vida comunitária, palco de cerimônias sagradas e profanas: casamento, festas, oficinas, reuniões, aulas, lazer, espaço para contar histórias, para encontros e para a vida cotidiana. A árvore localiza a comunidade (2016, p. 144).

Assim, podemos entender também que os jogos e as técnicas que constituem a árvore do Teatro do Oprimido podem se inserir nos diversos espaços da vida, podem revelar as contradições inerentes à condição humana, dialogar com o indivíduo e com o coletivo.

Santos (2016) destaca ainda que quando Boal escolheu a árvore como um símbolo para representar o TO “o fez por conta da dialética fundamental que esta traz em si: permanência e transformação” (2016, p. 145) pois “para crescer mundo afora necessita ter raízes fortes terra adentro [...] pode não sair do lugar, mas está em contante movimento. Em direção ao solo busca água. Em direção ao céu, busca luz” (2016, p. 145).

Como afirma Santos (2016), no método do Teatro do Oprimido a árvore, como sua forma de representação, está em contante movimento de transformação e adaptação, renovando-se e multiplicando-se. Isto é, em sua essência, o TO continuará sendo sempre um potente ensaio da revolução, mas em cada lugar e contexto que for desenvolvido, precisará se adequar e se moldar àquelas necessidades daquele lugar.

Nesse sentido, a presente pesquisa pretende produzir uma reflexão que atenda não somente um estudo detido sobre os processos educativos que são vivenciados nos exercícios dessas técnicas, mas também, por meio da difusão e multiplicação do TO, ser uma Ação Social Concreta e Continuada.

Há quem diga que as árvores se movimentam em direção umas às outras, para, através de suas raízes, intercambiar o saber. Existem árvores que caminham através de galhos, que se transformam em novos troncos, em novas e múltiplas árvores (Santos, 2016, p. 145).

Não haveria conceituação melhor do que a de Bárbara Santos, uma das curingas mais representativas de TO no mundo, para elucidarmos a importância da árvore e sua simbologia como representação de todo o funcionamento do TO, e

assim pensarmos as direções, os movimentos, as trocas e os lugares que ocupamos e que desejamos ocupar na sociedade para buscar a transformação verdadeira.

Santos (2016) ao comentar a trajetória de Augusto Boal destaca que

Ao longo de quase quarenta anos, de 1970 até 2 de maio de 2009, Boal se dedicou a pesquisar formas teatrais que pudessem ser úteis para oprimidos e oprimidas, criando condições para que ultrapassassem o papel restritivo de consumidores de bens culturais e assumissem a condição criativa de produtores de cultura e de conhecimento (Santos, 2016, p. 123).

Santos (2016) destaca ainda que

O reconhecimento da importância histórica do Teatro do Oprimido veio através de muitos meios, entre os quais se destaca a Medalha Pablo Picasso oferecida pela UNESCO, em 1994, a indicação ao Nobel da Paz, em 2008, e a nomeação como Embaixador do Teatro, também pela UNESCO, em março de 2009, pouco antes da morte de Augusto Boal (Santos, 2016, p. 124).

Com isso, é possível dimensionarmos a importância do TO no mundo, sem deixar de lado que se trata de uma forma que emerge num contexto político de profunda opressão como as ditaduras na América Latina e a própria realidade de miséria e desigualdade desses países, sobretudo o Brasil.

Em Santos (2016) entendemos que o Teatro do Oprimido exige uma casa de espetáculos, com cortina, palco, plateia estruturada, mesa de luz e som ou grandes aparatos de cenografia, uma vez que a essência do teatro, como defendia Boal, é o próprio ser humano.

trata-se da capacidade de sermos dois em um: ao mesmo tempo, ator e espectador de nossos atos. Vemo-nos agindo enquanto agimos. Assistimo-nos durante a ação e podemos imaginar o desdobramento dessa ação. Em Boal a linguagem teatral se define como a linguagem humana, utilizada cotidianamente por todas as pessoas (Santos, 2016, p. 162).

Essa forma de compreender a própria linguagem humana como uma linguagem teatral, na formulação teórica do Teatro do Oprimido é chamada de Teatro Essencial. (Santos, 2016). Significa assim, partirmos sempre do pressuposto que na nossa vida em sociedade estamos o tempo todo fazendo teatro, seja dentro ou fora de casa, nos mais diversos contextos sociais e diante de todas as pessoas

com as quais convivemos.

De acordo com Santos (2016), o Teatro do Oprimido deve estar a serviço de uma atuação cidadã, solidária, ética e articulada nacionalmente e internacionalmente; buscando entre outras transformações a justiça social, a distribuição de renda e o respeito às diversidades; equidade na oportunidade e no acesso aos recursos naturais, sociais e culturais.

Santos (2016) afirma ainda que

O Método criado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal está fundamentado na **Estética do Oprimido**, [grifo da autora] que se concentra no combate à invasão estética dos cérebros, à dominação de ideias e de percepções e à imposição autoritária de concepções preestabelecidas. Estética que aponta para o combate às estratégias perpetradas pelo sistema opressor, que usa meios estéticos – som, imagem e palavra – para influenciar e convencer oprimidos e oprimidas de sua impotência e da imutabilidade do real (Santos, 2016, p. 468).

Santos (2016), destaca: o Teatro do Oprimido não dialoga e nunca estará a serviço de práticas que favoreçam a concentração de riquezas, com a espoliação da classe trabalhadora, tampouco com uma educação pautada pelo acúmulo e mera transmissão de conhecimentos, o que conforme nos explica Freire (2021) seria uma educação bancária.

Santos (2016, p. 469) afirma ainda que O Teatro do Oprimido é uma *Arte Marcial*<sup>33</sup> [grifo da autora] de combate aberto aos princípios que alicerçam o sistema de exploração”, sobre esta afirmação convém explicitar o uso do termo “arsenal” presente nesta dissertação, cuja palavra pode remeter a um contexto equivocado, todavia foi associada ao método e utilizada pelo próprio criador Augusto Boal.

Os que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro – e esta é uma atitude política. Neste livro pretendo igualmente oferecer algumas provas de que o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja o “teatro” [grifo do autor]. Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de liberação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar (Boal, 1977, p. 8).

Encerrando este capítulo que buscou demonstrar e elucidar os principais

<sup>33</sup> *O Teatro como Arte Marcial*, é o título de um dos livros de Augusto Boal (2011)

aspectos, históricos, teórico e práticos que compõem toda a estrutura do Teatro do Oprimido, gostaríamos de apresentar derradeira uma narrativa.

Em 1973, Augusto Boal participa do projeto de Alfabetização Integral (ALFIN) dirigido por Alfonso Lizarzaburu nas cidades de Lima e Chaclacayo, no Peru.

Sobre esse propósito Boal (1977) destaca a dificuldade existente num projeto de alfabetização num país como o Peru já que, à época existiam mais de 3 milhões de analfabetos, acrescido ainda o fato de que investigações realizadas naquele momento histórico calculavam a existência de mais de 40 dialetos das duas principais línguas indígenas, o quéchua e o aymará. Na província de Loreto chegaram a constatar a existência de 45 línguas distintas, além dos dialetos.

Portanto, o projeto não visava apenas a alfabetização em um idioma, mas a alfabetização nas múltiplas linguagens. Durante o processo, em uma das atividades educativas, os educadores fizeram perguntas aos educandos que deveriam ser respondidas com fotografias, considerando que fotografia também é uma linguagem (Boal, 1977).

Para responder à pergunta “Onde é que você vive?”, um homem tirou uma foto do rosto de uma criança de poucos meses de vida.

“ – Você não entendeu bem: queremos é que nos mostre onde é que você mora, onde vive. Queremos que tire uma fotografia mostrando onde é que você vive, nada mais. Qualquer foto serve: da rua, da casa, da cidade do rio...”

– Esta aqui é a minha resposta: eu vivo aqui...

– Mas é uma criança...

– Olha bem no rosto dela: tem sangue. Esse menino como todos os outros que vivem onde eu vivo, vivem ameaças pelos ratos que pululam nas margens do Rio Rímac. Quem cuida dessas crianças são os cachorros que atacam os ratos e não deixam que cheguem perto. Mas houve por aqui uma epidemia de sarna e a Prefeitura teve que pegar a maioria dos cachorros, e levou embora. Esse menino tinha um cachorro que cuidava dele. Durante o dia, o pai e a mãe iam trabalhar e ele ficava sozinho, com o cachorro tomando conta. Agora já não. Na semana passada, quando você me perguntou onde é que eu vivia, os ratos tinham vindo de tarde, enquanto o menino dormia, e comeram uma parte do nariz dele. Por isso ele tem tanto sangue no rosto. Olha bem a fotografia: essa é a minha resposta. Eu vivo num lugar onde coisas como essa ainda acontecem.(Boal, 1977, p. 129)

Ainda sobre a atividade da fotografia realizada no programa ALFIN no Peru, Boal destaca

Os meios de produção da fotografia estão constituídos pela máquina fotográfica, que é relativamente fácil de manejar, mas os meios de produção do teatro estão constituídos pelo próprio homem, que já não é tão fácil de manejar (Boal, 1977, p. 131).

Com isso, acreditamos ter oferecido um panorama histórico, teórico e prático da complexa estrutura do Teatro do Oprimido e sua força na transformação de realidades oprimidas.

Diante de todas as referências apresentadas no primeiro capítulo é possível percebermos o sólido e intenso diálogo entre a fundamentação do Teatro do Oprimido e os referencias que compõem os estudos na linha de Práticas Sociais e Processos Educativos.

Passaremos agora ao terceiro capítulo no qual buscamos refletir acerca da situação da infância e da juventude na cidade de São Paulo.

### CAPÍTULO 3 A INFÂNCIA E JUVENTUDE NA CIDADE SÃO PAULO

Seja nos horários de maior circulação ou nas horas mais tranquilas do dia, é possível afirmar como alguém que vive nesta caótica megalópole que é a cidade de São Paulo, e que há muitos anos circula pelo transporte público, tanto entre os bairros nobres, como pelas regiões mais periféricas; seja dirigindo-se ao trabalho, seja no deslocamento em situações de lazer, o significativo aumento, nos últimos anos, do número de crianças - adultos também -, mas sobretudo crianças, circulando pelas ruas e avenidas, pelos ônibus, pelos vagões do Metrô ou trens da Companhia Paulista de Transporte Metropolitano (CPTM) crianças pedindo ajuda por meio de pequenos bilhetes com mensagens explicando sua condição de miséria e fome, vendendo balas e artigos de baixo custo, como fones de ouvido, amendoim, chocolates, bombons e balas de goma etc.

Certo dia, quis ajudar um desses meninos e dei a ele o dinheiro, dizendo que não precisava entregar as balas, não era uma compra. Ele insistiu, bravo, que eu tinha que pegar a bala. Teimei. Ele ainda mais irritado teve que me explicar, mostrando, por meio do olhar, que ali por perto, alguém o vigiava.

– Eu preciso me livrar, tio. Disse ele baixinho.

Outra situação. Agora na região central. Praça Dom José Gaspar, próximo à Biblioteca Mário de Andrade, uma criança se aproxima de nossa mesa, nos aborda, oferecendo um pacote de balas.

– Hoje não podemos, não temos dinheiro. Ela retruca:

– Hoje é Dia das Crianças.

As duas situações vivenciadas, coincidentemente durante o período de realização desta pesquisa, representam apenas uma parcela centesimal da grave situação em que hoje se encontram grande parte das crianças no Brasil.

Em maio de 2022, o Censo de Crianças e Adolescentes em situação de Rua, realizado pela Prefeitura de São Paulo revelou que existem 3,7 mil crianças e adolescentes em situação de rua na capital paulista. A pesquisa mostra que 73% dessas crianças pedem esmolas ou trabalham para se sustentar.<sup>34</sup>

Cenas como essas se repetem diariamente, em diversos bairros, avenidas, bares, estacionamentos, escadarias de igreja, show, praças, parques, rodoviárias,

<sup>34</sup> Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/podcast/criancas-em-situacao-de-rua-2/> acesso em 28 ago. 2023.

porta de supermercados, padarias, restaurantes e toda a sorte de lugares nos quais o acúmulo do capital busca covarde e cegamente afastar-se da desigualdade. Toda a cidade convive com a miséria, enquanto ficamos todos à espera da próxima criança, oferecendo mais um doce amargo de tragar.

Infelizmente, são inúmeras as pesquisas, reportagens e artigos de jornais, que vêm corroborar, diretamente com esses pequenos relatos provenientes da cruel relação de desigualdade presente nos grandes centros urbanos.<sup>35</sup>

Assim, falarmos da cidade de São Paulo, ou de outros grandes centros brasileiros como Rio de Janeiro, Belo Horizonte ou Recife significa falar de lugares que possuem, ao mesmo tempo, um índice de desenvolvimento humano (IDH)<sup>36</sup> semelhante ao de países da Europa e que ao mesmo tempo, nos bairros periféricos, os mesmos índices tornam-se compatíveis com as regiões mais pobres do continente africano.

Sueli Carneiro<sup>37</sup>, considera que por estarmos vivendo em uma sociedade cujos parâmetros que classificam a economia, a qualidade e a expectativa de vida, os salários, os empregos e as moradias são tão díspares, que podemos considerar a situação, hoje, uma sociedade em estado de “Apartheid”.

Em uma perspectiva histórica, Galeano (1986), em *As Veias Abertas da América Latina*, ao analisar a rota do ouro, no século XVII, nos traz uma significativa dimensão em relação à permanência dessas contradições que habitam a própria formação dos grandes centros urbanos. Galeano (1986) descreve a aguda situação de miséria da cidade que, na época Vila Rica, hoje, Ouro Preto, Minas Gerais-MG, apresentava durante o ciclo do ouro, cidade que ao mesmo tempo foi palco da extração do maior número de pedras e minerais preciosos que o mundo já havia presenciado, e concomitantemente uma situação em que a fome e a miséria eram igualmente abundantes.

Hoje, a situação continua a mesma. Em uma metrópole rica como São Paulo,

<sup>35</sup> Apenas, 609 das 3759 crianças em situação de rua, estão em acolhimento institucional. Disponível em: <https://www.capital.sp.gov.br/w/noticia/maioria-das-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-rua-mantem-lacos-familia-res#:~:text=O%20censo%20quantitativo%2C%20divulgado%20em,de%20Acolhida%20Especial%20%E2%80%93%20CAE>). Acesso em: 20 mai. 2024.

<sup>36</sup> Em 2016, um levantamento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) demonstrou que a cidade de São Paulo possuía números de IDH semelhante ao da Noruega que é considerada um dos mais altos do mundo. Disponível em: <https://exame.com/brasil/os-bairros-do-brasil-que-poderiam-estar-na-noruega/> Acesso em: 10 mai. 2024.

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/raca-cultura-e-classe-no-brasil-sueli-carneiro/> acesso em 05 set. 2023

encontraremos, segundo pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e publicada no portal do G1<sup>38</sup>, o índice de mais de 52 mil pessoas que hoje encontram-se em situação de rua, sendo que no Brasil, o número total contabilizado de pessoas em situação de rua é de 208 mil, ou seja, um quarto deste percentual vive em São Paulo.

Retomando a emblemática canção de Caetano Veloso<sup>39</sup> “quem vem de outro sonho feliz de cidade aprende depressa a chamar-te de realidade, pois és o avesso, do avesso, do avesso, do avesso. Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas,/ da força, da grana que ergue e destrói coisas belas” (Veloso, 1978).

Nesse entremear de estrofes, a canção hino da cidade, define com a melhor poesia que o Brasil pôde produzir, a contradição que habita toda a urbanidade que a cidade comporta e que se traduz num terrível e acelerado processo de desumanização.

Essa breve reflexão acerca do contexto de pobreza e desigualdade, em sua perspectiva histórica e atual, tem como objetivo direcionarmos a discussão ao local no qual a pesquisa foi realizada, região norte da cidade de São Paulo, bairro do Jardim São José, que compõe um conjunto de pequenos bairros que formam a grande região conhecida por Pirituba. A região norte, segundo pesquisa publicada pelo jornal da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)<sup>40</sup> é aquela com maior aumento de pessoas em situação de rua, entre os anos de 2019 e 2021.

Assim, ainda sem conhecer esses dados, foi no bairro do Jardim São José, na Instituição de Acolhimento de Crianças e Adolescentes Casa Lar, que desenvolvemos a presente pesquisa; conhecemos histórias reais e histórias inventadas, o que para o teatro não é um empecilho e sim um recurso, pois o teatro acolhe, ou deveria, todos os mundos e, sobretudo, no caso do TO pretende ajudar e construir novos mundos.

Percebemos assim, a necessidade de apresentar a fundamentação teórica que nos auxilia na compreensão de universos tão vastos e complexos que são as

<sup>38</sup> Disponível em: [https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/04/05/cidade-de-sp-contabiliza-mais-de-52-mil-moradores-de-rua-alta-de-82percent-em-2023-afirma-pesquisa.ghtml?utm\\_source=whatsapp&utm\\_medium=share-bar-&utm\\_campaign=materias](https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/04/05/cidade-de-sp-contabiliza-mais-de-52-mil-moradores-de-rua-alta-de-82percent-em-2023-afirma-pesquisa.ghtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=share-bar-&utm_campaign=materias). Acesso em: 07 out. 2023.

<sup>39</sup> VELOSO, Caetano. Sampa. In: Muito. Polygram. 1978.

<sup>40</sup> Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2022/07/01/numero-de-moradores-em-situacao-de-rua-aumenta-ate-6-vezes-em-periferias-de-sp/>. Acesso em: 06 ago. 2023.

crianças e os adolescentes, tornando-se imperioso conceituarmos e nos indagarmos, o que é infância? O que é Juventude? O que é criança? O que é adolescente?

Pensar sobre a infância e a adolescência de outrem, nos faz também pensarmos sobre nossa própria infância e sobre nossa própria juventude. O quanto ainda conseguimos acessar da memória de tempos distantes, o que nos marcou, o que nos faltou, o que nos doeu, e o que nos preencheu ao longo dos momentos de vazio; o que nos iluminou nos dias em que a luz parecia fraca. Em quais frestas da memória nosso corpo aprisionou as forças e as fraquezas para que caminhássemos ao longo da vida, mantendo viva ou não, a criança e o/a jovem que existem dentro de nós.

Todas essas reflexões tornam-se possíveis pois somente perscrutando as veredas de nossa própria existência, com (auto)cuidado e respeito é que poderemos entrar em contato com o conteúdo material ou imaterial – e quase sempre o é – que o outro nos oferece.

E esse outro, aqui, mais uma vez repito, crianças e adolescentes maravilhosos/as, e que, como outros/as milhares, foram vítimas de um sistema político econômico e social assustadoramente desigual, violento, opressor e desumanizante.

Apoiando-nos em Freire (2021) entendemos que ao entrarmos em contato com a infância e a juventude, em uma perspectiva histórica, teórica e conceitual, alteramos profundamente o cotidiano da pesquisa, que se torna mais desvelado, algo mais vivo e ao mesmo tempo mais sensível e delicado, forte e potente, como todas as contradições que nos constituem como seres humanos nessa fase tão importante de nosso longo processo inacabamento, a infância e a juventude.

Encontramo-nos assim com a práxis da pesquisa na “ação-reflexão” cujo objetivo é o de contribuir para nossa problematização do mundo e de nossos questionamentos diante do nosso lugar no cosmos. (Freire, 2021) aqui ao dizermos “nós”, compreendemos pesquisadores/as e participantes, e futuras leitoras e leitores.

Ao nos depararmos com a realidade da qual se originam as crianças e os adolescentes que foram os protagonistas e correalizadores dessa pesquisa, em contraste com contextos privilegiados, amplia-se a percepção da brutal desigualdade, das ausências, dos descuidados, das violências, além da percepção

das dores e toda a perda de oportunidades pelas quais eles muitas crianças passam e passaram durante toda sua vida.

As crianças brasileiras estão em toda parte. Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas. Seus rostinhos mulatos, brancos, negros e mestiços desfilam na televisão, nos anúncios da mídia, nos rótulos dos mais variados gêneros de consumo. Não é à toa que o comércio e a indústria de produtos infantis vêm aumentando progressivamente sua participação na economia, assim como a educação primária e o combate à mortalidade infantil tornam-se temas permanentes da política nacional (Priore, 2010, p. 5).

De acordo com Florentino e Manolo (2000) percebemos que, historicamente o lugar da criança na sociedade brasileira, foi muitas vezes um lugar de violência, de opressão e de desumanização, tanto nas classes altas como nas classes baixas, uma vez que nas classes mais abastadas a criança, ainda que no exercício de muitos privilégios não era respeitada em sua totalidade, enquanto nas classes marginalizadas a criança é um objeto de exploração.

Desde o Brasil Colônia, sabemos que as crianças e conseqüentemente os jovens, habitavam dois extremos da sociedade; ou serviam à política escravagista no caso das crianças pretas, isto é, crianças escravas ou das crianças brancas filhas das famílias das classes mais baixas que também acabam desembocando para a mão de obra barata com uma educação precária, cujo aprendizado se dava no contato com a introdução do jovem nas tarefas mais básicas da lavoura ou, posteriormente, com advento da indústria no chão das fábricas. Enquanto isso, no outro extremo crianças de contexto privilegiadas, educadas em latim, em francês, e outras línguas, recebendo formação musical e literária até atingirem a idade apropriada para estudar nas universidades da Europa.

Historicamente, encontramos relatos, por exemplo, de que jovens de classes mais abastadas, aos 14 ou 15 anos já possuíam um amplo conhecimento bélico. (Venancio, 2010) e que durante a fase imperial, no Brasil, crianças das classes mais baixas chegaram a ser recrutadas para forças militares e foram colocadas no fronte de Guerra, sem nenhum tipo de preparo.

Quando vemos no noticiário sangrento e dito “sensacionalista” a imagem de uma criança segurando uma arma/metralhadora Heckler & Koch (HK), precisamos

saber que a relação entre a criança e a arma também é uma questão histórica (Venancio, 2010).

Por meio da documentação relativa ao recrutamento, é possível mesmo perceber um conflito entre as famílias dos aprendizes e os burocratas militares: enquanto as primeiras procuram proteger os próprios filhos, revelando assim a adoção de valores mais modernos relativos à infância, os últimos encaminham, sem aparente peso de consciência, vários meninos para batalhões navais (Venancio, 2010, p. 106).

Ainda no século XXI, encontramos pelos jornais, notícias, como as que apresentaremos a seguir, de que alguma equipe de jornalismo ou alguma pessoa não identificada, obviamente com medo de perder a vida, denunciou a existência de grupos em regiões afastadas em que foram encontradas crianças e adultos submetidos e submetidas a modelos de trabalho análogos ou iguais aos moldes da escravidão.

Em reportagem publicada no ano de 2019, foram encontradas 62 pessoas, na cidade de Embu-Guaçu, São Paulo, em situação de trabalho análogo à escravidão, incluindo um adolescente de 16 anos.<sup>41</sup>

Em matéria publicada no site oficial da Central Única dos Trabalhadores, em fevereiro de 2023, dezessete pessoas foram encontradas em situação de trabalho análogo à escravidão.<sup>42</sup>

Em março de 2023, no interior de São Paulo, na cidade de Buri, uma família inteira foi encontrada em situação equivalente ao trabalho escravo, incluindo as crianças que foram transportadas em caminhão Baú.<sup>43</sup>

A realidade social brasileira, fruto de um longo processo violento de opressão promovido pela colonização, - berço sociedade capitalista - desde que aqui aportou com o primeiro invasor, branco e europeu, produz uma miséria aguda que afeta diretamente as crianças, aqueles e aquelas que mal acabaram de chegar num mundo que os acolhe de braços fechados.

Ariés (1978) esclarece que ao longo dos séculos, desde a idade média havia

<sup>41</sup> Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/noticias/reportagens/investigacao-desmonta-rede-de-trabalho-infantil-e-escravo-na-venda-de-produtos-lacteos/> Acesso em: 07 set. 2023.

<sup>42</sup> Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/17-pessoas-sao-resgatadas-de-trabalho-analogo-a-escravidao-no-ceara-9429> Acesso em: 07/09/2023.

<sup>43</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/itapetininga-regiao/noticia/2023/03/17/familia-com-criancas-resgatada-de-trabalho-analogo-a-escravidao-foi-transportada-dentro-de-caminhao-bau-tratados-como-mercadoria.ghtml> Acesso em: 15/09/2023.

uma delimitação das idades de vida, ao mesmo tempo que a noção de infância como a conhecemos, não era tão clara quanto nos dias de hoje.

Hoje em dia não temos mais ideia da importância da noção de idade nas antigas representações do mundo. A idade do homem era uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade o são para nossos contemporâneos. Pertencia a um sistema de descrição e de explicação física que remontava aos filósofos jônicos do século VI a.C., que fora revivido pelos compiladores medievais nos escritos do Império Bizantino, e que ainda inspirava os primeiros livros impressos de vulgarização científica no século XVI (Ariés, 1978, p. 39).

Ariés (1978) pontua ainda em que, historicamente, em muitas comunidades africanas essa noção de idade rigorosamente organizada também não se apresenta de forma tão precisa quanto o que nós conhecemos, já que em uma sociedade tecnicista e programada, na qual os indivíduos já nascem com uma série de números e registros, datas e informações previamente definidas, seria impossível não saber a data de nascimento e a idade precisa.

Isso nos permite compreender que a periodização da vida, e a delimitação de uma fase reconhecida como infância é fruto de uma construção histórica e social, e que nos dias de hoje torna-se cada vez mais necessário compreendê-la e defendê-la das forças esmagadoras do sistema capitalista.

No mês de maio de 2022, a prefeitura de São Paulo divulgou o resultado de uma pesquisa que revela que na cidade de São Paulo, existem 3.759 (três mil setecentos e cinquenta e nove) crianças e adolescentes, entre 0 e 17 anos, em situação de rua, e que deste número 69% são pretos(as).<sup>44</sup>

Na última pesquisa realizada pela prefeitura no ano de 2007, o número de era de 1842 crianças e adolescentes, ou seja, em um período de menos de dez anos o número quase dobrou, isso sem considerarmos os casos que a pesquisa não consegue registrar.

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/censo-revela-que-a-cidade-de-sao-paulo-tem-3-759-menores-em-situacao-de-rua/#:~:text=Lifestyle-,Censo%20revela%20que%20a%20cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo,menores%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20rua&text=Um%20levantamento%20realizado%20pela%20prefeitura,de%20rua%20na%20capital%20paulista>. Acesso em: 06 set. 2023.

### 3.1 Tipos de Acolhimento Institucional

Informações disponíveis no site oficial da prefeitura da cidade de São Paulo<sup>45</sup>, explicam-nos que existem mais de um tipo de acolhimento de crianças e adolescentes em situações de alta complexidade e vulnerabilidade social.

O Serviço de Medidas Socioeducativa em Meio Aberto – MSE que tem por finalidade

prover atenção socioassistencial e o acompanhamento aos adolescentes e jovens de ambos os sexos em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços à Comunidade, determinadas judicialmente (Prefeitura de São Paulo, 2024).

De acordo com o site essas medidas socioeducativas de Liberdade Assistida, são aplicadas aos jovens que praticaram ato infracional, conforme previsto no artigo 112<sup>46</sup>, do Estatuto da Crianças e do Adolescente.

Outro serviço de acolhimento disponível é o Serviço de Proteção Social à Criança e Adolescente Vítimas de Violência (SPVV) que tem por objetivo

identificar o fenômeno da violência e os riscos decorrentes para prevenir o agravamento da situação e promover a interrupção do ciclo de violência, possibilitando a superação da situação de violação de direitos, a reparação da violência vivida, o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, a potencialização da autonomia e o resgate da dignidade. O serviço realiza o atendimento especializado às crianças e aos adolescentes vítimas de violência física, psicológica, negligência, abuso ou exploração sexual, bem como aos seus familiares e, quando possível, ao agressor, proporcionando-lhes condições para o fortalecimento da autoestima, superação da situação de violação de direitos e reparação da violência vivida. (Prefeitura de São Paulo).

Este serviço tem como público-alvo crianças e adolescentes entre 0 e 17

<sup>45</sup> Disponível em:

[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia\\_social/rede\\_socioassistencial/crianca\\_e\\_adolescentes/index.php?p=3181](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/rede_socioassistencial/crianca_e_adolescentes/index.php?p=3181) Acesso em 28 fev. 2024.

<sup>46</sup> Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; 75 Estatuto da Criança e do Adolescente VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. § 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração. § 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado. § 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente> . Acesso em: 28 fev. 2024.

anos e 11 meses, de ambos os sexos, vítimas de violência física, psicológica, negligência, abuso e exploração sexual e suas famílias.

Seguidamente, outra forma de Acolhimento Institucional, na qual realizamos a pesquisa é a Casa Lar que se configura como

um serviço de acolhimento provisório e excepcional para crianças e adolescentes de ambos os sexos, de 0 a 17 anos e 11 meses, inclusive com deficiência, em situação de medida de proteção, preferencialmente para grupos de irmãos e destituídos do poder familiar. O serviço tem o objetivo de acolher e garantir proteção integral à criança e adolescente em situação de risco pessoal, social e de abandono. Ele é oferecido em unidades residenciais, sendo que em cada casa, contará com um profissional educador residente, prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes. Tal profissional deve participar ativamente das decisões relacionadas à Casa Lar, sendo recomendável que o mesmo tenha autonomia para gerir a rotina “doméstica”, inclusive as despesas da casa. Recomenda-se que as crianças e adolescentes tomem parte nas decisões acerca da rotina da casa, de modo que os(as) mesmos(as) reconheçam-se como parte integrante do grupo, com direitos e deveres. O serviço deve organizar ambiente próximo de uma rotina familiar, proporcionando vínculo estável entre o educador residente e as crianças e adolescentes atendidos. Deve favorecer o convívio familiar e comunitário, oportunizando a (re) inserção na família de origem ou substituta, atendendo a todas as premissas do Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento dos vínculos familiares e sociais. As crianças e adolescentes devem fazer uso dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local, onde o serviço está instalado. Os grupos de crianças e adolescentes com vínculos de parentesco devem ser atendidos na mesma unidade (Prefeitura de São Paulo, 2024).

Em conversas com a gerente da Casa Lar que acolheu a presente pesquisa ouvimos o relato de que as determinações judiciais ocorrem 24h por dia, e as crianças e adolescentes podem ser direcionadas/os a qualquer momento. Portanto, os educadores são residentes e moram na Casa Lar, revezando-se em dois dias de folga semanal em escala.

Sendo que esta unidade é dividida em Casa Lar 1 e Casa Lar 2, contamos com cerca de 10 educadores e educadoras, cada casa tem a capacidade de receber 10 moradores (crianças e adolescentes), sem contar o quarto dos educadores e educadoras.

Conforme, descrito no site da prefeitura<sup>47</sup>, em nossos encontros podemos acompanhar de perto o carinho e o atencioso trabalho dos educadores e das educadoras que moram e residem nas Casas, conduzindo a rotina das crianças e dos jovens, desde a higiene pessoal até a realização das atividades escolares, limpeza organizada dos cômodos da casa, como quintal, sala de estar e cozinha.

O vínculo inegável que acaba se formando entre os educadores e educadoras e as crianças e jovens. A casa possui educadores que estão lá há mais de 10 anos, que tem pelas crianças e adolescentes um amor que só pode ser comparado a uma verdadeira relação maternal.

Observar de perto o trabalho desses e dessas profissionais, conhecer uma pequena parte do desafio diário de sua profissão foi sem dúvida um grande aprendizado que esta pesquisa pôde proporcionar, o que nos conduz ao que nos ensina Paulo Freire (2021), no pensamento de que é impossível realizar uma educação transformadora sem coragem e sem amor

Freire ressalta que o processo de libertação, coerente com o desafio de construir uma nova humanidade, exige das lideranças que estão na luta e de todos aqueles que se solidarizam e lutam com os oprimidos por um mundo melhor, solidário e justo, a coragem e o amor à vida (Zitkoski, 2010, p. 116).

Além desses serviços, há também o serviço Família Acolhedora que

oferece acolhimento provisório à criança ou adolescente afastado do convívio familiar por meio de medida protetiva, nas residências das famílias cadastradas, até que seja viável o retorno à família de origem ou família extensa ou, ainda, encaminhamento para adoção. Podem se inscrever no Serviço Família Acolhedora pessoas maiores de 18 anos, sem restrição de gênero ou estado civil. As unidades regionais dos Centros de Referência Especializados da Assistência Social (CREAS) são responsáveis por acompanhar, monitorar e avaliar a evolução da execução do Serviço Família Acolhedora, oferecendo também suporte técnico às organizações parceiras e executoras do processo (Prefeitura de São Paulo, 2024).

Por fim, encerrando os serviços de acolhimento institucional temos o Serviço de Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes (SAICA) que tem o objetivo de acolher e garantir proteção integral à criança e adolescente em situação de risco pessoal

<sup>47</sup> Disponível em:

[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia\\_social/rede\\_socioassistencial/criancas\\_e\\_adolescentes/index.php?p=331337](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/rede_socioassistencial/criancas_e_adolescentes/index.php?p=331337) acesso em: 20 mai. 2024

e social e de abandono. O serviço oferece acolhimento provisório e excepcional para crianças e adolescentes de ambos os sexos, inclusive crianças e adolescentes com deficiência, em situação de medida de proteção e em situação de risco pessoal, social e de abandono, cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção. As unidades ofertam ambiente acolhedor, com aspecto semelhante ao de uma residência.

O atendimento prestado é personalizado, em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local. Grupos de crianças e adolescentes com vínculos de parentesco são atendidas na mesma unidade. O acolhimento será feito até que seja possível o retorno à família de origem ou extensa ou colocação em família substituta (Prefeitura de São Paulo, 2024).

De acordo com a gerente da Casa Lar onde desenvolvemos a pesquisa a diferença entre os SAICA e a Casa Lar consiste, teoricamente, no tempo de permanência das crianças e adolescentes e na forma como os educadores e educadoras se revezam no trabalho educativo diário com as crianças e adolescentes.

Dessa forma, depois de traçar um breve panorama da situação da infância e juventude na cidade de São Paulo, bem como dos programas de assistência desenvolvidos pela prefeitura, podemos concluir que ainda há muito a ser feito e que a vida de crianças e adolescentes paga um preço alto pela desigualdade que o sistema capitalista produz.

A cidade de São Paulo, segundo pesquisa publicada no site da prefeitura<sup>48</sup> é a 17ª cidade mais rica do mundo, além de ser a maior capital da América Latina, a cidade que apresenta o maior Produto Interno Bruto<sup>49</sup> (PIB) do Brasil, consegue ser também a capital do estado com maior índice de pessoas passando fome, a mesma cidade que consegue ultrapassar Londres e Nova York em números de restaurantes.

Falar sobre a cidade é falar sobre as pessoas que ergueram e sustentam sua concretude. Concreto humano. Essa cidade que se emancipou com a revolução

<sup>48</sup> Disponível em:

<https://www.capital.sp.gov.br/noticia/sao-paulo-avanca-em-ranking-internacional-e-e-a-33a-melhor-cidade-domdo#:~:text=Maior%20capital%20da%20Am%C3%A9rica%20Latina,mais%20diversas%20faixas%20de%20renda>. Acesso em: 20 fev. 2024.

<sup>49</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php> Acesso em: 20 fev. 2024.

industrial, à custa de muito trabalho - escravo ou severamente exploratório - e que traz como lema de sua bandeira a expressão “*Non ducor, duco*”, que em latim, significa “não sou conduzido, conduzo”.

Há um provérbio africano que diz “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” e no encontro da cultura africana com o provérbio latino questionamos: Nos conduz para onde? Ou ainda que ações efetivas estamos tomando para compreendermos para onde estão NOS conduzindo. Ou ainda em que caminhos conduzimos as crianças e os jovens de nossas cidades e do nosso país? E se as transformações do passado não foram possíveis, que transformações estamos semeando para o agora?

Com essas provocações retomamos a pergunta que orienta a realização dessa pesquisa: quais os processos educativos que podem ser revelados na prática social do TO, com crianças e adolescentes acolhidos pela Casa Lar, e assim, antes de nos encaminharmos ao capítulo quatro que visa abordar e responder a presente questão apresentamos a síntese dos atuais serviços de acolhimento que existem na cidade de São Paulo.

## CAPÍTULO 4 METODOLOGIA

Diante de tudo o que já foi exposto acerca das práticas sociais e dos estudos que envolvem os processos educativos; de todo o arsenal de exercícios, jogos e técnicas que compõem o TO; do amplo universo composto pelas histórias de vida, pelo imaginário, pela fala e pelos gestos produzidos pelas crianças e pelos adolescentes, protagonistas desta pesquisa, apresentaremos agora o percurso metodológico que vivenciamos durante esse período.

Apoiamo-nos na certeza, construída por pensadores e pensadoras, ao longo da segunda metade do século XX (Bardin, 2011; Bogdan; Biklen, 1994) que a Pesquisa Qualitativa é por sua natureza, pautada e construída na e pela linguagem, configurando-se assim, como o caminho mais apropriado para que possamos perscrutar o interior das ações dialógicas (Freire, 2021) que pretendam atingir os fins humanizadores e emancipatórios desejados.

Em Bardin (2011) compreendemos ainda que o desafio constante de uma pesquisa qualitativa – desenvolvida com o rigor e o compromisso ético que lhe são inerentes, será a laboriosa tarefa de elaborar interpretações plausíveis no universo de narrativas que irão emergir do contexto no qual nos inserimos, e que ainda, o próprio ato de pesquisar, não só aceita, mas prescinde da coexistência de todos os pluralismos e diversidades que estarão presentes nas formas e nos relatos, isto é, no “modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan, Biklen, 1994, p. 47).

A abordagem qualitativa possui, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), cinco características básicas, que a saber, são:

- a) a fonte direta de dados é o ambiente natural, ou seja, os/as pesquisadores/as se inserem em escolas, famílias e comunidade para tentar elucidar questões que compõem os objetivos das pesquisas;
- b) a investigação qualitativa é essencialmente descritiva, conforme é proposto neste projeto;
- c) os/as pesquisadores/as, neste tipo de pesquisa interessam-se mais pelo processo do que meramente pelos resultados;
- d) a análise dos dados é feita de forma indutiva isto é:

Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50).

e) numa pesquisa qualitativa os investigadores devem construir procedimentos nos quais os participantes da pesquisa possam sentir-se inteiramente construtores do pensamento que está sendo desenvolvido justamente na interação e na relação que se dá entre todas as pessoas envolvidas. Tal compreensão acerca da pesquisa qualitativa está diretamente relacionada aos pilares do TO, conforme exposição que se encontra no segundo capítulo desta dissertação. Nesse sentido, a escolha pelo TO como forma de intervenção junto aos participantes encontra o seu sentido justificado coerentemente como será demonstrado adiante.

Na compreensão de que este trabalho tem como objetivo ultrapassar as exigências de um curso de mestrado, e contribuir efetivamente para a transformação social do contexto que compõe a pesquisa, encontramos um caminho orientado pela pesquisa participante que segundo Brandão e Borges (2007), é na pesquisa participante que ocorre o encontro entre a investigação e a ação social, fundindo-se num único momento metodológico direcionado de forma clara e objetiva à transformação de todas as pessoas envolvidas no processo.

A dimensão da pesquisa participante nos faz compreender que o ato de pesquisar junto a um grupo que é marginalizado não é a camada que ocupa o primeiro plano ou o foco do trabalho, mas de que forma essa pesquisa contribuirá para que esse grupo marginalizado e que participou da pesquisa possa promover alguma transformação no contexto em que vive (Brandão; Borges, 2007).

A relação tradicionalmente praticada na pesquisa entre sujeito e objeto adquirir, nesta modalidade, uma nova configuração, ou seja, desenvolve-se uma ação que busque revelar sujeitos em diálogo em vez de um sujeito dialogando sobre um objeto por meio de uma teoria.

A etimologia da palavra diálogo, comumente justificada como um diálogo entre duas pessoas, revela uma compreensão obtusa que nos conduz ao equívoco de acreditarmos que diálogo é algo contrário ao monólogo, quando, em verdade, o prefixo *dia-*, de origem grega, significa através, ou ainda, “por meio de” (pensamos ser mais adequada esta segunda “tradução”), ou seja, diálogo é falar por meio do outro, construir o discurso na soma e no encontro com outros discursos.

Dessa forma, acreditamos que os referenciais utilizados, bem como o próprio instrumento de intervenção que é o TO, a coleta de dados por meio do diário de campo; a perspectiva *suleadora*, já desenvolvida e apresentada no capítulo primeiro, junto aos demais referenciais das pesquisas em processos educativos e todo o

conjunto prático e teórico que envolveu esse trabalho, configuram um contínuo diálogo, isto é, falamos por meio do outro, na explosão e na potência do encontro que o teatro do oprimido é capaz de produzir.

## **Participantes**

Falar sobre as/os participantes que colaboraram com a pesquisa significa tentar descrever toda a complexidade de traços de personalidade, de identidade, e de diferenças que um grupo de crianças e adolescentes pode apresentar.

Primeiramente, ressaltamos que o grupo não se manteve fixo e constante durante toda a intervenção, uma vez que a Casa Lar é um lugar que realiza acolhimentos que podem durar anos, meses ou semanas, e em alguns casos, as crianças e os adolescentes acolhidos são rapidamente transferidos para outro tipo de atendimento ou retornam para suas famílias ou parentes, ou ainda, conforme ocorreu durante a realização da pesquisa, podem ocorrer fugas, sobretudo, dos adolescentes que possuem uma maior autonomia de circulação entre diversos contextos, como momentos de lazer, frequência à escola ou mesmo visitas esporádicas aos seus familiares, o que muitas vezes fez com que o número de participantes dos encontros fosse reduzido.

Um breve relato sobre cada um/a desses/as participantes, jamais atingirá toda a riqueza que constitui a totalidade e o inacabamento de seus respectivos seres. Eles e elas serão apresentados pelos seus nomes fictícios que foram escolhidos por eles/as em um dos encontros, ou que nós atribuímos a fim de ocultar sua identidade.

Nosso objetivo não é o de apenas montar uma lista, mas, minimamente, apresentá-los de forma carinhosa e humanizada, sem revelar seus nomes, mas sim um pouco de sua subjetividade, trazendo de forma menos fria possível, o pouco que pudemos capturar de cada um/uma, no contexto dos encontros, com a consciência de que serão apenas breves retratos por escrito e que darão aos leitores e leitoras uma pequena dimensão dos protagonistas deste trabalho.

Começo pelo menino de 6 anos, que se autointitulou de Lagartixo. Podemos supor que ele tivesse bastante certeza quando escolheu esse nome, pois não titubeou em anunciá-lo, e demonstrou ter gostado de sua escolha, diferente dos outros que passaram mais tempo para escolher. Ele foi de uma vez. O Lagartixo foi acolhi-

do pela instituição quando as oficinas já estavam em andamento e veio em companhia de seus três irmãos mais velhos que serão apresentados adiante. Frequentemente ele pede a palavra e procura se colocar, mesmo que os adolescentes não queiram ouvi-lo, se estivermos em roda ele reivindicará seu espaço. Sempre nos mostra seu caderno de escola com as lições feitas.

Irmão do Lagartixo, temos o Flash, que tem 7 anos de idade, possui um temperamento forte, tem os olhos castanhos e o olhar marcante. É bravo e carinhoso. Se dispõe a ajudar em todas as situações, participa ativamente de todas as propostas e nos momentos iniciais detesta que alguém diga algo por ele. Por exemplo, quando são registrados os nomes das pessoas presentes, ele exige que ele mesmo se pronuncie, sem que ninguém o faça em seu lugar.

Sakura, é a única menina do grupo dos quatro irmãos. Ela já está com 8 anos de idade. É uma menina amorosa e delicada. Gosta de mostrar os cadernos de escola e de mostrar a organização de seu quarto, o lugar das roupas e dos brinquedos. Desde que foi acolhida pela Casa Lar, assim como os seus irmãos, participou de todos os encontros e sempre deixa claro que gosta bastante. Ao final de cada dia, recebemos sempre um forte abraço.

Pikachu é o mais velho dos quatro irmãos, tem 14 anos de idade. Demonstra ser um jovem maduro e sempre aberto a uma boa conversa. Durante o processo das oficinas, nos contou que começou a fazer parte do grêmio estudantil da escola. Ele participa das cenas e conversa de forma ampla e aberta sobre os assuntos propostos, embora demonstre uma certa timidez. Sempre comenta que quer trabalhar e ter seu próprio dinheiro, arrumar uma esposa e ter um carro. Possui o tom de voz tranquilo e sereno, não aparenta ser um jovem extrovertido, porém nos improvisos quando precisou deu tudo de si.

Isabelly é um menino de 17 anos, com mais de 1,80 de altura, que escolheu seu nome fictício justamente por estar em fase de reflexão sobre sua identidade de gênero, conforme ele mesmo verbalizou. É uma pessoa bastante tímida, mas venceu a timidez e teve presença marcante em diversas cenas e exercícios. Participou de todos os encontros com alegria e leveza. Foi transferido para outro serviço de acolhimento próximo ao encerramento desta fase de coleta de dados. Não conseguimos nos despedir ou trocarmos um abraço de agradecimento. Seu local de residência é sigiloso e seu processo de transferência também foi, por isso, só fiquei sabendo quando ele já não estava mais na casa.

Lua Linda, assim como Isabelly, participou e protagonizou quase todas as cenas e oficinas. Com uma forma especial de iniciar cada encontro, como se não estivesse disposta e fosse abandonar tudo a qualquer momento, era aquela pessoa que, geralmente, mais se empenhava, pedia silêncio e brigava quando alguém se dispersava, colocava ordem, organizava os improvisos e dava as ideias, mas também se dispersava para em seguida recuperar a concentração. Aos sábados de manhã, geralmente, era a última a sair do quarto com um carinhoso mau humor matinal que logo se transformava num abraço, no mês de maio foi seu aniversário de 16 anos. Ela é uma das jovens que está na Casa Lar a mais tempo e adota para si o ar de mais antiga. Aquela que conhece as histórias todas.

Super Choque é um jovem de 15 anos recém completados, muito amigo de Lua Linda. Todos os sábados, antes de iniciarmos a oficina, ele está arrumando suas roupas no guarda-roupa. Gosta de usar boné e tem quase as mesmas características de Lua Linda. Inicia a oficina com pouca disposição e ao final está realizando o improviso de uma cena, ocupando um lugar de destaque e desempenhando um papel com grande habilidade. Ao conversar com ele, ouviremos uma voz mansa e calma, mas quando ele improvisa, se for preciso, ele solta a voz em potência máxima.

Hamster, é um dos educadores residentes. Tem mais de 40 anos e já cursou mais de duas faculdades, agora está na terceira. É apaixonado por educação. Tivemos muitas conversas ao longo dos encontros, antes e depois das oficinas começarem. Ele possui ampla experiência na educação de crianças e jovens deste contexto. Já viajou para diversos países desenvolvendo projetos com jovens, demonstra uma ampla habilidade no diálogo com o grupo de acolhidos e participou de diversas oficinas, incentivando os/as jovens a participarem. Teceu comentários e chamou atenção, improvisou e teve uma atuação fundamental na realização deste trabalho.

Mary Jane também é educadora, porém sua jornada é em horário comercial de forma que ela não dorme na Casa Lar, entrando de manhãzinha e saindo ao final da tarde. Também participou dos encontros de forma ativa, praticou os jogos e exercícios junto às crianças e aos adolescentes e incentivou a participação de todos e todas. Também tivemos longas conversas antes e depois dos encontros. Seu envolvimento e seu cuidado com os meninos e meninas é muito especial, por isso é

muito querida por todos e todas, a cada jovem que parte, percebemos que é como se dela, partisse um pedaço também.

Lacosteiro é um jovem de 16 anos que já trabalhou como ajudante de pedreiro e contou que já sabe fazer vários serviços relacionados à construção. Ele também foi acolhido durante a fase de encontros na Casa Lar, mas não participou dos primeiros dias. Logo no primeiro sábado que ele estava lá, ao começarmos a oficina, ele ficou de canto, assistindo, e disse que não iria fazer. Após algum tempo, numa das propostas práticas, sem que eu percebesse lá estava ele, participando como todos os outros. Dialoga de forma madura, é um jovem sereno, de fala tranquila e segura.

Stela, assim como Lua Linda, é uma daquelas jovens que começa o encontro com a cara fechada e de pouca conversa, mas participa até o final e organiza o grupo. É uma jovem séria e que se impõe diante das situações. Tem 16 anos de idade e gosta de acompanhar as danças no Tik Tok, é vaidosa com o cabelo e, apesar de ser séria, tem um enorme e doce sorriso.

Homem Aranha é um jovem de 17 anos, extremamente organizado que participou de quase todos os encontros. Costuma ser muito carinhoso com os educadores e educadoras e sempre foi muito receptivo conosco. Nos improvisos que realizamos, sempre buscou interpretar sua personagem seguindo as orientações e os combinados com o grupo. Gosta das coisas corretas, pois quando fica irritado deixa claro que não poupa esforços.

Bibi Perigosa é uma adolescente de 16 anos e foi acolhida no mês de abril de 2022, portanto, não esteve desde o começo. Dos três encontros que esteve presente, participou de forma ativa contribuindo com falas e reflexões. Adora danças do TikTok e muito carinhosa.

Menina Poderosa, tem 16 anos e desde o início não esteve muito interessada em participar das oficinas. Disse que não gosta de teatro por ser muito tímida, porém esteve presente como espectadora na maioria dos encontros. Assistia de longe e sugeria ideias para a realização das propostas, aos poucos foi se aproximando e se inserindo, mesmo de forma distanciada.

Futura Advogada, nomeei-a assim, pois, hoje, esta jovem de 18 anos está cursando bacharelado em Direito na Universidade Zumbi dos Palmares. Ela esteve presente no primeiro encontro, no qual eu fui apenas para convidar o grupo e explicar a proposta da pesquisa. Ela se mostrou bastante interessada e logo no primeiro

dia compartilhou que já estava aprovada na universidade e que em pouco tempo seria transferida para o projeto República Jovem. No segundo encontro, estava concluindo atividades da escola e não pode participar. No dia em que fizemos improvisos ela participou de forma comprometida e trouxe ricas contribuições.

Batman, participou de apenas um encontro pois também fez 18 anos e foi transferido para o projeto República Jovem. Ele já estava trabalhando como jovem aprendiz em uma empresa. Um rapaz que se apresentou e se definiu como uma pessoa organizada, torcedor do Corinthians e demonstrou muito interesse pelas atividades que seriam desenvolvidas. Desde o primeiro momento, disse que não participaria devido aos seus compromissos.

Mano Firmeza, é um rapaz entre 15 e 16 anos, mas com a maturidade e a conversa de um adulto. Fumante assumido, gosta de andar pelo bairro. Não participou de muitos encontros, ficava assistindo pela janela da cozinha, mas mesmo de fora, tecia comentários e incentivava a realização dos improvisos. Retornou ao convívio familiar, logo após o início da pesquisa. O dia em que ele foi reintegrado à sua família houve encontro e ele estava todo arrumado e feliz.

Muito amigo do Mano Firmeza, temos o Querido Jovem, com mais de 1,80 de altura, gostava de música eletrônica, de ir para festas e de fazer fotografias com o celular. Esteve presente no primeiro encontro em que fui convidar o grupo, desde o início ele disse que não sabia se iria participar. De fato, participou apenas de um encontro em que estávamos todos reunidos no fundo da casa. Ele entrou sorrateiramente no meio e saiu antes de acabar. Não conversamos mais, pois ele foi transferido para outro serviço de acolhimento por motivos que não foram revelados.

Homem de Ferro é um jovem que hoje já está com 18 anos e foi para o projeto República Jovem. No início dos encontros ele ainda tinha 17 anos, então pode participar dos três primeiros. Fez um improviso marcante demonstrando pleno domínio da atuação e de um personagem em cena. Quando questionado sobre a agressividade de um personagem que acabara de fazer respondeu:

– Meu personagem é um agressivo passivo.

Infelizmente, também não podemos nos despedir pois sua transferência ocorreu sem que nós soubéssemos.

Primeira Educadora, resolvi atribuir-lhe esse nome pois foi ela, a primeira pessoa que me abriu a porta no dia que fui conhecer os meninos e meninas. É uma mulher com mais de 60 anos e está a bastante tempo na Casa. Recepcionou-me

com um abraço tranquilizador e percebeu, logo no primeiro encontro minha angústia sobre a continuidade do trabalho. Foram dela as primeiras palavras de incentivo, lembrando-nos de que vivemos um dia de cada. Foi ela que nos avisou, “cada dia vai ser de um jeito”.

Educadora da Casa 1, é aquela que sempre está disposta para uma boa conversa, além de ser sempre muito simpática. Coloca ordem na Casa e demonstra muita seriedade com o que faz. Está na Casa Lar há pouco tempo e iniciou sua atividade dias antes de iniciarmos o projeto.

Educadora Carinhosa, tem mais de 50 anos e trabalha há mais de 15 anos desempenhando esse papel. Sua história de vida é permeada pela história de crianças e adolescentes que estiveram sob seus cuidados. Contou-nos em um almoço que a casa onde morou quando era criança, no caso o imóvel, transformou-se numa casa de acolhimento de crianças e adolescentes e que ela vê nisso um sentido para o lugar que hoje ocupa. É muito apegada ao Homem Aranha, acima apresentado, e adora cozinhar.

A Gerente da Casa Lar, responsável pelos educadores, pelas crianças e pelos jovens, diz que dorme com um olho aberto e outro fechado e que sua função é 24 horas, uma vez que, a qualquer momento seu celular pode tocar, notificando que algum juiz determinou o acolhimento de alguma criança ou adolescente, e isso pode ocorrer inclusive às madrugadas. Foi uma pessoa extremamente receptiva e incentivadora deste projeto, tem mais de 40 anos de idade e ampla experiência na área do Serviço Social.

E por fim, o Educador Nota 10, um homem com mais de 40 anos, que também possui larga experiência como educador social, tendo atuado na Fundação Casa e outras instituições. Já tivemos boas conversas sobre a profissão e a rotina com os jovens. Ele acredita no diálogo e tem bom relacionamento com os jovens.

## **Local**

O espaço no qual a pesquisa foi desenvolvida está localizado no bairro de Jardim São José, na região de Pirituba, na Zona Norte, de São Paulo – SP. O bairro é residencial, mas tem pequenos comércios e os imóveis estão próximos de grandes avenidas. A instituição Casa Lar (1 e 2) é mantida e gerenciada pela Organiza-

ção da Sociedade Civil (OSC) Instituto Estrela do Amanhã<sup>50</sup>, que cuida de outras Casas de Acolhimento. Nesse caso, traremos apenas da Casa Lar 1 e 2, que é gerenciada pela mesma pessoa e pelo corpo de educadores residentes que moram na Casa Lar e vão para suas casas em horários em escala de descanso.

Ao longo de toda a pesquisa houve encontros tanto na Casa 1 como na Casa 2. Ambos os lugares são extremamente confortáveis e podem atender até 10 crianças em cada residência.

Desde o primeiro momento por instarmos nos inserindo no lugar onde pessoas moram percebemos a extrema necessidade da construção de uma convivência metodológica, respeitando ao máximo o local, a rotina e o espaço como um todo.

Tal convivência metodológica, conforme Oliveira *et al.* (2014), consiste em “existir com o outro (na alteridade), compartilhar existências”. (2014, p. 133) construindo e mantendo todas as possibilidades de diálogos nas relações de colaboração, que significa trabalhar junto e não sobre as pessoas. Conforme Oliveira *et al.* (2014) fundamentando-se no estudo em parceria com Oliveira; Stotz nos alerta:

Para que o convívio aconteça, há condições: a *simpatia* é requerida, pois ela põe as pessoas em sintonia; sensibilidade também é importante, pois contribui para que as pessoas gostem de estar juntas, colocando-as em relação de confiança. Requer também *flexibilidade* de tempo para que seja possível estar junto com as pessoas, assim como respeito pelo tempo do outro (Oliveira; Stotz, 2004, p. 6).

Sobretudo, por ser uma pesquisa cujos participantes são crianças e adolescentes, houve, constantemente, a necessidade do redobrado cuidado em todos os gestos de aproximação, de tentativas de diálogo, de estabelecimento de conversas e dinâmicas para que todos os elementos que pudessem dificultar a construção da pesquisa fossem vencidos com tranquilidade e harmonia (OLIVEIRA *et al.* 2014). O que não significa que não surgiram possíveis conflitos, e que inclusive eles ocorreram, conforme consta nos diários de campo, e, é justamente nos conflitos que surgem as discussões relevantes e os dados que puderam nos conduzir às reflexões e questionamentos palpáveis.

A periodicidade inicial proposta para os encontros foi de duas horas em reuniões semanais, com duração prevista de quatro meses, porém, ao iniciarmos a pesquisa e buscarmos uma melhor adequação ao horário e à agenda da Casa Lar,

<sup>50</sup> Disponível em: <https://www.atados.com.br/ong/instituto-estrela-do-amanha/sobre> Acesso em: 12 jun. 2023.

o período registrado nesta pesquisa teve início no mês de outubro de 2022 e se prolongou até julho de 2023.

Ao mesmo tempo que houve essa adequação e o conseqüente alargamento do tempo, houve também uma diminuição na duração dos encontros, que inicialmente foram pensados para duas horas, porém percebemos que devido ao grande número de atividades que são desenvolvidas aos sábados, os encontros passaram a ter a duração estimada de 50 minutos até 1h30. Totalizando 13 encontros, registrados em diários, além de inúmeras visitas para acompanhamento e diálogos com a gerência da Casa Lar, assistente social, responsável por todas as atividades da casa.

A coleta de dados teve início somente após a aprovação do presente projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, conforme parecer consubstanciado, disponível no Anexo A (p. 157), com a aprovação de nº 5.686.839 e da devida autorização dos/das participantes e seus/suas respectivos/as responsáveis, por meio do preenchimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível em Anexo B (p. 162), bem como pelo preenchimento do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), disponível em Anexo C (p.166), por parte dos participantes com menos de 18 anos, que se encontram ao final da pesquisa.

Como critérios de inclusão, inicialmente, adotamos a restrição mínima de 6 anos para participação nos encontros, mantida até o fim do período da coleta, sendo que a idade máxima de permanência na Casa Lar é 17 anos, além de considerar que para participar dos encontros a autorização da gerente responsável pelas crianças e pelos jovens seria essencial.

## **Trabalho de Campo**

Minayo (2009) divide “o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental” (2009, p. 26). Assim, entendemos que a realização deste projeto compreendeu essencialmente a organização e a estruturação da fase exploratória, na qual foi delimitado o objeto de estudo bem como o seu desenvolvimento teórico e metodológico conforme as etapas que se seguem.

De acordo com Minayo (2009) o trabalho de campo é momento no qual a elaboração teórica da pesquisa é conduzida à prática empírica. Nesse momento são combinados e selecionados os instrumentos de observação que permitirão realizar a análise e o tratamento dos dados de acordo com os pressupostos éticos da pesquisa social e de acordo com o objetivo da pesquisa. Antes, faz-se necessário apresentar as etapas de realização do TO que serão conduzidas.

Conforme Freire (2018), “ensinar exige o reconhecimento do ser condicionado”, e na medida em que a pessoa se reconhece como ser humano se reconhece ao mesmo tempo como algo inacabado, é que se pode, por meio desse inacabamento ir além, desejar ser mais.

Ao encontro desse pensamento, Boal (1991) postula que para o sujeito se expressar através do teatro, é preciso primeiro alfabetizar-se nessa linguagem e, para isso, elabora quatro etapas de introdução na linguagem teatral, visando a transformação do espectador, passando da condição de “objeto” para a condição de “sujeito”, que se insere no centro do processo da prática teatral.

Dessa forma, a primeira etapa do trabalho de campo, consistiu na integração e inserção dialógica no espaço da pesquisa, que foi realizada por meio de visitas e conversas com a gerência do abrigo, até acertarmos todos os detalhes para o início das práticas relacionadas ao TO. Ao iniciarmos os encontros práticos, o objetivo foi conduzir o grupo ao reconhecimento do próprio corpo, por meio de exercícios que levaram à percepção de seus limites e suas potencialidades. Jogos de aquecimento e alongamento, exploração do espaço e de corpo em relação ao espaço, utilização de músicas e propostas para quebrar as barreiras causadas pelos movimentos cotidianos e pela visão essencialmente utilitarista.

A segunda etapa teve como objetivo tornar esses corpos expressivo, que também foi desenvolvida por meio dos jogos introdutórios sistematizados por Augusto Boal nas obras já referenciadas no segundo capítulo (1977; 1982)

A terceira etapa consistiu na realização do teatro como linguagem, na qual iniciamos os improvisos e a construção de cenas utilizando sempre as proposições, os questionamentos e os anseios dos participantes ou definidos de acordo com temáticas e questões relacionados ao universo da criança e do adolescente.

A quarta etapa seria a construção de um espetáculo de acordo com as necessidades e interesses (estéticos, políticos e ideológicos) dos participantes, porém optamos por não realizá-la, considerando alguns aspectos fundamentais relaciona-

dos à proteção das crianças e adolescentes no que diz respeito à sua integridade física, moral e psicológica.

Orientando-nos por essa organização, desenvolvemos as atividades de investigação em campo com o objetivo de “abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões (Minayo, 2006). Dimensões essas que estão relacionadas às técnicas que foram empregadas, isto é, os pressupostos do (TO), a dimensão ideológica que corresponde ao caráter intrinsecamente transformador e libertador ao qual a pesquisa se propõe e, por fim, a dimensão científica que de acordo com Minayo (2009) articula as duas dimensões anteriores.

Com o objetivo de ampliar a compreensão e a possibilidade de coleta de dados por meio da observação participante, definida por Minayo (2009, p. 71) como “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”, construímos os diários de campo que registraram a realização das oficinas, pois entende-se que ao longo do percurso desenvolvido pelas técnicas do (TO) há uma série de fenômenos, instantes, sensações e comportamentos que não podem ser capturados de outra forma, senão pela observação atenta, cuidadosa e bem registrada, para que outras pessoas possam compreender toda a profundidade e complexidade que há no fazer teatral.

Nos dois primeiros encontros realizados na Casa Lar, ocorreram apenas conversas, primeiramente com os educadores e responsáveis e, no segundo encontro, com as crianças e jovens que participariam das atividades nessas conversas, conforme relatamos no Diário de Campo II, explicitamos os objetivos da pesquisa e apresentando aos participantes os benefícios e ganhos que eles e elas poderiam ter ao participarem e contribuírem com a pesquisa.

Acerca do planejamento das oficinas e dos encontros realizados, convém fazermos algumas observações. Primeiramente, por se tratar de um grupo com uma faixa etária ampla, considerando a participação das crianças até os adolescentes de 17 anos, a escolha dos jogos e exercícios para cada dia, levou em consideração que alguns jogos pudessem ser mais apropriados aos menores e outros aos maiores. Assim, tentamos em todos os momentos atingir todos/todas os/as participantes.

Em segundo lugar, pensando com Ryngaert<sup>51</sup> (2009) que aponta que ainda que nós, professores e professoras de teatro estejamos com a aula preparada e os exercícios elaborados, devemos sempre levar em consideração nossa percepção em relação ao grupo de trabalho e dialogar com a disponibilidade e interesse dos/das participantes, estarmos atentos e atentas às devolutivas e ao interesse do grupo e se necessário adequar as propostas planejadas às exigências que o encontro com as pessoas nos sinaliza. Ele nos explica:

Disponho de um grande estoque de propostas de pontos de partida, de jogos e exercícios? Caso disponha eu as relembro. Do contrário, releio meus autores favoritos, consulto fichas antigas. Preparo cuidadosamente um encadeamento cronometrado de propostas que me parecem adaptadas ao espaço e ao que sei sobre o grupo. Em seguida preparo outro, sobre bases totalmente diferentes. Provavelmente não respeitarei nenhum deles... (Ryngaert, 2009, p. 82).

Pensando assim, para cada encontro realizado o planejamento consistiu em retomar as leituras e a relação dos jogos pensando sempre no grupo e para o grupo, levando em consideração aspectos como por exemplo, cada sábado haveria um número diferente de participantes, podendo inclusive ocorrer a chegada de novos participantes que não haviam participado previamente de nenhuma oficina, como foi o caso relatado no diário de campo 6.

Na tabela a seguir, estarão descritos os jogos e exercícios do TO organizados por encontro, apenas com os títulos e indicações das atividades realizadas que estão pormenorizadas nos Diários de Campo:

**Tabela 2** – Relação das atividades desenvolvidas nos respectivos encontros.

Encontro e data em que ocorreu	Breve descrição das atividades -
<b>1º encontro – dia 03/05/2022 e 2º encontro – dia 15/10/2022</b>	Conversas, convite para participação e breve apresentação
<b>3º encontro – dia – 29/20/2022</b>	Alongamento. Caminhando pelo espaço com congelamento

<sup>51</sup> Jean-Pierre Ryngaert é Professor de Estudos Teatrais na Universidade Paris III e diretor Teatral. Em sua obra *Jogar, representar*, publicada no Brasil em 2009, o autor, por meio de uma pedagogia do teatro, aponta e analisa as etapas da realização de diversos jogos e improvisações no contexto educacional e utiliza inclusive o trabalho de Augusto Boal como referência.

	<p>(teatro imagem) individual</p> <p>Congelamento em grupo. Imagens de opressores e oprimidos.</p> <p>Esporte em Câmera lenta – vôlei, futebol e box</p> <p>Hipnotismo Colombiano</p> <p>Improviso Livre de Cenas com situações de opressão escolhidas por eles.</p>
<b>4º Encontro – dia – 05/11/2022</b>	<p>Box Imaginário</p> <p>Improviso Livre de cena – situação de opressão – Duas cenas</p> <p>a) O telefonema ao Conselho Tutelar</p> <p>b) A declaração de Amor na chuva – a impossibilidade do namoro.</p>
<b>5º Encontro – dia – 26/01/2023</b>	<p>Troca das bolinhas em roda, o mesmo que comumente é realizado com bastões, porém, por segurança utilizamos bolinhas.</p> <p>Exercício do João Bobo</p>
<b>6º Encontro – dia – 02/02/2023</b>	<p>Movimentos retilíneos e Movimentos Redondos.</p> <p>Teatro-Jornal</p>
<b>7º Encontro – dia - 22/02/2023</b>	<p>Baile de Carnaval</p>
<b>8º Encontro – dia – 04/03/2023</b>	<p>Aquecimento vocal</p> <p>Congelamento de Imagens - Oprimido e Opressor</p> <p>Improviso Livre de cenas- Situações de Opressão. Duas cenas improvisadas</p> <p>a) Uma família está em casa e de repente um Velho tenta invadir</p> <p>b) Dois jovens em uma balada</p> <p>Definição do encontro com uma palavra</p>

	(encerramento)
<b>9º Encontro – dia – 11/03/2023</b>	Cancelado, por motivos internos.
<b>10º Encontro – dia – 25/03/2023</b>	Roda de conversa Improviso de Cenas a) Explosão de uma bomba b) Wandinha
<b>11º Encontro – dia – 15/04/2023</b>	A Árvore do TO
<b>12º Encontro – dia – 29/04/2023</b>	Teatro-Fórum
<b>13º Encontro – dia – 03/06/2023</b>	Roda de Conversa

Destacamos que dos exercícios mencionados acima há aqueles que não figuram nos livros e descrição que compõem a bibliografia e do TO, e, portanto, são provenientes da experiência acumulada ao longo dos anos como professor e educador de teatro, no entanto, foram utilizados nos momentos iniciais.

Apresentadas as principais atividades que compuseram o período de coleta de dados foi possível perceber que a cada encontro a potência e a profundidade das ações foi se ampliando, as crianças e os adolescentes cada vez mais à vontade diante dos jogos puderam, ao longo do tempo, sentir mais segurança e confiança tanto nas propostas da pesquisa, quanto em suas próprias ações.

Desde o primeiro encontro, ficou evidente por parte deles/delas uma grande receptividade e acolhimento em relação às propostas que foi fundamental para a realização desta pesquisa, uma vez que, as crianças e os/as adolescentes, contando com o apoio e incentivo da gerência e das educadoras e educadores da Casa Lar, nunca se negaram a participar de nenhum dos jogos realizados.

Antes ainda de apresentarmos as unidades de contexto que permitiram a criação das categorias de análise, convém explicitar algumas percepções que ocorreram durante a realização dos encontros e que foram amadurecendo, à medida que os diários de campo foram elaborados.

Essas percepções estão relacionadas ao domínio das técnicas, jogos e exercícios do TO, e às noções que também se consolidaram durante a redação do texto e que, por sua vez, nos permitiram verificar as relações de distância e proximidade entre aquilo que se idealiza enquanto proposição teórico-prática e aquilo que acontece no encontro vivo com as pessoas.

Assim, foi perceptível o desenvolvimento das oficinas por meio do diálogo, que envolveu lidar com as dificuldades e necessidades, tanto individuais quanto coletivas. Agir de maneira ética e solidária é essencial para construir esses diálogos e para alcançar o estreitamento das relações conforme a convivência se estabeleceu a cada encontro. Estes elementos essenciais – convivência e dialogicidade – foram fundamentais

O diálogo é o encontro de seres humanos que visam a pronunciar e a transformar o mundo percebido. A dialogicidade se funda no amor e na fé ser humano, exige, como já apontado anteriormente, confiança, humildade e comunhão, isto é, disponibilidade para estar e aprender com o outro. O desenvolvimento de investigações pautadas na dialogicidade favorece o processo de humanização das diferentes pessoas envolvidas no ato de pesquisar. Humanização deve ser compreendida como uma ação coletiva fundada no diálogo, na convivência e no respeito para apreender, compreender e valorizar saberes, atitudes, posturas e visões de mundo concebidas por pessoas que vivenciam experiências distintas (Oliveira *et al.* 2014, p. 128).

Apoiando-nos nesse conceito da dialogicidade, repensando no processo de elaboração dos diários e realizando as leituras para descrição, análise e interpretação dos processos, alguns aspectos merecem ser destacados.

A cada encontro, ao elaborar os diários de campo, a memória e o ato de elaborar e descrever nos levaram a percepção de forma viva que o aprendizado e os processos educativos só podem ocorrer nessa comunhão, isto é, (assumindo a 1ª pessoa do discurso) eu aprendi com aquelas crianças e jovens tanto ou mais do que pude lhes ensinar alguma coisa.

A rapidez com as quais eles absorviam, entendiam e realizavam as propostas, a empatia e alteridade entre eles e para comigo em muitos momentos, me fez perceber, por parte deles, desde as crianças até os adolescentes, uma profunda noção de generosidade e acolhimento em lugares muito especiais.

Conforme nos mostra Oliveira *et al.*

O processo de pesquisar também é um processo de permitir pesquisar-se. O movimento que busca compreender, ampliar o conhecimento sobre o mundo, transformando-o, humanizando-o, é também movimento que busca compreender a si mesmo, nem reencontro com sua humanidade, com os seres humanos, seres no mundo (Oliveira *et al.*, 2014, p. 129).

Considerando ainda, segundo Oliveira *et al.* (2014) que os processos educativos que ocorreram ao longo dos encontros, não foram um simples trocar de ideias, mas um encontro de seres humanos, um ato de criação, que podem ser verificados nas unidades de contextos e suas respectivas categorias temáticas. Nesse sentido:

para que esse encontro ocorra, insistimos em dizer, é necessário um profundo amor ao mundo, à vida e aos seres humanos; reconhecimento dos seres humanos como seres inacabados, inconclusos; humildade, ser capaz de sentir-se e saber-se tão ser humano quanto os outros seres humanos (Oliveira *et al.*, 2014, p. 129).

Compreendemos assim que convivência é o estabelecimento de relações de confiança, estando aberto ao Outro (Oliveira *et al.*, 2014). Convivência que transcende o ato científico e que busca conhecer a vida de outras pessoas.

Desa forma, foi possível a descrição e análise dos resultados alcançados no decorrer dos encontros, considerando não apenas nossa visão sobre as atividades desenvolvidas, mas sobretudo a partir do olhar dos/das participantes da pesquisa.

De acordo com Gomes (2009) ao analisar os dados obtidos por uma pesquisa qualitativa deve se levar em conta tanto a dimensão homogênea quanto as camadas individuais dentro de um mesmo meio social para que assim possa se elaborar as devidas categorias de análise, que futuramente serão criadas.

Gomes (2009) chama a atenção para a diferença que há entre os conceitos de *análise, interpretação e descrição*. Apoiando-se em Wolcott (1994) Gomes (2009) salienta que a descrição deve ser o relato mais fiel possível das opiniões dos participantes, enquanto a análise é justamente ultrapassar aquilo que foi previamente descrito “fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas” (Gomes, 2009, p. 80).

Já a interpretação, segundo Gomes (2009), consiste em buscarmos sentidos nas falas e nas ações dos participantes, para aquilo que foi descrito e analisado, com o objetivo de explicar as ações desenvolvidas e seus desdobramentos.

De acordo com Gomes (2009) é no momento da interpretação que há o encontro entre a compreensão do investigador e o material oferecido pelos participantes, constituindo assim o foco central da pesquisa qualitativa.

Portanto, para análise dos dados coletados durante o trabalho de campo foi adotada a análise de conteúdo na perspectiva da *análise de temática* que, de acor-

do com Gomes (2009) e Bardin (2011), o conceito central é o tema, que por sua vez é “uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”(Bardin, 2011, p, 135), isto é, analisamos os registros em Diário de Campo, orientando-nos pelo referencial teórico apresentado nesta pesquisa e pelos objetivos dos jogos e exercícios do TO, já que estes, bem como a análise de conteúdo, consideram as condições da produção da palavra e respeita as formas específicas de produção de discurso de cada participante.

Como procedimento metodológico para interpretação dos dados acreditamos que a *inferência* foi o caminho mais adequado para se chegar a uma interpretação que atingisse os objetivos da pesquisa. Com Gomes (2009) entendemos que a inferência é uma dedução lógica do conteúdo que está sendo analisado, porém, para que ela possa ser empregada é preciso que existam “premissas já aceitas a partir de outros estudos acerca do assunto que estamos trabalhando” (Gomes, 2009, p. 89).

Primeiramente, seguindo os procedimentos metodológicos de Gomes (2009) adotamos as seguintes etapas: decomposição do material analisado em partes para chegarmos as possíveis unidades de contextos ou unidades de registro, para que assim fossem criadas as duas categorias de análise.

Dessa forma, no próximo capítulo passaremos à descrição e a análise dos dados com o objetivo de apresentar os processos educativos que puderam ser revelados.

## **CAPÍTULO 5 - RESULTADOS DA PESQUISA**

Retomando à pergunta que orientou essa pesquisa: quais os processos educativos decorrentes na prática social do teatro do oprimido com um grupo de crianças e adolescentes entre 06 e 17 anos, acolhidos pela Casa Lar, teremos aqui a realização do objetivo que foi: compreender, descrever e analisar esses processos educativos.

Os resultados serão tratados a partir de duas categorias de análise:

- 1. Identificando os/as opressores/as e os/as oprimidos/as;**
- 2. Desmecanizando os corpos.**

### **Unidades de Contexto e Categorias de Análise**

Se o pressuposto central de todas as técnicas do Teatro do Oprimido é romper com as opressões, podemos perceber nas unidades de contexto e, respectivamente, nas categorias de análise criadas, dados que evidenciam a ocorrência de processos educativos vivenciados pelas crianças e adolescentes em diversos momentos, desde a representação dos papéis sociais que fazem parte de seu cotidiano por meio dos jogos de improviso, até a reflexão acerca do funcionamento das relações de opressão, que puderam colaborar para que ocorra o reconhecimento de seu lugar no mundo.

Em Freire (2021, p.121) entendemos que a partir do momento em que as crianças e adolescentes “se propõem a si mesmos como problema”, ao escolherem um tema ou uma situação de suas próprias vidas para realizarem um improviso teatral, tomam o primeiro passo no caminho da transformação e da humanização: vivenciam a “descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (2021, p.121), conforme será demonstrado adiante.

Apoiando-nos em Freire (2021), foi possível percebermos ao longo das oficinas, que por meio das técnicas do Teatro do Oprimido, chegamos à essência de uma educação problematizadora, baseada na dialogicidade, na ação-reflexão, uma vez que, crianças e jovens ao trazerem para os improvisos, jogos e exercícios, inquietações de sua própria existência e colocarem essas inquietações como uma

situação concreta de opressão, podem voltar à própria rotina com novas perguntas, ou conforme nos ensina Boal (1996), mesmo não encontrando nenhuma resposta.

Ainda em Freire entendemos que

Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhe impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (Freire, 2021, p. 129).

Assim, após a leitura flutuante, seguida da leitura sistemática dos Diários de Campos III e IV, chegamos a três unidades de contexto, geradoras da primeira categoria de análise, que saber são:

**Primeira unidade de contexto:** O segundo enunciado dado foi para que ao escutarem uma batida de palma dada por mim, todos congelassem em uma determinada posição ou figura humana. Após a primeira palma o primeiro congelamento ainda foi incompleto, com muitas risadas e desequilíbrios, com a evolução do exercício os congelamentos foram se aprimorando. A partir do segundo congelamento eu disse:

- Vejam só, quantos oprimidos e quantos opressores temos nas imagens que vocês estão nos apresentando? (DIÁRIO DE CAMPO III).

**Segunda unidade de Contexto:** O segundo grupo apresentou uma cena ambientada em uma escola que retratava uma criança que tinha sido advertida pela direção por “mau comportamento” e os pais foram convocados para conversar (DIÁRIO DE CAMPO III).

**Terceira unidade de Contexto:** A cena apresentada por eles teve longa duração. Iniciava com dois amigos, um menino e uma menina jogando bola num campo. Subitamente começava a chover e apenas um deles possuía guarda-chuva. A menina propôs que eles se refugiassem na casa dela. No caminho para casa dela o menino se declara e diz que está apaixonado, ela corresponde, porém, diz que ela precisa falar com o pai dela que é muito bravo.

Ao chegar em casa são recebidos pelo pai, que falava em tom de voz baixo, porém era irredutível. O menino declara sua intenção de namorar com a filha e pai responde de forma agressiva, sem usar violência física e dizendo que ela ainda é muito nova para namorar e que ele deveria se retirar (DIÁRIO DE CAMPO IV)

A partir destas três unidades de contexto retirada dos Diários de Campo III e IV, identificamos e nomeamos a categoria “**Identificando os/as Opressores/as e os/as Oprimidos**”, em que foi possível reconhecer, por meio da participação das crianças e dos adolescentes, nos jogos e improvisos, o processo educativo de identificação e reconhecimento de figuras opressoras e oprimidas, relacionadas às suas respectivas experiências de vida.

Mais uma vez em Freire (2021) entendemos que ao propor uma educação problematizadora devemos considerar a nossa própria realidade e nossa própria situação como problema.

Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se (Freire, 2021, p. 181).

Desta forma, podemos afirmar que, crianças e adolescentes, por meio de uma prática realizada de forma dialógica, lúdica e agradável, colocam-se em exercício de olhar a própria vida de forma crítica e contextualizada, para que assim possam agir no presente de sua realidade histórica, apropriando-se dela para transformá-la (Freire, 2021).

Conforme Diário de Campo III, ao encerrarmos um improviso, questiono um dos jovens, dizendo:

– Você estava muito calmo para um pai agressivo. E ele responde:

– É que o pai é um agressivo passivo. (DIÁRIO DE CAMPO III)

Essa resposta nos permite inferir, primeiramente que a consciência revelada pelo jovem sobre as várias facetas das posturas violentas, que vão muito além dos gritos e da violência física, situações de dissimulação e manipulação que produzem violências psicológicas e morais, e que no sentido coletivo, permitiu aos participantes envolvidos vivenciarem a reflexão madura proposta por esse jovem, entendemos aí a ocorrência de mais um processo educativo.

Ainda sobre esse momento e dialogando com Freire (2014) entendemos que toda a potência criativa e participativa que as crianças e adolescentes apresentaram

nos encontros é resultado, embora por dolorosa percepção de uma realidade opressiva e opressora, de que

Em áreas cujas crianças têm uma prática na rua, têm desenvolvida uma certa sabedoria de rua, uma experiência aberta, altamente criadora e inovadora; crianças que não estão submetidas a determinadas formas burocratizadas de comportar-se, de sentar-se, de abrir um caderno (Freire, 2014, p. 34).

Revelando assim que todo conteúdo gerado a partir dos jogos e das improvisações realizadas, foi capaz, em muitos momentos, de traduzir toda a história de vida e de dificuldades que os participantes apresentam e que, por sua vez, podem ser ressignificados.

Para Bárbara Santos (2016) a compreensão da opressão e de seu respectivo conceito é fundamental para o desenvolvimento do método, bem como a utilização dos jogos e exercícios podem se dar de forma isolada com a finalidade de entretenimento

Muita gente, movida por boa intenção caritativa, falta de opção profissional, má fé ou falta de qualificação, utiliza “pedaços” isolados do Método para ações de inclusão social, que, não raro, se convertem em genuína adaptação do indivíduo ao *status quo* existente, sem que este venha a ser sequer questionado (Santos, 2016, p. 133).

A partir do alerta de Santos (2021), é possível compreender a importância da reflexão gerada em torno da identificação das situações de opressão, bem como, uma situação ocorrida logo no início do primeiro encontro prático (Diário de campo III), após termos comentado sobre os objetivos dos jogos do TO que iríamos realizar, uma das adolescentes se dirigiu a um dos educadores e disse que ele era um opressor que ficava mandando eles lavarem a louça.

Disse que a primeira coisa é identificar essas opressões que ficam marcadas em nossos próprios corpos.  
Neste instante o Educador Militar comentou: “tá vendo Lua Linda como vocês me oprimem”  
Lua Linda respondeu – “Oxe, você que oprime nós, o tempo todo mandando, vai lava louça, vai arrumar seu quarto” (DIÁRIO DE CAMPO III).

Santos (2016) ao comentar as técnicas utilizadas por Boal em “O Arco-íris do Desejo”, no que se refere ao compartilhamento e escolha da situação de opressão para ser improvisada, destaca que

O grupo deve partilhar histórias pessoais e encontrar uma forma “consensual” de escolher uma delas de maneira a revelar a questão que melhor expresse o interesse e a necessidade coletiva de discussão. A escolha de uma das histórias disponibilizadas é, em si, fundamental, pois representa o primeiro passo para coletivizar o processo de trabalho. A história individual desenhará o percurso investigativo de opressões reconhecidas e/ou vivenciadas pelo grupo (Santos, 2016, p. 95).

Sobre as técnicas de “O Arco-íris do Desejo” Santos (2016) aponta que “elas são desenvolvidas a partir de histórias pessoais, através de processos coletivos, com o fim essencial de compreender o mecanismo de opressão em questão”(2016, p. 94), conforme a primeira categoria de análise que podemos nomear.

Com a certeza de que não buscamos nesta pesquisa desenvolver a totalidade de todo o complexo conjunto das técnicas que compõem “O Arco-íris do Desejo”, utilizamos a improvisação como forma dinâmica e objetiva de abordar conscientização sobre os tipos de opressão vivenciados.

Ainda sobre os Diários de Campo III e IV verificamos a quarta unidade de contexto que possibilitou a criação da segunda categoria de análise:

**Quarta Unidade de contexto:** De saída o nome os empolgou e após a minha explicação eles deram início rapidamente ao jogo que consiste em estender a mão com a palma espalmada na direção do nariz do/da outro/a e que esse outro deverá obedecer a todos os movimentos propostos, portanto, um é o hipnotizador/a e o outro é o hipnotizado/a. Primeiramente, o exercício foi feito em dupla, em seguida em trios com um hipnotizador e dois hipnotizados. Por fim, após minhas indicações, foram formando um grande grupo misturando-se entre hipnotizados e hipnotizadores (DIÁRIO DE CAMPO III).

A realização de um dos jogos mais conhecidos entre os praticantes do TO, O Hipnotismo Colombiano, descrita da unidade de contexto acima, retirada do Diário de campo III, suscitou, após a realização do jogo uma conversa em roda, na qual dois jovens se sentiram à vontade para se manifestar, de modo que a partir de suas falas foi possível identificar, além da primeira já mencionada, uma segunda categoria de análise: **Desmecanizando os corpos** (DIÁRIO DE CAMPO III).

Pensando com Larrosa-Bondia (2002) que experiência não é aquilo que se passa, mas aquilo que nos passa e que nos toca, é possível compreender na fala do adolescente que a construção alcançada pelo jogo, como metáfora das diversas relações sociais que nos aprisionam e nos colocam em situações limites, traz novamente para o plano da consciência a dificuldade e o cansaço gerada pela violenta corrente na qual nos inserimos, ora como oprimidos, ora como opressores, de forma que, na linguagem deste jogo, é tão difícil ser aquele ou aquela que é conduzido quanto ser aquele ou aquela que conduz.

Passando ao exame do relato produzido no Diário de Campo VI, apresentamos a **Quinta Unidade de Contexto:**

**Quinta Unidade de Contexto:** Na sequência com a utilização de uma música instrumental colombiana, convidei todo o grupo a se movimentar livremente pelo espaço aplicando a seguinte regra:

- O corpo deve alterar entre movimentos retilíneos e movimentos redondos. Ou ainda para facilitar a compreensão por parte das crianças, eu disse:
- O corpo deve alterar entre andar como um robô e andar como se estivesse amolecendo (DIÁRIO DE CAMPO VI).

A partir desta unidade de contexto, analisando os registros fotográficos deste encontro, foi possível identificarmos novamente a presença segunda categoria de análise: **Desmecanizando os Corpos.**

Percebendo a interação, a disponibilidade e a alegria dos/das participantes ao realizarem a proposta, compreendendo o/a outro/a e a si mesmos/as, acerca da potencialidade de seus próprios corpos, vivenciando as diferentes formas e camadas que o corpo humano pode assumir e suas respectivas representações.

Um corpo robotizado reprimido e limitado, em diálogo com a possibilidade de um corpo que se molda às necessidades da vida, por meio da apropriação consciente das potencialidades dos gestos, pesos, ritmos e espacialidades.

Compare-se a placidez angelical de um cardeal passeando sua bem-aventurança pelos jardins do Vaticano, com um belicoso general dando ordens aos seus subalternos. O primeiro caminha suavemente, ouvindo música celestial, colhendo flores coloridas com as mais puras cores impressionistas. Se, por acaso um passarinho cruza pelo seu caminho, supõe-se o cardeal lhe dirá alguma coisa ternamente, alguma palavra amável de estímulo cristão. Ao general, pelo contrário, não fica bem falar com passarinhos, mesmo que tenha vontade. Um general deve falar com se estivesse sempre ordenando, mesmo que esteja dizendo à sua mulher que ama (Boal,

1977, p. 134).

Boal (1977) destaca ainda que o objetivo desta etapa dos exercícios não é fazer com que as estruturas musculares dos participantes desapareçam, mas sim torná-las conscientes. Sentir no corpo aquilo que a realidade opressora produz.

Se uma pessoa é capaz de “desmontar” suas próprias estruturas musculares, será certamente capaz de “montar” (grifos do autor) estruturas musculares próprias de outras profissões e de outros *status* sociais, estará mais capacitado/a para interpretar outros personagens diferentes de si mesmo. (BOAL, 1977, p. 134).

Por fim, ainda sobre o Diário de Campo VI e reunindo-os nas mesmas categorias identificamos a Sexta Unidade de Contexto.

**Sexta Unidade de Contexto:** Na sequência, tentando não interromper a fluidez e a energia alcançada, iniciamos o jogo, já conhecido por alguns, do hipnotismo colombiano, que eles também realizaram com significativa adesão.

**Comentário do observado:** O jogo se espalhou por todo o quintal dos fundos da casa, ouvia-se risos e sons de esforço, equilíbrio e desequilíbrio, corpos que se expandiam e se contraíam, se tencionavam e se relaxavam para que fosse possível passarem entre os braços e pernas, uns dos outros (DIÁRIO DE CAMPO VI).

A partir do que a sexta unidade de contexto apresentada nos mostra, optamos por agrupá-la na mesma categoria **Desmecanizando os Corpos**, percebendo assim a potencialidade do jogo do hipnotismo, uma vez que, analisando a devolutiva dos/das participantes, o jogo pode contribuir na formação de duas categorias de análise e esteve presente em duas unidades de contexto. Conforme descrito nas imagens a seguir, imagens 3 e 4.



Registro fotográfico do Diário de Campo VI, no qual os/as participantes realizam o jogo dos Movimentos Retilíneos e Redondos.

Imagem 4 - Diário de Campo VI – Categoria: Desmecanizando os Corpos.



Desta forma em Boal (1977) podemos perceber que são diversas as possibilidades no conjunto de técnicas do TO que fazem com que os/as participantes se tornem cada vez mais conscientes do seu corpo, de suas possibilidades corporais, e das deformações, isto é, “cada um deve sentir a

“alienação muscular” imposta pelo trabalho sobre seu corpo (1977, p.133).

Por fim, ainda sobre o Diário de Campo IV, foi possível verificar a presença da Sétima Unidade de Contexto

**Sétima Unidade de Contexto:** Disse que hoje gostaria de convidá-los/las para experimentar uma forma diferente de fazer teatro. Essa forma é chamada de Teatro-Jornal. Expliquei algumas especificidades do Teatro Jornal dividi os jovens e dois grupos, sendo que um grupo se colocou de forma taxativa como plateia e disse que não gostaria de improvisar nenhuma cena. Eu não insisti e disse a eles que a plateia é uma parte fundamental para que o teatro aconteça. Com o grupo que aceitou eu entreguei duas versões de jornais impressos que eu comprei naquele dia especialmente para a oficina. O grupo deveria escolher entre as notícias uma que pudesse ser improvisada e apresentada para a plateia.

Esse grupo estava formado pelo educador Hamster, Isabelly, a jovem Super Choque e Batman.

A cena escolhida foi retirada do jornal o Estado de São Paulo, e gostaria de ressaltar que eu não influenciei em nada, nem palpitei na escolha da cena. A manchete dizia:

“MULHER É AGREDIDA POR POLICIAL MILITAR EM UM PONTO DE ÔNIBUS” (DIÁRIO DE CAMPO IV).

A partir da unidade de contexto descrita que, por sua vez sintetiza o exercício de improviso orientado pela técnica do teatro-jornal, retornamos à primeira **categoria de análise: Identificando os/as opressores e as/os oprimidos/as.**

A respeito da categoria e da unidade de contexto que verificamos no Diário de campo VI, encontramos em Freire (2018) a ressonância que nos permite afirmar a ocorrência de importante processo educativo vivenciado pelos participantes ao realizarem a simples tarefa de escolher uma notícia de jornal e a partir dela realizar o improviso.

A universidade brasileira exige que o estudante leia, mas nem sempre os professores também sabem ler livros, mas dificilmente a universidade brasileira discute, por exemplo o noticiário da TV Globo! O Professor da universidade, seja da Unicamp, da PUC, da USP, acha que se ele trouxer um dia um vídeo com noticiário da Globo ele está vulgarizando, ele está diminuindo, ele está perdendo a rigorosidade da sua academia. E vale então dizer o seguinte: que no máximo a gente está exigindo que o aluno leia relativamente bem Gramsci, mas a gente não está ensinando o aluno a ler a realidade diária! A ler jornal, ler televisão, ler a rua, ler a rua! A ler os sintomas, a ler os indicadores culturais (Freire, 2018, p. 103).

Assim, é possível acreditar que o exercício de se debruçarem coletivamente sobre um exemplar diário de um jornal, escolher uma das notícias que trazia um forte contexto de opressão no qual uma mulher é violentada por um policial, fazendo com que os participantes, se aproximem, num só exercício de temas como, violência contra a mulher, racismo ou misoginia, gera no mínimo uma reflexão e uma conscientização sobre a realidade na qual estamos inseridos.

A seguir mais uma imagem do improviso realizado



Imagem 5 – Diário de Campo VI - Teatro-jornal

Na imagem, vemos dois participantes, Lua Linda e Isabelly (nomes fictícios), realizando o improviso anteriormente descrito. Conforme fica visível na imagem que protege suas expressões, a postura corporal que denota uma situação de opressão, na qual um policial homem, interpretado por uma menina, violenta uma mulher interpretado por Isabelly.

Na próxima imagem é possível perceber o desenvolvimento da cena

Imagem 6 – Continuação da cena de teatro-jornal



Na imagem 4 vemos o policial, interpretado por Lua Linda, prestes a encerrar a cena depois de ter agredido a mulher que está caída no chão. Destacamos ainda conforme podemos ver na imagem 7, a presença colaborativa e igualmente importante dos participantes que não entraram em cena, mas que ofereceram seus olhares atentos aos parceiros e parceiras.

**Imagem 7** – Plateia do Teatro-jornal



Em Freire compreendemos que

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalisticamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua convivência com o regime opressor (Freire, 2021, p. 151).

Teixeira (2007) colocando em diálogo a obra de Boal e de Freire nos permite afirmar que ambos consideram a impossibilidade da neutralidade tanto na educação quanto no teatro.

Teixeira (2007) nos mostra que assim como para Freire a Educação é indissociável da organização sociopolítica, para Boal o teatro deve estar a serviço da transformação social, e assim como é a Educação para Freire, para Boal o Teatro só pode ser libertador, em ambos a noção de uma ética universal aparece na base de suas formulações.

Ética essa, que deve ser testemunho, de acordo com Freire (2021), aos educandos e educandas nas suas relações eles/elas de um compromisso ético. O educador ou educadora, nesse caso, é o grande responsável pela manutenção e adoção de uma conduta que seja modelo de cidadania, capacidade crítica e reconhecimento dos valores centrais para uma vida eticamente correta. Destacamos essa passagem para comprovar a manutenção do processo educativo ocorrido nas oficinas, pois em todos os momentos os Educadores e Educadoras da Casa Lar,

estiverem presentes nas oficinas, propostas e jogos, atestando, incentivando e participando, compromisso ético este que foi fundamental para a realização desta pesquisa.

Na representação do Teatro do Oprimido, respeito, ética e solidariedade aparecem no solo da árvore como condição essencial para qualquer técnica seja desenvolvida, por isso, buscamos aqui, por meio do rigor ético e metodológico junto aos participantes, promover em todas as atividades o respeito e a ética entre e para com os/as participantes.

Sintetizando a apresentação das unidades de contexto bem como das Categorias de Análise criadas, construímos a seguinte tabela:

**Tabela 2 – Síntese dos Resultados**

<b>DIÁRIO DE CAMPO (DC + Nº)</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO (UC) (resumida/trecho)</b>	<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>TÉCNICA/JOGO DO Teatro do Oprimido Utilizado</b>
<b>DC III</b>	(UC 1) - Vejam só, quantos oprimidos e quantos opressores temos nas imagens que vocês estão nos apresentando?	<b>Identificando os/as Opressores e os/as Oprimidos (Categoria 1)</b>	Teatro-Imagem
<b>DC III</b>	(UC 2) - O segundo grupo apresentou uma cena ambientada em uma escola que retratava uma criança que tinha sido advertida pela direção por “mau comportamento”	<b>Identificando os/as Opressores e os/as Oprimidos (Categoria 1)</b>	Improviso
<b>DC III</b>	(UC 3) - A cena apresentada por eles teve longa duração. Iniciava com dois amigos, um menino e uma menina jogando bola num campo. Subitamente	<b>Identificando os/as Opressores e os/as oprimidos (Categoria 1)</b>	Improviso

	começava a chover e apenas um deles possuía guarda-chuva. A menina propôs que eles se refugassem na casa dela		
<b>DC III</b>	(UC 4) - Por fim, após minhas indicações, foram formando um grande grupo misturando-se entre hipnotizados e hipnotizadores.	<b>Desmecanizando os corpos (Categoria 2)</b>	Hipnotismo
<b>DC VI</b>	(UC 5) - Na sequência com a utilização de uma música instrumental colombiana, convidei todo o grupo a se movimentar livremente pelo espaço aplicando a seguinte regra: – O corpo deve alterar entre movimentos retilíneos e movimentos redondos. Ou ainda para facilitar a compreensão por parte das crianças, eu disse: – O corpo deve alterar entre andar como um robô e andar como se estivesse amolecendo.	<b>Desmecanizando os Corpos (Categoria 2)</b>	Movimentos retilíneos e movimentos redondos.
<b>DC VI</b>	(UC-6) Na sequência, tentando não interromper a fluidez e a energia alcançada, iniciamos o	<b>Desmecanizando os Corpos (Categoria 2)</b>	Hipnotismo

	jogo, já conhecido por alguns, do hipnotismo colombiano, que eles também realizaram com significativa adesão.		
<b>DC VI</b>	(UC 7) - Disse que hoje gostaria de convidá-los/las para experimentar uma forma diferente de fazer teatro. Essa forma é chamada de Teatro-Jornal.	<b>Identificando os/as Oprimidos e os/as oprimidos (Categoria 1)</b>	Teatro-jornal

Conforme a tabela 2 demonstra, foi possível verificarmos, ao longo dos encontros e oficinas, registrados em Diários de Campo, sete unidades de contexto, que por sua vez permitiram a criação de duas categorias de análise, por meio da realização das técnicas do Teatro-Imagem, do Improviso Livre, do jogo dos movimentos retilíneos e redondos, do Hipnotismo e do Teatro-jornal.

Desta forma, entendemos que os resultados alcançados nos permitiram interpretar os processos educativos, baseando-nos nas unidades de contexto, nas categorias de análise e nos respectivos dados, evidenciando que as oficinas contribuíram significativamente na formação das crianças e dos adolescentes participantes.

Contribuições estas que refletem ou poderão refletir futuramente na percepção das opressões que os/nos rondam, na relação dialética que há quando surge a evidência que a mesma pessoa oprimida também pode ser uma pessoa opressora; na leitura crítica do próprio mundo, e sobretudo, de sua realidade histórica como algo que pode ser transformado diariamente.

O processo educativo vivenciado e percebido na ação-reflexão (Freire, 2021) que possibilitou a criação da categoria **Identificando os/as Opressores/as e os/as Oprimidos/as** fica evidente nos dados presentes, na Unidade de Contexto I, por exemplo nas próprias figuras por eles/elas criadas ao iniciar o jogo baseado no

teatro-imagem: “o policial”, “o noia”, “o professor chato”, “o menino triste”, o “pai bêbado” etc.

O reconhecimento, por meio de uma forma lúdica de figuras opressoras e oprimidas como as que estão demonstradas nessas e em outras figuras que por eles foram criadas, nos fornece o dado evidente de um processo educativo, uma vez que, conviver diariamente com as situações de opressão não significa, necessariamente refletir sobre elas, ou seja, ao trazerem para os corpos e para a experiência viva a marca dessas opressões é que podemos reconhecer, ainda que de forma inicial, a conscientização e a problematização de seu lugar no mundo (Freire, 2021) como concretização de um processo educativo.

Convém ressaltar que no decorrer do exercício a adesão e participação dos jovens foi aumentando e se tornando mais fluída e divertida, ao alternarem a figura que conduzia o jogo, a partir do momento em que eu deixei o posto de condutor e também entrei como jogador, até os meninos que estavam observando passaram a realizar a proposta, conforme nos mostra o dado presente no trecho abaixo, retirado do Diário de Campo III.

Depois de um determinado momento eu assumi a condição de participante como eles/as e pedi que alguém assumisse a função de bater as palmas para nos congelar. Disse que agora esse poder não estava mais nas minhas mãos.

Houve grande alvoroço e foi preciso definir uma ordem pois todos/as quiseram ocupar o lugar de congelador de palmas. A reação mais divertida foi o momento em que os dois jovens que estavam sentados num canto, Super Choque e Mano Firmeza, assistindo ao jogo entraram com força total na prática do exercício e fizeram todas as atividades até o encerramento deste encontro, inclusive o improvisado de cenas conforme será descrito (DIÁRIO DE CAMPO III).

O dado descrito anteriormente, nos permite compreender que houve por parte dos/das participantes o interesse e o desejo, de forma lúdica, individual e coletiva, na continuação da exploração sobre as imagens, revelando e ao mesmo tempo observando as opressões, descobrindo e descobrindo-se, por meio do jogo e da ludicidade.

Barbosa (2020) ao descrever as contribuições do teatro do oprimido na construção de uma cultura de paz no contexto escolar destaca que

Diante do exposto observei que as intervenções com o Teatro do

Oprimido oportunizaram um resgate cultural onde no momento do jogo eles se mostraram como realmente são, trazendo para cena um retorno ao estado original, seres humanos com medos, anseios, sonhos, vontade transformadora (Barbosa, 2020, p.91).

Isto é, as imagens que surgem em meio ao jogo, não são simplesmente imagens aleatórias ou proposições artísticas e criativas, revelam experiências de vida, histórias, memórias, anseios e receios. São, em verdade, a tradução de diversos cotidianos complexos e muitas vezes dilacerados, uma vez que, a maioria das imagens denotam papéis sociais que inevitavelmente nos remetem a situações de um contexto de marginalização.

Assim, trazer para o próprio corpo a figura do policial, ou do menino “noia”<sup>52</sup>, pode significar, um passo além da consciência sobre essas figuras, mas levar os participantes ao questionamento do porquê elas existem. De que forma o sistema capitalista cria um policial agressivo, uma pessoa que se encontra no estado de “noia”, ou como agir diante de um “pai alcoólatra”.

Supor que as crianças e jovens cheguem a tais questionamentos e reflexões significa levarmos em consideração que o jogo é uma prática vivenciada, que não termina ali no momento da oficina, quando ela ocorre, mas fica marcada no corpo e na experiência individual e coletiva. Conforme nos ensina Boal (2007) quando termina o jogo ou o improvisado é que começa a transformação de verdade.

Questionar e querer compreender aquilo que se vive, assim como ocorreu com dois jovens, logo após o término deste exercício:

Ao término do jogo perguntei se eles/as gostariam de fazer algum tipo de comentário. A primeira a falar foi a Lua Linda:

– Tio, ainda demora muito pra gente fazer teatro?

Um outro jovem, morador da Casa II, disse:

– É isso que é fazer teatro? (DIÁRIO DE CAMPO III).

Boal (2007) considera, na formulação dos jogos e exercícios, ou melhor, dos joguexercícios, em neologismo criado por ele próprio e contido na literatura que envolve o TO, cinco categorias essenciais, (diferente das categorias que utilizamos para compreender os resultados), que orientam as técnicas e visam promover a quebra das opressões, a saber, são:

<sup>52</sup> O termo “noia”, neste contexto está frequentemente associado, de forma pejorativa, àquele ou àquela pessoa em situação de rua, usuário de drogas e que aparenta ter perdido a conexão com a realidade.

- 1 – Sentir tudo o que se toca;
- 2 – Escutar tudo o que se ouve;
- 3 – Ativar os vários sentidos;
- 4 – Ver tudo o que se olha;
- 5 – A memória dos sentidos.

Essas cinco categorias apresentadas por Boal (2007) foram, em todos os momentos os eixos *suleadores* de todas as atividades, juntamente com as noções de respeito, ética e solidariedade. A escuta, o olhar, os sentidos e a memória.

Reconhecer a **desmecanização dos corpos** como um processo educativo, significa, assim como a identificação das opressões, perceber no próprio corpo a potência da expressividade que, aliás, constitui a segunda, das quatro etapas básicas propostas por Boal (1977).

Por meio do jogo do hipnotismo, é possível detectar o incômodo e a dificuldade com as relações de dominação que cotidianamente estamos imbricados/as.

Ao recebermos dos jovens, respostas como: “Eu não curti muito esse jogo, prefiro o jogo de congelar”, ou a resposta de outra participante, afirmando que “é muito chato ser hipnotizado e é difícil ser hipnotizado e hipnotizar ao mesmo tempo”, percebemos a ocorrência de um processo educativo gerado por meio do jogo.

De acordo com Boal (1977), este jogo do hipnotismo, refere-se à primeira etapa de introdução ao método de Teatro do Oprimido: “Conhecimento do Corpo”, isto é, “os participantes são obrigados a assumir posições corporais que jamais assumem na vida diária, “reestruturando” (grifo do autor) permanentemente suas estruturas musculares” (Boal, 1977, p. 135).

As falas dos participantes demonstram um certo desconforto com o jogo, e, ao se sentirem incomodados, percebem que não é com o jogo em si, mas com a própria relação que ele constrói entre dominadores e dominados. São esses os dados que nos permitem a identificação das duas categorias apresentadas, e consequentemente dos processos educativos relacionados.

A partir da unidade de contexto VI, verificada na realização do teatro-jornal, é possível percebermos a ocorrência de mais um processo educativo por meio da

improvisação realizada, evidenciado na fala de um dos meninos:

Alguns meninos relataram que a cena apresentada foi bem real, pois já sofreram abordagem da polícia e consideraram que a cena feita foi bem fiel aos gestos e práticas realizadas pelos guardas (DIÁRIO DE CAMPO VI).

A participante Lua Linda, que fez o papel de policial, adotou uma postura bastante agressiva ao realizar a abordagem da mulher, conforme descrevia a notícia. O fato de sua atuação ser elogiada, não significa simplesmente um bom desempenho do fazer teatral como uma qualidade artística, embora isso também seja importante. Mas esse dado, para além de um bom desempenho, revela o reconhecimento dos participantes em suas memórias e em suas próprias experiências as situações de violência das quais já presenciaram ou mesmo foram vítimas, associando a cena apresentada às abordagens, muitas vezes ostensivas que a polícia realiza com os/as jovens periféricos, sobretudo pretos e pretas<sup>53</sup>.

Dialogando com a pesquisa realizada por Ruas (2020) que trabalhou com meninos e meninas em situação de rua, utilizando as técnicas do Teatro do Oprimido, entendemos que a articulação da metodologia proposta por Augusto Boal com pedagogia de Paulo Freire, conforme a presente pesquisa, manifesta-se de modo expressivo e incisivo como mecanismo de libertação de crianças e adolescentes

o qual demarca por meio de uma Pedagogia Cultural inovadora capaz de trazer para o centro da discussão da educação não formal o próprio sujeito como portador de direitos e reflexão acerca da sua existência, bem como serviu de lição para a educação formal repensar e ressignificar suas práticas educacionais (Ruas, 2020, p. 176).

A autora da pesquisa argumenta que a educação formal, muitas vezes não dá conta de abordar questões que extrapolem a formação de meros trabalhadores e mão de obra (Ruas, 2020), daí a importância de ações que buscam ampliar ou complementar a formação e a educação de crianças e adolescentes,

<sup>53</sup> O Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo (USP), realizou uma pesquisa que mostra que jovens pretos entre 11 e 14 anos tem duas vezes mais chances de serem revistados por policiais na cidade de São Paulo do que os jovens de pele branca. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/07/18/criancas-e-adolescentes-pretos-tem-duas-vezes-mais-chances-de-serem-abordados-pela-policia-do-que-brancos-diz-pesquisa-da-usp.ghtml> Acesso em: 12 mar. 2024.

compreendendo a educação como “uma forma efetiva de construir a vida” (Ruas, 2020, p. 168).

Os mesmos propósitos que a tese de Chiari (2020) cumprem, por meio de pesquisa focada nos métodos do Arco-íris do desejo e do teatro-legislativo, podem ser verificados, como um processo educativo em nossa segunda categoria de análise: discutir os processos desmecanização dos corpos.

Chiari (2020) destaca que

Em um sistema opressor, não é estimulada, ou mesmo permitida aos corpos, a criação de suas próprias narrativas. O corpo oprimido deve ser mecanizado. O que importa é realizar tarefas apenas, sem a possibilidade de acesso a novas formas de percepção. Um corpo “analfabeto estético” é inviabilizado de criar narrativas e outras possibilidades de existência (Chiari, 2020, p. 166).

Com isso podemos afirmar a ocorrência de mais um importante processo educativo, evidenciado pelos dados provenientes da quinta unidade de contexto. Ao realizarem com os próprios corpos os movimentos retilíneos endurecidos e robotizados, intercalando com movimentos “moles”, redondos e circulares, podem perceber os próprios corpos em uma nova camada, totalmente alterada e expressiva, fora dos movimentos cotidianos.

Chiari (2020) destaca também que

No entanto, o TO não leva o indivíduo à emancipação pelo fato isolado de participar de uma experiência artística e teatral, mas, sim, potencializa a sua percepção no caminho para uma maior conscientização (2020, p. 169 e 170).

Tanto em Chiari (2020) quanto em Pardim (2018) é possível encontrarmos resultados que corroboram com a nossa segunda categoria de análise e comprovam a desmecanização dos corpos dos e das participantes como o caminho efetivo para um processo educativos de conscientização.

Pardim (2018) aponta que

Ao terem oportunidade de refletir sobre suas limitações, inclusive corporais, foi proporcionada a possibilidade de “ser mais”, pois, no processo de reflexão coletiva proposta no grupo de formação, as pessoas têm oportunidade de pensar sobre os limites e as formas de romper com este ou de minimizar seus

efeitos na prática profissional (Pardim, 2018, p. 70).

Embora, a pesquisa de Pardim (2020) esteja relacionada à formação permanente de profissionais da educação, fica também evidenciado o mesmo processo de desmecanização dos corpos, associando ainda tal desmecanização ao percurso de “ser mais” como o caminho para o rompimento das opressões presente no pensamento de Paulo Freire.

Segundo Freitas (2018) conscientização “é um conceito fundante da concepção e da prática da educação libertadora pensada por Paulo Freire. Nesse sentido devemos compreender “conscientização” como a capacidade de pensar de forma crítica a relação entre a consciência e o mundo e ao mesmo tempo perceber sua indissociabilidade, como sendo ambas partes constitutivas entre si.

Em síntese, os dados da pesquisa que nos permitem compreender a ocorrência dos processos educativos descritos nas categorias de análise como processos conscientização, podem ser verificados nos seguintes momentos relatados nos diários de campo:

- O reconhecimento, por parte das crianças e dos adolescentes das figuras opressoras, como foi o caso das imagens congeladas.
- No compartilhamento e escolha em grupo de situações de opressão, conforme já mencionado anteriormente.
- Na apropriação dos corpos e realização de movimentos fora dos padrões cotidianos.
- Nos improvisos livres a partir de situações limites, selecionadas pelos próprios participantes.
- Na reflexão sobre a notícia de jornal utilizada como improvisação.

Retomando ao pensamento de Dussel (2000) que sustenta a fundamentação teórica da presente pesquisa, ao analisar a “conscientização” na obra de Paulo Freire, destaca que esta deve se uma consciência prática, isto é, “saber ouvir o outro” como uma postura constante de denúncia e anúncio em uma sociedade oprimida na periferia do capitalismo mundial (Dussel, 2000, p. 289).

Assim, no próximo capítulo passaremos às considerações que encerram este estudo, buscando apresentar, além dos entraves e limitações que podemos verificar, as contribuições sociais e acadêmicas, bem como os possíveis rumos que a pesquisa pode oferecer.

## **CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES: Palavras Inacabadas à Sombra de um Cajueiro<sup>54</sup>**

Muitas vezes planeja-se uma ação, uma aula ou uma atividade e na prática os caminhos adotados tomam outros sentidos, que são construídos e reconstruídos enquanto trilhamos a caminhada, e essa reconstrução só é possível por meio do diálogo e da escuta atenta.

Um dos pressupostos do Teatro do Oprimido é que os praticantes queiram, incomodados/as por situações de opressão e por sua autodeterminação realizar os jogos e exercícios, nesse sentido, talvez essa pesquisa tenha seu primeiro fator limitante, uma vez que não foram as crianças e adolescentes que buscaram se inserir na prática social do Teatro do Oprimido, mas um pesquisador que os/as convidou para atuarem como participantes e contribuírem na realização dos jogos e exercícios propostos, argumentando que isso seria muito importante em suas respectivas formações e atuações cidadãs, para posteriormente, compreender, descrever e analisar os processos educativos decorrentes.

Seria, portanto, ingenuidade e/ou pretensão afirmar que todas as crianças e adolescentes, finalizada a pesquisa, serão a partir de agora agentes de transformação em seus contextos e realidades, como num passe de mágica, todavia, os dados apontados na seção anterior nos permitem afirmar a significativa contribuição das oficinas para suas respectivas formações como cidadãos e cidadãs capazes, como eles/elas demonstraram, de agirem para transformar a realidade em que estão inseridos.

Destacamos ainda, mais um dos fatores limitadores do estudo que foi a situação transitória das crianças e dos adolescentes, pois muitos/as deles/as não puderam participar de todos os encontros como gostariam, pois, apesar de ser essa mesma a condição de uma Casa Lar, a transitoriedade, acreditamos que uma frequência maior poderia trazer maiores possibilidades de aprendizado e experimentação.

E ainda um terceiro fator que acreditamos ter limitado a coleta de dados foi a dificuldade de conciliar os dias dos encontros às demais atividades, como grupos de

<sup>54</sup> Convém ressaltarmos que o título formulado para esta seção, que apresenta as considerações finais é inspirado na obra de Paulo Freire (2015) À sombra desta mangueira dialogando com a imagem do Cajueiro cuja simbologia busca reunir todos os recursos do Teatro do Oprimido.

igreja, atividades escolares e outras demandas da Casa Lar, pois os encontros só eram possíveis aos sábados pela manhã, já que durante a semana os horários escolares e outras atividades são conflitantes e quase não há o encontro de todos e todas ao mesmo tempo entre segunda e sexta-feira.

Destacados os aspectos limitadores, acreditamos que as contribuições, sociais e acadêmicas puderam superá-los, uma vez que, na linha de Práticas Sociais e Processos Educativos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos não existiam pesquisas que se debruçassem de forma direta sobre as técnicas do Teatro do Oprimido, acreditando assim, termos oferecido um efetivo diálogo entre o pensamento de Augusto Boal e os referenciais teóricos da linha.

Esperamos ainda, termos contribuído efetivamente com todos/as aqueles e aquelas que buscam no Teatro do Oprimido um caminho para transformação, oferecendo nesta pesquisa reflexões que aprofundam a compreensão acerca das práticas, técnicas e jogos do TO.

Se nas raízes da árvore que simboliza toda a complexidade do Teatro do Oprimido, temos os elementos *som*, *palavra* e *imagem*, na base do pensamento de Paulo Freire temos a busca e o encontro com a palavra verdadeira, como necessidade ontológica de oprimidos e oprimidas dizerem a sua própria palavra na construção de um caminho para “ser-mais” (Freire, 2021).

Sob esta lente crítica, que o próprio TO nos oferece, torna-se evidente um quadro de avanço do conservadorismo e de posturas opressoras e excludentes, manifestando-se de forma agressiva em inúmeras camadas da sociedade. Este fenômeno complexo e multifacetado, que atravessa fronteiras geográficas e culturais, exige de nós, pesquisadores e pesquisadoras, uma análise profunda e contextualizada das dinâmicas sociais, políticas e culturais que constroem nosso passado, permeiam nosso atual momento histórico, e ameaçam nossas expectativas de futuro, comprovando, infelizmente, a urgência da atualidade do Teatro do Oprimido como possibilidade de transformação.

Larrosa-Bondia (2002) nos lembra que na raiz da palavra experiência que deriva do latim *experiri*, está contido o radical, também latino, *periri* que também se encontra em *periculum*, perigo. Neste sentido, pesquisar é também correr riscos e atravessar perigos.

Ainda que de forma inacabada, porque inacabados somos todos/todas nós, já

que em diversas experiências que nos tocam, nos passam e nos acontecem (Larrosa- Bondía, 2002) estamos sujeitos e sujeitas aos perigos que a vida nos impõe, a questão é: o quanto e como estaremos preparados e preparadas para agir e reagir diante do perigo? E de quais perigos estamos falando e buscando nos libertar? Do perigo da violência, do silenciamento, do ocultamento de dores, do perigo do abandono, da inação, do perigo do esquecimento, do perigo de carregar em si uma força opressora, de nos tornarmos alheios à realidade que nos cerca.

Assim, inserindo-nos em um contexto tão delicado de crianças e adolescentes, acreditamos no poder do diálogo, pensando com Freire (2021, p. 189) “mediatizado pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Freire (2021, p. 188) nos lembra que “não é no silêncio que os homens e mulheres se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” e prossegue a afirmação dizendo que esse “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”.

Brandão (1981, p. 6) nos ensina que “a educação aprende com o homem e *com a mulher* (grifo nosso) a continuar o trabalho da vida”, acreditando assim ser possível pensar da mesma forma em relação ao Teatro do Oprimido, que ele pode aprender com as crianças, adolescentes e quaisquer outros/as praticantes, a continuar os inúmeros trabalhos da vida, a ampliar nossas subjetividades, potencializar nossos corpos e nossos sonhos e fortalecer nossas pequenas lutas diárias, pois essas lutas, que residem nas pequenas coisas, são as que iniciam as grandes transformações do mundo.

Santos (2016) nos ensina também que a árvore do Teatro do Oprimido é um ente em movimento: na profundidade da terra, busca a força de suas raízes, em direção ao céu busca a luz para manutenção da vida.

Assim, questionamo-nos, em que é possível crer? O que podemos esperar? Esperamos na verdade é ter contribuído de alguma maneira para que as percepções e concepções de mundo, das crianças e dos adolescentes, possam ganhar força e sustentação na inteireza de seus próprios seres.

Pensando com Freire (2021) é possível afirmarmos que de alguma forma essas experiências os/as ajudaram a caminhar na busca de um “ser mais”. Que eles e elas puderam, ao longo desses breves momentos, encontrar um espaço oportuno para dizerem “a sua verdadeira palavra”, e conseguiram, ampliar a coragem de

acreditar na sua capacidade de atuar no mundo; que esta pesquisa pôde contribuir para que eles e elas libertem-se da “introjeção que fazem neles a visão dos opressores” (Freire, 2021, p. 149) e abandonar a “autodesvalia” que os mantém na condição de oprimidos.

Como pesquisador, professor, educador e diretor de teatro, considero ainda que há um longo caminho de aprendizado pela frente, no que se refere ao ato de pesquisar, como uma forma de pronunciar o mundo; na responsabilidade diária como educador, diante dos desafios que os jovens nos colocam constantemente; e sobretudo, no fazer teatral, especificamente relacionado ao Teatro do Oprimido.

Quanto mais aprendo sobre o Teatro do Oprimido, mais descubro que não sei, ao mesmo tempo que, quanto mais estudo, mais percebo sua complexidade e sua amplitude. Isso decorre talvez da simplicidade com que Boal nos apresenta seu método, tal como Freire, escrevem com palavras simples toda a complexidade das vidas e dos processos de opressão, mas quando nos deparamos frente a frente com o que eles nos ensinam é como se as palavras, os sons e as imagens, tudo resolvesse viver ao mesmo tempo.

Por fim, o fio condutor dessa pesquisa foi acreditar na força e no sonho de um mundo possível, contido na potência de vida e de voz de nossas crianças e nossos jovens, em suas imagens, em seus gestos e em suas palavras; a coragem do diálogo revelado no amor.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 02 jul. 2023.

ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 47-112.

DEBUS, J. C. dos S.; BALÇA, A. O teatro do oprimido: mediação e construção de uma autonomia. **Educar em Revista**. Curitiba. v. 38. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KmdcXft96rHhcpPmRHhqvGJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2024.

BARBOSA, Visleine Reis. **Contribuições do teatro do oprimido na construção de uma cultura de paz na escola da UNIRE** Dissertação – Mestrado(I). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/40276>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BOL, Augusto. **Teatro del oprimido y otras poéticas políticas**. Buenos Aires: Ediciones de la flor, 1974,

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1998.

BOAL, Augusto. **Hamlet e o filho do padeiro**. Memórias imaginadas. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BOAL, A. **O arco-íris do desejo**: método Augusto Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, J. Por uma história política del Teatro del Oprimido. **Literatura: teoria**,

**história, crítica.** v. 16, n. 1, 2014.

BOAL, Augusto; GUARNIERI, Gianfrancesco. Arena Conta Zumbi. **Revista de Teatro da SBAT (Sociedade Brasileira de Autores Teatrais)**, Rio de Janeiro, n. 378, p. 31-59, nov./dez. 1970.

BOAL, Augusto; GUARNIERI, Gianfrancesco. **Arena conta Tiradentes.** São Paulo: Sagarana, 1967

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução às teorias e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa Participante: O Saber da Partilha.** 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, C.R; BORGES, M.C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, [2024].

BUARQUE, Chico; GIL, Gilberto. **Cálice.** Gravadora: Polygram/Philips, 1978. Faixa 2 do álbum "Chico Buarque".

CATELAN, F. B. **Improvisação teatral na educação de jovens e adultos: um ato político emancipatório.** Dissertação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) Instituto de Artes. São Paulo, 2018. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/11373/Fernando\\_Bueno\\_Catelan\\_16189447585108\\_11373.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/11373/Fernando_Bueno_Catelan_16189447585108_11373.pdf). Acesso em: 10 abr. 2024.

CAYMMI, Dorival; Raskin, Eugene. **O vento.** RCA Victor, 78 rpm, 1949.

CAMPOS, F. N. **Trabalhadores de saúde mental: incoerências, conflitos e alternativas no âmbito da Reforma Psiquiátrica brasileira.** Ribeirão Preto, 2008. Tese de Doutorado. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-19122008-153245/pt-br.php>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARTA CAPITAL. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/bolsonaro-cometeu-crime-ao-fazer-piada-homofobica-sobre-maranhenses-diz-procurador-federal/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CESAR, Chico. **Estado de Poesia.** Produção Independente. CD, 2015.

CHIARI, Gabriela Serpa. **O Corpo e seus sentidos no teatro do oprimido: experiências contemporâneas em Arco-Íris do Desejo e Teatro-legislativo**. Tese. Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39277>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/> Acesso em: 20 fev. 2024.

COSTA, Geovane da Silva. **A pedagogia brincante de Paulo Freire e Augusto Boal: o jogo teatral como ferramenta para ler o mundo**. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/19676>. Acesso em: 10 mar. 2024.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral da ONU. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217 [III] A). Paris

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato Intelectual. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 31-60.

D'OLNE CAMPOS, Marcio; "A Arte de Sulear-se" *in* Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, **Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária**, Teresa Cristina Scheiner (coord.), TACNET Cultural UNI-RIO, Rio de Janeiro, 1991.

DUSSEL, E. **1492: o encobrimento do outro**. Petrópolis, Vozes, 1993.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação** na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. **Oito ensaios** sobre cultura latino-americana e libertação. São Paulo: Paulinas, 1997.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro, Pallas, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicencio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

FIORI, E. Prefácio. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação**

Popular. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto de. Crianças escravas, crianças dos escravos. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000 p. 177-191.

FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/10/governo-bolsonaro-corta-r-24-bi-do-mec-e-universidades-veem-situacao-insustentavel.shtml>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 79-108.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

G1. Globo. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/12/07/falta-de-verbos-e-cortes-no-orcamento-no-fim-do-governo-bolsonaro-quais-servicos-e-setores-ja-foram-comprometidos.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISAS NEGRAS. Disponível em: <https://ipcnbrasil.org/>. Acesso em: 22 fev. 2024.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E MEIO AMBIENTE (IDEMA) Cajueiro de Pirangi. Disponível em: <https://www.idema.rn.gov.br/> Acesso em 20 fev. 2024.

Instituto Augusto Boal. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/publicacoes/> Acesso em: 20 mai. 2026.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.

JORNAL DA USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/carolina-maria-de-jesus-e-referencia-para-quem-contesta-o-poder/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

JORNAL O GLOBO. Pronunciamento do secretário especial da cultura Roberto Alvin. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=61-99HUGbAs> . Acesso em: 08 dez. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras,

2020.

KURINGA- BARBARA SANTOS. Disponível em: [www.kuringa-barbarasantos.blogspot.com](http://www.kuringa-barbarasantos.blogspot.com) Acesso em: 9 set. 2023.

LARROSA-BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. (2009) p. 61-77.

MUNDURUKU, Daniel. **As serpentes que roubaram a noite e outros mitos**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **O Karaíba: uma história do pré-brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/134615/147274>. Acesso em: 20 mai. 2024.

OLIVEIRA, Maria W.; SILVA, Petronilha B. G.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida V. G.; JOLY, Ilza Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: OLIVEIRA, M. W. de; SOUSA, F. R. de (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46

OLIVEIRA, M. W. de; RIBEIRO JÚNIOR, D.; SILVA, D. V. C. da; SOUSA, F. R. de; VASCONCELOS, V. O. de. Pesquisando processos educativos em práticas sociais. *In* OLIVEIRA, M. W. de; SOUSA, F. R. de. (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 113-141.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA A SAÚDE NAS AMÉRICAS. Disponível em : <https://www.paho.org/pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PARDIM, Renata Pereira. **Contribuições do teatro do oprimido para a formação permanente de professores da infância: Atos de uma experiência**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21480>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PARO, C.A; SILVA, N.E.K. Teatro do oprimido e promoção da saúde: tecendo diálogos. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 2, p. 471-493. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/mF4GRdFThjHqjLHhVymghxf/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PRADO. Décio de Almeida. **Teatro de Anchieta a Alencar**. São Paulo: Perspectiva. 1ed. 1993.

PORTES, Carolina Marcon. **Aspectos históricos, teórico-metodológicos e pedagógicos do teatro do oprimido na perspectiva de Augusto Boal**. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR. 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4616>. Acesso em 10 mar. 2024.

RAZUK, José Eduardo Paraíso. **Muito além do teatro do oprimido: um panorama da obra dramaturgica de Augusto Boal**. Pesquisa de Pós-doutoramento. Escola de Artes Ciências e Humanidades. Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/wp-content/uploads/2019/05/Muito-alem-do-teatro-do-oprimido-um-panorama-da-obra-dramaturgica-de-Augusto-Boal.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

RUAS, Elaine Antunes. **Práticas pedagógicas das artes na escola de circo de meninas e meninos de rua do gran' circo lar**. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais. Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/40749?locale=en>. Acesso em: 8 mar. 2024.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, B. **Teatro do oprimido raízes e asas: uma teoria da práxis**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SANTOS. José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SARAPECK, HELEN. **Abraçando a árvore do teatro do oprimido: pesquisa memorial de experiências com símbolo do método**. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino das Artes Cênicas. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. UNIRIO. 2016. Disponível em: <https://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2016/abracando-a-arvore-do-teatro-do-oprimido-pesquisa-e-memorial-de-experiencias-com-o-simbolo-do-metodo>. Acesso em: 10 mai. 2024.

SÃO PAULO, **Prefeitura Municipal**. Secretaria de Assistência Social. São Paulo, 2024.

São Paulo, **Prefeitura Municipal**. Notícias. Disponível em: <https://www.capital.sp.gov.br/noticia/sao-paulo-avanca-em-ranking-internacional-e-e-a-33a-melhor-cidade-do-mundo#:~:text=Maior%20capital%20da%20Am%C3%A9rica%20Latina,mais%20diversas%20faixas%20de%20renda>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SECOS E MOLHADOS. Secos e Molhados. **Sangue Latino** (João Ricardo e

Paulinho Mendonça). Universal, 1973.

SENADO FEDERAL. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/especialistas-veem-perigo-em-armar-cidadaos-e-atiradores-esperam-mais-incentivos-do-governo>

Acesso em: 20 fev. 2024.

SINDICATO DO METALÚRGICOS DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Disponível em:

<https://www.sindmetalsjc.org.br/n/5826/massacre-do-pinheirinho-completa-10-anos-nao-esqueceremos>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, (1987). **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOARES, I. Caminhos da educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira (org.). São Paulo: Salesianas, 2001.

SCHWARZ, Roberto. **As ideias fora do lugar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TABAJARA, Auritha. **Coração na aldeia pés no mundo**. São Paulo: UK'A editorial, 2018.

TEATRO-FÓRUM. Canal da Janaina Russef. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=IZhlpnSVRUg>. Acesso em: 9 set. 2023.

TROMBINI, Igor F. **O teatro do oprimido e os possíveis diálogos e transbordamentos entre espaços educacionais – uma etnografia junto ao grupo MareMoTO**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

<https://www.bddd.uerj.br:8443/handle/1/10768>. Acesso em: 10 mar. 2024.

TEIXEIRA, T. M. B. **Dimensões sócio educativas do TO: Paulo Freire e Augusto Boal**. 335f. Tese (Doctor em Educación y Sociedad). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2007. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2007/tdx-1117108-164651/tmbt1de1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

VELOSO, Caetano. **Sampa**. *In*: Muito. Polygram. 1978.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. *In* PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

## **APÊNDICE A – Diários de Campo**

### **Diário de Campo I - O Convite 3 de maio de 2022, sábado, 14h.**

Neste dia foi realizada a primeira visita à instituição Casa Lar. O contato com a instituição se deu por meio de uma indicação feita pela diretora do Colégio Rícaro, localizado no bairro da Freguesia do Ó, escola na qual atuo como professor de literatura e língua portuguesa. Fui recebido por um educador da casa, conforme combinação prévia, para uma reunião com a gerente responsável pela instituição. O objetivo deste encontro inicial era o de me apresentar e apresentar também a proposta de realização de uma pesquisa em torno dos processos educativos que podem ser revelados por meio da prática social do TO. A conversa durou pouco mais de 35 minutos. Eu disse que era aluno da Universidade Federal de São Carlos, estudante do curso de Mestrado em Educação na linha de Práticas Sociais e Processos Educativos, que atualmente exercia a função de professor de língua portuguesa e que atuo como professor de teatro em disciplina extracurricular desde 2010. Que já passei por diversos projetos sociais, e que, portanto, acreditava que, por meio da indicação, ali seria um bom lugar para desenvolver a pesquisa de mestrado.

Na reunião estavam presentes a gerente do abrigo e o psicólogo responsável, ambos foram bastante acolhedores e receptivos e demonstraram bastante interesse pela realização do projeto, declarando de forma enfática que os jovens residentes na casa também teriam bastante interesse.

Expus a eles que o início do projeto dependeria da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e que assim que o projeto fosse aprovado eu voltaria a contatá-los e daríamos início ao projeto.

O comitê demorou cinco meses para devolver o primeiro parecer que solicitou a readequação de 09 itens no projeto submetido.

### **Diário de Campo II 15 de outubro de 2022, sábado. 11h.**

Cheguei à Casa Lar, instituição responsável por acolher crianças e jovens que se encontram em situação de afastamento das famílias, exatamente às 11h da manhã. Havia combinado previamente esse horário com o educador responsável (Nome Protegido) e com o psicólogo (Nome Protegido) que nesta data eu realizaria a primeira visita cuja finalidade seria conhecer os jovens residentes e acolhidos, me apresentar e por fim fazer-lhes o convite para participação na pesquisa intitulada provisoriamente como: “Aquecimentos Ideológicos para Ensaíar a Revolução: Processos Educativos decorrentes da prática social do TO.” Quando cheguei, após tocar a campainha, fui recebido de forma muito acolhedora pelo educador responsável, que veio até o portão sorrindo e dizendo, “Salve, Professor Thales.”

A casa é uma construção térrea e ampla, edificada em um terreno de dois lotes, pintada na cor verde-água, com amplo portão branco e um jardim. Possui

ainda uma garagem subterrânea abaixo do nível da rua. O imóvel está localizado ao lado direito de quem sobe a ladeira levemente íngreme no bairro residencial Jardim São José.

Após a recepção do educador eu entrei na sala de estar que possui um jogo de sofá de dois e três lugares, e algumas estantes com livros infanto-juvenis. Os jovens e as jovens ainda estavam se preparando para a conversa, alguns já estavam sentados no sofá, outros ainda acabavam de tomar banho e passavam agitados de um cômodo ao outro, da cozinha para o quarto, do banheiro para a sala.

*Comentário do observador: Percebi que me espreitavam com curiosidade, alguns me cumprimentaram de forma direta e sorridente outros de forma mais recolhida e séria, mas sempre de forma muito respeitosa.*

Ainda na sala, antes de iniciar a conversa, fui apresentado à outra educadora responsável (Nome Protegido) que também me recebeu com um forte abraço e um largo sorriso. Assim que os jovens foram se acomodando preferi me sentar no chão. Ainda antes da conversa iniciar oficialmente a educadora responsável recolheu os celulares deles e delas e os deixou sobre uma prateleira, ela ainda pediu a eles que prestassem atenção pois eu estava ali para falar com eles algo de seu interesse.

*Comentário do observador: Optei por não gravar a primeira conversa, alterando o que havia pensado no início do projeto, pois tive ligeira impressão de que a maioria dos jovens e das jovens estavam tímidos e achei que a gravação poderia deixar as falas mais retraídas do que o normal.*

Iniciei minha fala dizendo que esse era nosso primeiro encontro que eu estava ali para conhecê-los e que gostaria de primeiro ouvi-los para depois me apresentar e explicar o motivo da minha presença. O educador responsável disse em voz alta que os jovens já sabiam “mais ou menos” o motivo da minha visita, que ele e a gerente já havia contado aos jovens que eu era professor de teatro e que eu viria para convidá-los para uma oficina de teatro.

Após essa minha breve introdução passei a palavra à jovem que estava a minha esquerda, pedindo que ela se apresentasse, assim como os/as 09 jovens subsequentes, dizendo o nome e a idade e alguma informação a mais que pudesse definir sua personalidade ou algo do tipo. As apresentações correram de forma tranquila e agradável, o educador residente fez pequenas intervenções auxiliando a fala dos jovens e provocando-os/as falar mais sobre si mesmo.

Por exemplo, no momento da apresentação de uma das jovens ele disse:

– Conta para o professor Thales que você já fez dança.

No momento em que um menino de 17 anos tinha se apresentado de forma tímida o educador provocou-o, dizendo:

– Você não vai contar ao professor Thales que é fotógrafo e que gosta de música eletrônica.

*Comentário do observador: O educador demonstrou um bom nível de relacionamento com os jovens e sua participação foi muito importante como incentivo do primeiro diálogo ocorrido. Na ocasião ele disse, inclusive, que participaria do projeto. Neste encontro também optei por não levar os papéis e documentos relacionados aos termos de consentimento livre e esclarecido, bem como os termos de assentimento livre e esclarecido, pois achei que poderia criar*

*uma atmosfera de compromisso e obrigatoriedade que poderia comprometer o início das atividades.*

Após as apresentações individuais dos jovens residentes da casa e dos dois educadores eu continuei a minha apresentação emendando com a apresentação do projeto. Conteí que era formado em Rádio e Televisão, que tinha feito Licenciatura em Letras, Especialização em Artes Cênicas e que, atualmente, faço mestrado na área de Educação e que esse era o motivo da minha visita, pois eu estou desenvolvendo uma pesquisa que pretende revelar os processos educativos que podem ocorrer na prática do TO. Falei aos jovens que faço parte de uma linha de pesquisadores, pesquisadoras, professoras e professoras, chamada Práticas Sociais e Processos Educativos, e que nós acreditamos que a Educação é a principal forma de transformarmos o mundo em que vivemos. Falei resumidamente que as atividades de teatro que nós faremos estão relacionadas a uma prática chamada TO criada por um brasileiro chamado Augusto Boal que foi ator de teatro, diretor e escritor de peças de teatro, que ele foi o criador de uma forma de fazer teatro chamada TO e que é um dos mais importantes homens de teatro, conhecido e respeitado mundialmente.

Procurei deixar marcado na minha fala aos meninos e meninas que a participação deles/delas nos encontros traria muitos benefícios para sua própria formação e que os jogos e exercícios do teatro do oprimido não são destinados para quem deseja se tornar um ator ou uma atriz de teatro, mas principalmente aqueles que desejam transformar a própria realidade, lutar contra injustiças,

*Comentário do observador: Enquanto eu apresentava basicamente a proposta da linha de pesquisa e o resumo sobre Augusto Boal e TO, os educadores residentes fizeram pequenas intervenções falando aos jovens da importância daquele convite e que eles tinham a certeza de que os jovens deveriam participar, pois seria muito bom para a formação deles.*

Para encerrar essa apresentação eu disse que nossos encontros poderiam ser filmados e fotografados e que eu traria a câmera para realizar os registros. Disse a eles também que ninguém assistiria aos vídeos ou escutaria os áudios gravados, exceto a minha orientadora. Conteí a eles que toda pesquisa como essa é supervisionada por uma professora ou professor que tem mais experiência e que tudo isso é supervisionado por um Comitê de Ética.

Disse também a eles que a partir daquele momento estaríamos realizando uma construção em conjunto e que eu não exercia o papel de professor, mas que todos nós juntos iríamos realizar uma pesquisa para que, juntos, possamos aprender e descobrir novos saberes.

Após essa apresentação eu disse a eles:

– Quem de vocês acha que teria interesse em participar?

Apenas 5 jovens, dos 09 que estavam presentes ergueram a mão. O educador logo interveio dizendo aos jovens que todos deviam participar, que eles teriam muito a ganhar participando do projeto. A educadora também fez uma intervenção, falando para os jovens que eles tinham que participar do projeto. A interferência dos educadores não mudou muito a opinião dos jovens.

Eu disse que eles poderiam participar um dia e caso não quisessem mais poderiam parar a qualquer momento e que poderiam simplesmente assistir aos

encontros e me ajudar de outras formas, fazendo os registros em áudio e vídeo, por exemplo.

Os jovens continuaram em silêncio e dois deles disseram que iam pensar. Eu me levantei e comecei a me despedir pessoal e individualmente de cada um. Dei um aperto de mão e alguns até me abraçaram. Eu agradei a cada um deles pela atenção, disse que voltaria na próxima semana e que os esperava.

Eles já estavam se preparando para o almoço. A educadora responsável me abraçou e disse:

- Fique confiante, meu filho, quando a gente menos espera é que acontece muita coisa. Vai dar tudo certo.

O educador também disse que iria motivá-los durante a semana e que conversaria com os jovens residentes da outra unidade, pois o projeto é dividido em duas casas. Despedi-me do educador, já no portão da casa e fui embora.

*Comentário do observador:* No caminho de casa pensei que a recepção dos jovens foi boa, pois achei que eles dispensaram um alto nível de atenção para me ouvir. A fala da educadora também foi incentivadora e me fez pensar positivamente. Esperancei.

### **Diário de Campo III** **29 de outubro de 2022, sábado.**

Esse foi o primeiro encontro prático para desenvolvimento da oficina. Cheguei às 11h04min. Fomos para a área dos fundos da casa que é o espaço destinado à lavanderia, localizado atrás da cozinha. O espaço é coberto e possui um piso que, embora seja frio, possibilita a realização de atividades como as do teatro, alongamento ou outros movimentos como rolar ou deitar no chão.

Os jovens são responsáveis pelo zelo e manutenção da casa e o espaço estava limpo. Primeiramente, disse que aqueles e aquelas que estivessem à vontade poderiam tirar os sapatos, pois no teatro, geralmente, praticamos as atividades descalços.

Um dos jovens, Homem Aranha, questionou o motivo. Eu o respondi, dizendo que tirar os sapatos nos possibilita um caminhar mais natural, que é importante reconhecer a própria forma de pisar no chão e andar pelo espaço na prática teatral. A maioria já estava calçando chinelos. Dos nove presentes, apenas dois deles continuaram de tênis, os irmãos Homem Aranha e Chaves. Apresentei meu caderno que estava em branco. Disse a eles que aquele caderno serviria de registro da pesquisa, e que tanto eu quanto eles/as poderiam anotar qualquer coisa relacionada aos encontros. Pedi que cada um/a escrevesse seu nome na primeira folha e que aquele caderno não era apenas meu, que ele era nosso.

Quando os nomes eram escritos Lua linda disse que eu deveria escrever no começo da folha "Nossa turma". Essa é uma das meninas que demonstra mais interesse, desde o meu primeiro contato com eles/as. Ela me abraça e pede para usar minhas roupas.

Por ter sido o primeiro encontro propus a realização dos exercícios mais básicos relacionados ao TO.

Primeiramente, dispostos em roda, iniciamos um alongamento, em que eu expliquei que a função não era a mesma do alongamento que se faz quando um atleta vai jogar, mas que estávamos fazendo aquele alongamento para acordar o nosso

corpo.

Comentei que iríamos dar início às práticas do TO, portanto, nosso objetivo central é identificar os momentos de nossas vidas em que somos oprimidos e oprimidas, individual e socialmente, e os momentos em que somos opressores e que para rompermos com essas práticas opressoras e criarmos uma sociedade mais igualitária, esse seria nosso primeiro passo.

Disse que a primeira coisa é identificar essas opressões que ficam marcadas em nossos próprios corpos.

Neste instante o Educador Militar comentou: “tá vendo Lua Linda como vocês me oprimem”

Lua Linda respondeu – “Oxe, você que oprime nós, o tempo todo mandando, vai lavar louça, vai arrumar seu quarto”.

**CO:** *nesse momento percebi por parte deles que havia uma compreensão do que eu estava dizendo com sinais de receptividade nos rostos, sobretudo, nos olhares entre eles/as, pois rapidamente começaram a comentar mutuamente situações em que eles se identificavam como oprimidos.*

Prossigui na condução da oficina dizendo que no TO não fazemos apenas aquecimento corporal e vocal, mas também o aquecimento emocional e o ideológico, conforme prevê a sistematização dos jogos e exercícios que compõe arsenal do TO, proposto por Augusto Boal.

**Comentário do observador:** *Tive a ligeira impressão de que ainda era cedo para falarmos de aquecimento ideológico e aquecimento emocional. Então, prossegui apenas com aquecimento vocal e corporal.*

Desde o momento que nos reunimos em roda, dois jovens, Super Choque e Cara Legal, ficaram sentados num canto, afastados e observando, mesmo com repetidos convites feitos por mim e pelos demais participantes eles disseram que não iriam. Entreguei meu caderno a eles e pedi que colocassem os nomes e que ao lado fizessem uma observação por escrito escrevendo apenas a palavra “observador”. Os dois meninos não se opuseram e escreveram os nomes e fizeram a observação solicitada.

Iniciei com um simples enunciado pedindo as crianças e aos jovens que caminhassem livremente pelo espaço.

**Comentário do observador:** Convém explicitar, que a escolha pelo início da oficina com esta proposta de caminhar pelo espaço está baseada na experiência pessoal de que a maioria das oficinas de teatro do oprimido que eu fiz, quando entrávamos na parte prática, começava desta maneira, caminhando pelo espaço.

Solicitei que caminhassem pelo espaço livremente de um ponto a outro mantendo a respiração ritmada e a cabeça erguida, alterando entre diversas velocidades, desde o mais lento até o mais acelerado. Alternando entre os planos médio, baixo e alto. Este simples exercício já deixou os jovens num estado de agitação elevado e positivo, foi necessária uma pausa para que bebêssemos água.

O segundo enunciado dado foi para que ao escutarem uma batida de palma dada por mim, todos congelassem em uma determinada posição ou figura humana. Após a primeira palma o primeiro congelamento ainda foi incompleto, com muitas

risadas e desequilíbrios, com a evolução do exercício os congelamentos foram se aprimorando. A partir do segundo congelamento eu disse:

- Vejam só, quantos oprimidos e quantos opressores temos nas imagens que vocês estão nos apresentando? Aos poucos, eles foram desmanchando as próprias imagens para observar as imagens dos demais. Ao desmancharem as figuras feitas e aos poucos observarem as imagens dos/das colegas, fui pedindo que eles apontassem e nomeassem as imagens que eram vistas,

As figuras apontadas foram “a menina exibida” “o policial” “o nóia” “professor chato” “o ladrão” “o menino triste” “o pai bêbado”

**Comentário do observador:** *Quase impossível registrar todas as imagens produzidas e citadas pelas e pelos participantes o que ao mesmo tempo nos leva a percepção de um considerável interesse em realizar o exercício e sobretudo e mais importante, reflexão de forma lúdica acerca da percepção de situações de opressão.*

Na continuação do exercício eles retomaram os congelamentos com mais concentração e o jogo durou aproximadamente 20 minutos.

A cada congelamento eu ia interrompendo e perguntando que imagens eram vistas ou que imagens eram passíveis de leitura e interpretação sempre identificando um opressor e um oprimido, tais como, uma pessoa pedindo esmola, uma agressão física, uma discussão exaltada entre duas pessoas, uma abordagem policial com revista e imagens isoladas diversas. Em todas as imagens eles conseguiram identificar ou um ou outro, ou ambos.

Depois de um determinado momento eu assumi a condição de participante como eles/as e pedi que alguém assumisse a função de bater as palmas para nos congelar. Disse que agora esse poder não estava mais nas minhas mãos.

Houve grande alvoroço e foi preciso definir uma ordem pois todos/as quiseram ocupar o lugar de congelador de palmas. A reação mais divertida foi o momento em que os dois jovens que estavam sentados num canto, Super Choque e Mano Firmeza, assistindo ao jogo entraram com força total na prática do exercício e fizeram todas as atividades até o encerramento deste encontro, inclusive o improviso de cenas conforme será descrito.

A duração deste jogo de congelamento e verificação das figuras evoluiu para um congelamento em grupo com cenas estáticas, que após um tempo os jovens já construíram figuras oprimidas e opressoras congeladas.

Ao término do jogo perguntei se eles/as gostariam de fazer algum tipo de comentário. A primeira a falar foi a Lua Linda:

– Tio, ainda demora muito pra gente fazer teatro?

Um outro jovem, morador da Casa II, disse:

– É isso que é fazer teatro?

**Comentário do observador:** Foi bastante significativo perceber que o adolescente ao estar inserido na prática teatral produziu o próprio questionamento sobre “o que é fazer teatro?”

Perguntei se alguém estava desconfortável com alguma coisa e todos disseram que estavam bem.

Em seguida iniciamos o jogo do esporte invisível. Eles formaram duplas e cada dupla deveria jogar um esporte imaginário seguindo meticulosamente as ações e as regras do esporte escolhido. Houve vôlei, basquete, box, futebol. Minha primeira indicação foi de que tentassem fazê-lo em câmera lenta. Aos poucos eles foram reduzindo a velocidade e compreendendo a plasticidade do movimento. Aos poucos foram compreendendo que era preciso aceitar um acordo “tácito” de encenar de forma improvisada o jogo real.

A empatia dos jovens com esse exercício geralmente não é muito duradoura, percebo isso ao longo dos anos. Neste dia não foi diferente. A paciência se esgotou rapidamente e eles logo manifestaram o desejo de trocar, dizendo:

– Tio, vamo fazê outra coisa?

**Comentário do Observador:** A repetição e a proposta de utilização deste jogo, embora reconhecendo uma certa recorrente falta de aceitação por parte dos participantes, se dá pela percepção pessoal de que esse jogo, ao fazer com que os participantes realizem os movimentos em câmera lenta e de forma ampliada, contribui para um desmecanização e apropriação dos movimentos corporais para além dos movimentos cotidianos.

Como isso já era esperado, propus que fizéssemos um novo jogo e que esse novo jogo era conhecido mundialmente por todos os praticantes do TO com o nome de Hipnotismo Colombiano.

De saída o nome os empolgou e após a minha explicação eles deram início rapidamente ao jogo que consiste em estender a mão com a palma espalmada na direção do nariz do/da outro/a e que esse outro deverá obedecer a todos os movimentos propostos, portanto, um é o hipnotizador/a e o outro é o hipnotizado/a. Primeiramente, o exercício foi feito em dupla, em seguida em trios com um hipnotizador e dois hipnotizados. Por fim, após minhas indicações, foram formando um grande grupo misturando-se entre hipnotizados e hipnotizadores.

O exercício resultou numa grande euforia e teve duração prolongada. Ao final fizemos uma nova roda. Pausamos para que todos bebessem água, pois neste dia a temperatura estava elevada. Um intervalo de, aproximadamente, 5 minutos.

Ao retornarmos, sentados em roda, questionei-os sobre as sensações no exercício e algumas respostas foram:

– Tio, eu acho que é muito chato ser hipnotizado e é difícil ser hipnotizado e hipnotizar ao mesmo tempo. Disse um dos meninos.

Jovem 1 – Eu não curti muito esse jogo, prefiro o jogo de congelar.

– Eu gostei só que eu achei que minha dupla fez muito difícil.

Houve uma pergunta sobre o jogo do hipnotismo feita por parte de um dos jovens. Eu expliquei o jogo dizendo que esse exercício representa a dominação que existe no mundo em que vivemos, de forma breve, que ora ocupamos posição de dominador, ora ocupamos a posição de dominados.

Após essa breve conversa propus uma divisão em dois grupos com o seguinte enunciado:

– Cada grupo deve improvisar uma cena de livre escolha abordando uma situação de opressão. Eu não quero participar da combinação, quero apenas assistir para compreender a proposta de vocês.

Completei o enunciado dizendo que ambas as cenas deveriam deixar claro quem eram os personagens, qual era situação que estava sendo retratada e em que lugar a cena estava ambientada.

Os grupos rapidamente se reuniram em um canto para realizar as combinações do improvisado. A ordem de apresentação foi definida por “par ou ímpar”. O primeiro grupo a apresentar nos mostrou uma cena baseada no desenho animado chamado Dragonball Z, em que havia uma série de lutas e apenas um dos personagens ganhava. Todos perdiam para o mesmo personagem.

O segundo grupo apresentou uma cena ambientada em uma escola que retratava uma criança que tinha sido advertida pela direção por “mau comportamento” e os pais foram convocados para conversar. Quando a figura do

pai entra em cena, representado por Mano Firmeza, assistimos a uma representação de um pai alcoolizado e extremamente violento, que entrou na “sala da diretora” agredindo o filho fisicamente e verbalmente. A cena acabava com o pai retirando a criança arrastada, representado pelo Super Choque da sala da diretora, a mãe chorando e a diretora sem reação. Ao final, quando eles estavam apresentando a cena, um dos jovens pediu para que o educador residente da casa, fizesse um registro em vídeo.

**CO 1:** *havia optado por não gravar o encontro na íntegra realizando apenas registros fotográficos dos jogos, exercícios e improvisos.*

**CO 2:** *É interessante observar que Super Choque e Mano Firmeza, participaram ativamente das cenas improvisadas realizando proposições e sugerindo as interações entre os personagens da cena e no início da oficina de hoje, ambos não queriam participar da atividade.*

Após a apresentação das duas cenas, realizamos uma roda para conversa. Eu coloquei a seguinte provocação:

– O que podemos melhorar nas cenas que assistimos?

Nesse momento houve um falatório bastante intenso e complexo de ser reproduzido. Porém, dentro da capacidade de organização deles, cada um foi apontando para o outro aquilo que não compreendeu, aquele momento em que um atravessou a fala do outro, o momento que deu vontade de dar risada e outros ruídos.

**Comentário do observador:** *pude perceber que neste encontro a consciência de opressão e a existência conjunta de opressores e de oprimidos estava clara.*

Na medida do possível, fui contornando e comentando as falas. Explicando, por exemplo, porque acontece a famosa vontade de rir quando começamos a fazer uma cena, que isso é normal passa.

Ao final da segunda repetição fizemos uma nova roda. Agora com o objetivo de encerrar o encontro. Eu agradei e os parabenizei pelas cenas apresentadas. Comentamos alguns aspectos que não ficaram muito claros, como por exemplo nos momentos em que mais de uma pessoa falou e as falas ficaram sobrepostas, tornando a compreensão mais difícil. Perguntei se havia alguém desconfortável. Houve perguntas como:

– Tio, agora a gente vai fazer isso toda semana???

– Você vem semana que vem? Disse Lua Linda

Demos as mãos e disse que o encontro deveria encerrar da seguinte maneira. – Devemos manter os olhos fixos mutuamente, olho no olho, e sem combinar todos juntos deveríamos bater uma única palma bem forte.

Deu certo. Ouvimos em alto e bom som o grande estalar das mãos juntas marcando o fim deste encontro.

Cumprimentei-os individualmente, me encaminhei até a porta e fui embora às 13h07min.

**Diário de Campo IV -  
5 de novembro de 2022, sábado.**

Neste dia alguns jovens não participaram. Tivemos apenas 05 participantes. Uma estava estudando para o ENEM, o outro estava ansioso pois iria sair com a mãe biológica que iria buscá-lo. E um estava fazendo trabalhos da escola. E um quarto jovem, morador da outra casa, disse que estava ocupado com atividades da escola, mas enviou uma mensagem via *Whatsapp* pelo educador. Por isso o número de participantes desse dia foi reduzido.

Neste dia conheci um terceiro educador da casa que assistiu a grande parte do encontro fez vídeos e fotos em seu celular. Tudo a pedido dos jovens.

Apesar de haver um grupo menor, não houve menos intensidade na realização da atividade.

Cheguei à casa pontualmente no horário combinado, 11 horas da manhã. Eles ainda estavam acordando e encerrando o momento da higiene matinal com a supervisão dos educadores responsáveis.

Sentei-me no sofá e aguardei a chegada deles e aos poucos fomos no reunindo. Fazia frio em São Paulo nesse dia e as atividades iniciaram apenas às 11 horas e quarenta minutos.

Fizemos jogo de boxe imaginário retomando um dos jogos da semana anterior.

Em seguida demos início a construção da improvisação e como estávamos em número reduzido de cinco participantes, faríamos em um único grupo.

O enunciado dado foi o de que a cena deveria apresentar, um lugar, personagens, e que algo deve estar acontecendo, e que novamente tivéssemos uma situação de opressão. Disse que não poderíamos repetir as cenas já realizadas.

Rapidamente eles se juntaram e iniciaram a preparação da cena para apresentar, eu disse a eles, novamente, que não queria saber qual era a combinação, apenas assistir.

A cena apresentada por eles teve longa duração. Iniciava com dois amigos, um menino e uma menina jogando bola num campo. Subitamente começava a chover e apenas um deles possuía guarda-chuva. A menina propôs que eles se refugiassem na casa dela. No caminho para casa dela o menino se declara e diz que está apaixonado, ela corresponde, porém, diz que ela precisa falar com o pai dela que é muito bravo.

Ao chegar em casa são recebidos pelo pai, que falava em tom de voz baixo, porém era irredutível. O menino declara sua intenção de namorar com a filha e pai responde de forma agressiva, sem usar violência física e dizendo que ela ainda é muito nova para namorar e que ele deveria se retirar.

O jovem ainda insiste e o pai vai ficando um pouco mais bravo. De repente o irmão da menina entra em cena com um telefone e telefona para o conselho tutelar.

O conselho tutelar chega e diz que houve uma denúncia de que um bebê estava sendo agredido e que esse bebê seria levado.

A cena encerrava com a irmã, a menina que estava sendo pedida em namoro, em crise por não saber se queria continuar com o pai agressor. Pois quando o conselho tutelar entrou em cena ela disse que aquela era a casa dela e que ela queria ficar com o pai dela.

Quando a cena acabou eu disse ao menino que fez o papel do Pai agressivo:

– Você estava muito calmo para um pai agressivo. E a resposta que eu obtive foi um aprendizado difícil de materializar em palavras. Ele disse:

– É que o pai é um agressivo passivo.

**Comentário do observador:** É possível inferir, por meio do comentário do jovem que a interpretação que ele realizou de um pai agressivo não utilizou da violência direta, mas sim de uma forma de violência velada ou indireta, ao afirmar que seu personagem de pai agressivo era um “agressivo passivo”, isto é, agia de forma dissimulada colocando-se num lugar de isenção de culpa pelos próprios atos praticados.

Fizemos uma roda e pontuamos aquilo que poderia ser melhorado. Os jovens pediram para que eu entrasse em cena como um personagem do policial que chega após o conselho tutelar. Na preparação para a segunda tentativa do improviso ficou decidido que a situação ficaria mais crítica, que o conselho tutelar não seria respeitado e que por isso a polícia precisaria intervir. Eu aceitei participar, porém essa segunda vez algo não deu certo e eles ficaram nervosos. Pediram para recomeçar. Deram início a uma terceira tentativa do mesmo improviso. E o que assistimos foi uma cena pronta com começo, meio e fim. O educador responsável filmou grande parte do encontro. Conversamos baixinho durante a cena e ele disse para mim que aquilo não era nem 1% de tudo o que aqueles jovens já viram na vida. Que aquilo era “fichinha”, mas tinha certeza de que faria muito bem a eles.

Quando acabou o improviso, o educador e eu aplaudimos de pé e todos se aplaudiram também.

**Comentário do observador:** Ficou clara a percepção dos jovens de que eles sentiram na pele que haviam acabado de realizar uma cena. Estavam fazendo TO.

Encerramos o encontro da mesma maneira que o encontro anterior. Pedi que déssemos as mãos, “olho no olho”, “uma palma” e fim.

Ao encerrarmos recebi o convite do educador responsável para almoçar com os jovens, eles, na sequência endossaram o convite e eu aceitei. Em poucos minutos estávamos todos sentados à mesa almoçando. Arroz, feijão, hambúrguer e batata frita. No almoço estavam todos os jovens da casa. Eu optei por não falar sobre a oficina. Quis abordar outros assuntos, ouvir outras histórias, sobretudo dos que não estava na oficina.

O educador falou sobre sua formação acadêmica e que havia cursado psicologia na Universidade de São Paulo. Uma das jovens falou sobre o excesso da atividade da escola quando eu comentei que era professor de português. Os jovens me fizeram perguntas do tipo:

- Você mora longe?
- Você é casado ou namora?
- Você tem filhos?
- Você mora sozinho?

De forma muito respeitosa respondi a todas as perguntas, até que pediram para ver uma foto da minha namorada e eu mostrei. Comentei que a comida estava muito boa e perguntei de forma geral se eles gostavam de ir à escola e a resposta geral foi que não gostavam e deu a início a uma conversa prolongada sobre tudo que eles acham chato, desde o excesso de lição até a professora que é brava. Fiquei com a impressão de que a escola que eles estudam é boa, pois pelo relato dos jovens há uma cobrança e uma preocupação por parte da professora em relação ao cumprimento das atividades escolares.

Comentamos sobre o ingresso de uma das jovens da casa no curso de direito da Universidade Zumbi dos Palmares. Ela já fez o vestibular e já está aprovada. Será transferida para um outro projeto que acolhe jovens que já possuem mais de 18 anos e que não tem o apoio familiar.

Ela disse que vai fazer Direito, mas não será advogada, será

desembargadora.

Fui embora da casa extremamente feliz e agradecido pelo convite e pelas conversas. Disse que da próxima vez que fosse iria levar o refrigerante.

Quando sai o relógio marcava quatorze horas e quinze minutos. Fazia frio em São Paulo.

No sábado do dia 12 de novembro não houve encontro, pois os jovens estavam em passeio.

### **Diário de Campo V** **26 de janeiro, quinta-feira, 15h.**

O encontro desta quinta-feira, 26 de janeiro, teve início às 14h45. Nos reunimos no mesmo local dos outros encontros, que é a parte dos fundos da casa. Estavam presentes 15 pessoas contando comigo. Dessas 15 pessoas, mais da metade eram os educadores do projeto que foram convidados e convidadas a participarem. Pelo número de novos participantes no encontro retomei inicialmente a explicação e contextualização da proposta. Quais os motivos que me levavam ali, quais os objetivos da atividade e por fim retomei os temas inseridos no TCLE e todos e todas presentes concordaram em continuar. Por conta do clima apreensivo na turma optei por iniciar propondo um jogo simples que consiste na troca de olhares com os participantes dispostos em círculo e todos de pé.

A partir da troca de olhares deve haver uma troca de lugares feita em dupla, a única regra é: a comunicação só pode ser feita por meio do olhar.

**Comentário do observador (1):** percebi uma melhora no clima de tensão então propus que fizéssemos o mesmo jogo, porém com bolinhas. Neste jogo os participantes devem manter estritamente a comunicação pelo olhar, e lançar uma bolinha para o parceiro ou parceira.

**Comentário do observador (2):** não pude disfarçar minha enorme alegria com a participação dos educadores da instituição fazendo parte da oficina. Todos estavam nitidamente apreensivos com o encontro. Algumas pessoas, uma educadora e três jovens ficaram apenas assistindo a oficina. Porém houve participação delas por meio de comentários dessas pessoas.

Na sequência realizamos uma dinâmica conhecida como João Bobo, na qual a pessoa se coloca no centro de uma roda, mantém os pés fixos no chão e, com os olhos fechados solta o peso do corpo enquanto as outras são obrigadas a sustentá-la.

Inicialmente, por estarmos em um número elevado, foram feitas duas rodas, uma com sete e outra com oito pessoas. Inicialmente, por parte de todos e todas houve resistência em participar, em ser a pessoa que se coloca no centro.

**Comentário do observador (3):** É curioso que mesmo tendo um certo nível de intimidade, já que todos moram próximos uns dos outros, ou na mesma casa. Como observador, percebi um certo desconforto em ser tocado ou sustentado, já que nesse jogo, ao soltar todo o peso do corpo, as pessoas ao redor precisa tocar numa parte considerável do tórax, das costas e dos ombros. Percebi que houve uma melhora em relação a resistência quando dei a instrução de que os braços de quem está no centro poderiam estar cruzados com as mãos nos ombros em forma de x.

Com o tempo todos os participantes colocaram-se no centro da roda e para que não fosse interrompida a empolgação o jogo durou um tempo mais longo.

Neste dia as atividades foram interrompidas por volta das 16h15min, pois as crianças que moram na outra casa precisavam retornar.

Antes ainda de encerrar os jogos, pedi que cada um falasse livremente sobre as impressões do encontro. O educador Hamster pontuou a importância da atividade para a criação da consciência crítica nos jovens e uma das crianças disse ter gostado da participação dos educadores.

Ao encerrarmos as atividades neste dia, demos início ao café, e conversando com um educador que participou eu perguntei a ele se havia gostado ou se já tinha feito alguma oficina. Ele respondeu que nunca tinha feito nenhuma oficina, mas que naquele dia tinha percebido que o convívio diário cria uma relação saturada entre as pessoas e que os jogos realizados possibilitam perceber o outro de uma forma mais compreensiva.

## Diário de Campo VI

### O Teatro Jornal

**2 de fevereiro de 2023, quinta-feira, 15h.**

Neste dia o encontro ocorreu na parte dos fundos da outra casa da instituição, conforme já sinalizado anteriormente, são duas casas que acolhem e abrigam as crianças e os adolescentes. Fazia bastante calor, porém todos e todas apresentavam bastante disposição.

Os mesmos participantes da oficina do dia anterior estavam presentes, sendo quatro educadores e quatro educadoras, além das três crianças e dos sete adolescentes. Neste ocorreu algo inesperado, a instituição recebeu mais um grupo de quatro irmãos que foram retirados de sua mãe por motivo de abandono de incapaz, sendo Lagartixo, de 5 anos, Flash, de 6 anos, Sakura, de nove anos e Pikashu de 13 anos (todos nomes fictícios). Os irmãos ainda não estavam familiarizados com a atividade, mas demonstraram muito interesse e animação em participar de todas as propostas.

O início da atividade se deu com a realização de uma roda para que pudessemos retomar as atividades iniciadas no encontro anterior, assim eu propus que nos olhássemos nos olhos e trocássemos de lugar sem utilizar nenhum outro tipo de comunicação. O jogo, utilizado como aquecimento, gerou bastante agitação entre todos e todas.

Na sequência com a utilização de uma música instrumental colombiana, convidei todo o grupo a se movimentar livremente pelo espaço aplicando a seguinte regra:

- O corpo deve alterar entre movimentos retilíneos e movimentos redondos.

Ou ainda para facilitar a compreensão por parte das crianças, eu disse:

- O corpo deve alterar entre andar como um robô e andar como se estivesse amolecendo.

**Comentário do observador:** Como ocorre no início de todas as novas propostas são feitas, houve uma pequena resistência que rapidamente se dissipou. Ao perceber que um dos educadores, o Hamster, estava participando ativamente, aos poucos, os jovens, principalmente, que estavam mais resistentes foram cedendo e entrando na brincadeira. O jogo fluiu por todo espaço conforme pode ser notado na imagem.

Na sequência, tentando não interromper a fluidez e a energia alcançada, iniciamos o jogo, já conhecido por alguns, do hipnotismo colombiano, que eles também realizaram com significativa adesão.

O jogo foi realizado em etapas. Primeiramente, em duplas, alternando entre os condutores. Aos poucos eu fui conectando uma dupla na outra de forma que, gradativamente, todos estavam conectados e eram, ao mesmo tempo, condutores e

conduzidos.

**Comentário do observado:** O jogo se espalhou por todo o quintal dos fundos da casa, ouvia-se risos e sons de esforço, equilíbrio e desequilíbrio, corpos que se expandiam e se contraíam, se tencionavam e se relaxavam para que fosse possível passarem entre os braços e pernas, uns dos outros.

Após o jogo do hipnotismo, sentamo-nos em roda para conversarmos sobre as impressões e percepções de cada um em relação ao que havíamos feito. Eu perguntei, inicialmente.

**Pesquisador** – Em relação ao jogo do hipnotismo que acabamos de realizar o que é mais fácil ou mais agradável? Conduzir ou ser conduzido?

Iniciou-se um grande falatório debatendo as opiniões, pedi que falássemos um de cada vez. Sakura disse:

**Sakura**– Eu gostei daquele de trocar de lugar.

**Comentário do observador:** Espontaneamente ela quis se manifestar, a ponto que foi possível perceber sua vontade de se colocar. Essa mesma intensidade de interação estava presente sem fazer nenhum tipo de correção

**Thales** – Do que você gostou nesse jogo?

**Comentário do observador:** Quando fiz a pergunta foi nítida sua busca para encontrar palavras, porém ela não encontrou e sacudiu os ombros com um sorriso de timidez.

O educador Hamster que participou dos jogos puxou a conversa comentando suas percepções sobre a condução no jogo do hipnotismo.

**Hamster** – A gente percebe que é mais difícil ser conduzido do que conduzir.

Após fala do Hamster houve uma junção de falas simultâneas e pedi a palavra para explicar a próxima proposta:

Disse que hoje gostaria de convidá-los/las para experimentar uma forma diferente de fazer teatro. Essa forma é chamada de Teatro-Jornal. Expliquei algumas especificidades do Teatro Jornal dividi os jovens e dois grupos, sendo que um grupo se colocou de forma taxativa como plateia e disse que não gostaria de improvisar nenhuma cena. Eu não insisti e disse a eles que a plateia é uma parte fundamental para que o teatro aconteça.

Com o grupo que aceitou eu entreguei duas versões de jornais impressos que eu comprei naquele dia especialmente para a oficina. O grupo deveria escolher entre as notícias uma que pudesse ser improvisada e apresentada para a plateia.

Esse grupo estava formado pelo educador Hamster, Isabelly, a jovem Super Choque, e Batman

A cena escolhida foi retirada do jornal o Estado de São Paulo, e gostaria de ressaltar que eu não influenciei em nada, nem palpitei na escolha da cena. A manchete dizia:

“MULHER É AGREDIDA POR POLICIAL MILITAR EM UM PONTO DE ÔNIBUS”

Após a escolha da notícia, dei algumas instruções para realização da cena.

O educador encarregou-se do papel de narrador, descrevendo as ações que aconteciam. O jovem Isabelly fez o papel da mulher (sim, um menino fez o papel de mulher e atualmente ele está passando por um processo de afirmação de construção de sua identidade de gênero) A menina Lua Linda fez o papel de policial e o jovem Super Choque fez o papel de oficial que entrava em cena para reprimir a ação violenta.

A cena foi apresentada uma única vez. Despertou a atenção da plateia e nitidamente todos e todas ficaram bastante envolvidos. Os três jovens que apresentaram a cena estão participando das oficinas desde o primeiro encontro, e

por isso aparentam mais segurança para realizar as propostas.

Após apresentação dei início a uma roda de conversa para falarmos sobre a importância da cena. Alguns meninos relataram que a cena apresentada foi bem real, pois já sofreram abordagem da polícia e consideraram que a cena feita foi bem fiel aos gestos e práticas realizadas pelos guardas.

As atuações foram elogiadas, e uma das educadoras destacou a fidelidade com a qual o policial foi representado.

A conversa foi interrompida pela chegada do lanche e o dia encerrou com todos sentados em volta da mesma mesa e os pães preparados pelos educadores.

### **Diário de Campo VII Baile de Carnaval 22 de fevereiro, quarta-feira, 15h.**

O propósito deste encontro foi combinado por meio de uma conversa via WhatsApp com a gerente da Casa Lar, percebendo a importância das oficinas e sua continuidade, pensamos em propor um encontro temático, reunindo as crianças e jovens das duas casas. O tema seria relacionado ao Carnaval, já que esse encontro aconteceria em uma Quarta-Feira de Cinzas, dia que marca o fim das comemorações de carnaval.

O encontro durou entre 15h e aproximadamente 17h40min.

Eu fui às lojas da 25 de março e comprei alguns adereços de carnaval, tiaras com objetos presos por molas, óculos coloridos, colares havaianos, confetes, spray de espuma branca, máscaras e levei uma caixa de som bluetooth.

Inicialmente, pensei em unir a temática do carnaval a alguns exercícios propostos no arsenal do TO, porém ao iniciarmos a distribuição dos adereços a agitação foi grande.

Eu separei uma playlist com músicas de carnaval, porém os/as jovens não se animaram, percebi que minhas músicas não estavam agradando, então ofereci meu celular para que eles/elas mesmos/mesmas escolhessem as músicas.

Com a autorização da Socioeducadora Residente eles tiveram que escolher as músicas, porém não poderiam conter referências a palavrões ou apologia ao uso de drogas. A exigência foi atendida e eu fiquei responsável por definir a ordem de escolha para que todos pudessem escolher uma música.

As três meninas mais velhas sugeriram que acessássemos o Youtube, assim formou-se um grande grupo para dançar assistindo aos vídeos copiando os movimentos de dança dos clipes e vídeos.

A atividade durou por mais de uma hora, sendo que a partir das 16h a gerente e os educadores providenciaram um lanche com pães e frios, bolachas recheadas e achocolatados.

O lanche não ofuscou a brincadeira e a atividade realmente adquiriu clima de festa.

Às 17h ajudei algumas crianças a iniciar a limpeza e organização do espaço para darmos encaminhamento ao fim. Quase todos os jovens se engajaram na limpeza e no recolhimento dos adereços.

Por volta das 17h40min eu me dirigi aos jovens de forma mais diretiva, pedi que interrompessem a música e agradei a participação e integração que

realizamos naquele dia. Eles sinalizaram que gostariam de continuar mais um pouco, eu disse que infelizmente precisaria ir embora e disse que momentos como esse são fundamentais para nossa descontração e relaxamento, perguntei se alguém gostaria de falar algo, mas ninguém se manifestou, por fim anunciei que em breve voltaria para retomarmos com as oficinas de TO.

Ainda em roda, pedi que nos despedíssemos dando as mãos, respirando juntos e formando um círculo que se fecha em seu menor tamanho possível.

As mãos são dadas de forma que uma pessoa fica com a mão para cima e a outra com a mão para baixo, com a ideia de com uma mão você doa ou oferece um pensamento bom e com a outra mão você recebe algo bom.

**Comentário do Observador:** O objetivo principal desse encontro foi buscar um fortalecimento do vínculo com os jovens, buscar por um momento juntos em que haja mais liberdade na comunicação, mais liberdade para agir despreziosamente sem qualquer proposta. Acreditei que isso pudesse gerar algum desdobramento sensível ou aproximativo que só pode ser construído pela convivência metodológica, fundamental na pesquisa que busca a compreensão das subjetividades e o desvelamento das potencialidades humanas.

### **Diário de Campo VIII** **Tem um velho querendo entrar na nossa casa** **04 de março, sábado, 11h.**

O encontro deste dia começou por volta das 11h15min, pois as crianças tinham acabado de acordar e os adolescentes estavam terminando atividades de organização da casa como limpeza dos quartos e dos banheiros. Duas crianças assistiam ao Tom e Jerry.

Enquanto iniciávamos a oficina, uma das crianças, Sakura, com 9 anos, veio me contar que havia começado na nova escola e me perguntou se eu gostaria de ver seu caderno, eu disse que sim.

Ela me trouxe o caderno e o estojo com as canetas e lápis que utiliza na escola, eu comecei a leitura e disse que a letra dela estava muito bonita. Em seguida fui até a porta do quarto dos meninos para chamá-los para iniciar a oficina. Eles disseram que estavam finalizando a arrumação das roupas nos armários.

A Sakura foi atrás e disse que eu também tinha que visitar o seu quarto. Fomos até lá e ela fez questão de me mostrar as gavetas arrumadas, as organizadas, o material escolar e as bonecas dispostas em uma prateleira na parede.

Eu parabeneizei-a pela organização e agradei a visita, em seguida nos encaminhamos para os fundos da casa, onde normalmente nos reunimos para realização das práticas. Enquanto isso foram chegando os jovens da outra casa e demos início ao encontro.

**Comentário do Observador:** As trocas e as conversas realizadas nos momentos que antecedem e que procedem aos encontros são muito importantes para ampliação do vínculo e da convivência, contribuindo para uma relação com mais proximidade e troca.

Em seguida iniciamos o encontro.

Primeiramente, agradei pela participação de todos e de todas no encontro anterior, e pela participação de todos no encontro daquele dia.

Iniciamos com uma série simples de respiração ritmada reproduzindo os sons de “ssss” “ffff” “ch” “ah” (sifuxiah) um clássico exercício de respiração comumente utilizado no aquecimento vocal de todas as práticas teatrais.

Em seguida fizemos um alongamento básico de pernas e braços e um aquecimento das articulações dobrando e torcendo a região dos tornozelos, dos cotovelos, dos ombros e da cintura.

Propus que realizássemos um aquecimento vocal falando algumas palavras com a pronúncia exageradamente marcada pela articulação da língua e dos lábios trabalhando o aparelho fonador de forma consciente. Para isso disse que cada um/uma deveria falar a palavra que lhe visse em mente e que para ajudá-los eu seria o primeiro.

A primeira palavra que me veio em mente foi clássico. Assim que eu repeti, todos repetiram, em seguida insisti falando a mesma palavra de forma “errada” então eu disse “crássico”, em seguida todos repetiram o gerou alguns risos, pelo fato de todos pronunciarem em coro uma palavra que de acordo com a norma padrão está errada.

Na sequência, sem que eu escolhesse, um dos adolescentes, chamado “UUUUU” disse a palavra “tráfico”

**Comentário do observador:** Penso que a escolha da palavra tráfico, possa estar associada tanto às experiências de vida ou contextos pessoais do adolescente como pela proximidade em relação à sonoridade das palavras que eu disse.

Em seguida cada um foi falando algumas palavras e fomos repetindo na sequência. Outras palavras que surgiram e que pela velocidade de emissão não é possível lembrar ao certo quem disse, foram: “traficante”, “nuvem”, “piranha”, “cachorra”.

Em seguida eu disse que deveríamos realizar um simples exercício de limpeza mental e emocional, mentalizando tudo aquilo que nos incomoda e nos atrapalha, todos os pensamentos ruins. E assim, que inspirássemos e expirássemos pensando que havia no centro da roda um grande cesto de lixo e que naquele cesto iríamos jogar tudo o que há de ruim e que nos incomoda.

Um dos meninos, o Adolescente **Isabelly**, disse:

**“Isabelly”** – Tio, não força, não dá...

Por um momento eu considerei que ele estivesse se referindo à simplicidade ou algum tipo de fragilidade na proposta que eu fiz, como se fosse alguma bobeira, então eu indaguei-o:

**Thales** – Por que não dá?

**“Super Choque”** – Porque não dá tio, não tem como limpar, a coisa ruim não sai daqui...

Eu disse que compreendia o posicionamento dele, e que infelizmente algumas coisas ruins são realmente difíceis de sair. Rapidamente um outro jovem me interrompeu:

**“Isabelly”** – Eu também acho que não tem como soltar as coisas ruins...

Mais duas meninas adolescentes concordaram.

**Comentário do observador:** Eu percebi que se ampliássemos a discussão ficaríamos mais um tempo refletindo sobre essa simples proposta, que eu confesso ter me pegado de surpresa, não imaginei que fosse chegar assim numa questão a ser debatida. Acredito que devo retomá-la em um próximo encontro, respeitando os limites e a exposição dos jovens.

Em seguida demos início à livre caminhada pelo espaço. Ao meu sinal dado com uma palma todos iriam congelar em uma imagem fixa.

**Comentário do observador:** repeti a prática que já foi desenvolvida na primeira oficina, pois percebi grande adesão dos jovens ao jogo.

Após o congelamento eles mesmos foram interpretando as imagens. Houve

alternância da pessoa que congelava e o jogo durou mais 20 minutos.

Estávamos em nove pessoas, contando comigo eram 10. Então dividi a turma em dois grupos e fiz a seguinte proposta:

Cada grupo teria de fazer uma proposta de cena para que o outro grupo improvisasse. A cena deveria responder a três perguntas básicas.

Quem? Onde? E O quê? Sendo o local no qual a cena se passa, os personagens envolvidos e algo conflituoso que acontece.

As propostas foram:

1. Uma família está em casa assistindo à televisão e subitamente chega um homem velho e estranho e ele precisa entregar um papel.

2. Dois jovens estão em uma balada e subitamente acontece uma briga entre eles.

Para que o número ficasse certo eu participei de um dos grupos e o grupo disse que eu deveria ser o velho que vem entregar o suposto papel.

Definimos a ordem de apresentação e o nosso grupo foi o primeiro.

A cena começou com uma família, pai, mãe e filho assistindo à TV que foi representada por uma das crianças, o menino “Lagartixo” de 5 anos que ficava gesticulando em frente a família que estava organizada em cadeiras brancas de plástico.

Eu me posicionei no banheirinho ao fundo como se estivesse na rua e aconteceu algo inesperado, quando eu fechei a porta e dei aquela clássica batida de quatro ou cinco toques.

Sons das batidas na porta. Toc toc toc.

**Homem Aranha** – Quem é??

**“Velho”** – Eu tenho uma carta para entregar!

Homem Aranha – Ninguém tem carta para entregar aqui não...

**Velho** – Eu vim de longe, eu só quero entregar uma carta

Homem Aranha – Ninguém pode entrar aqui...

A cena seguiu assim por um longo tempo, até que eu abri a porta e disse que ia entrar à força, nesse momento o adolescente Pikachu me pegou pelo braço com força e me jogou no fundo do banheirinho despertando o riso em todos.

Eu voltei a insistir, porém não consegui entrar em cena.

O menino “Lagartixo” de cinco anos esqueceu que seu papel era representar a TV e veio ajudar o adolescente Pikachu para impedir que eu entrasse. A ação que é algo que foge ao combinado e foge também à realidade interna da cena, já que uma TV não pode agir por si só.

A cena acabou num tom que variou entre o tenso e o cômico, deixando um mistério no ar, pois não conseguimos saber que papel que o personagem do “velho” iria entregar, e o motivo de não permitirem que eu entrasse. A insistência para que eu entrasse, junto as batidas na porta, foi repelida com gritos de negativas por parte da família e isso deu a cena um certo ar de tensão, porém quando eu abri a porta à força e o pequeno Lagartixo esqueceu que era a TV e foi ajudar a cena entrou tom cômico que levou todos à gargalhada.

A próxima cena apresentada foi a cena da briga. Para ajudá-los eu coloquei uma música e eles foram buscar na cozinha copos plásticos para representar as bebidas”.

O grupo estava composto por uma menina mais nova, Sakura de 9 anos, que entendeu perfeitamente a combinação, o grupo designou a ela a personagem de garçonzete e seria ela a responsável por servir as bebidas.

A primeira vez que a cena foi feita, o grupo entrou em uma pequena crise de

riso e não conseguiu levar a proposta até o fim, pois disseram que estavam achando engraçado.

O outro grupo que estava como plateia deu indicações das ações que deveriam ser realizadas para que a cena ficasse mais verdadeira, pois tanto o grupo que estava apresentando quanto o grupo que estava na plateia entrou no acordo de que a cena não estava legal.

Eu estava apenas como plateia e não quis intervir. Eles perguntaram se podia retomar e fazer a cena novamente. A cena foi feita com um impressionante nível de verdade, a ponto do educador que estava na cozinha vir até a área dos fundos para checar o que estava ocorrendo.

A briga foi representada como uma verdadeira agressão entre dois homens que se estranham sem motivo por um simples encontrão, a menina que servia a bebida tentou separar, um dos meninos pegou uma vassoura para fingir que iria agredir o oponente que era maior e mais forte.

A plateia se tornou uma espécie de torcida a ponto que não sabíamos mais onde estava o palco e onde estava a plateia.

O combinado era encerrar a oficina por volta das 12h30min, portanto ao acabarmos essa cena pedi que fizéssemos uma roda e que cada um dissesse uma palavra que viesse à cabeça e que pudesse definir as cenas.

As palavras citadas foram:

- Comédia
- Briga
- Sangue
- Vergonha alheia
- Vergonha
- Violência
- Música
- Dança
- Garçonete
- Bêbado
- Álcool
- Agressão
- E o menino Lagartixo que fez o papel de televisão quis que sua palavra fosse "Coelho".

Agradei o encontro e pedi que encerrássemos todos mantendo olho no olho e que todos nós, juntos e juntas, deveríamos bater uma palma, porém não poderíamos combinar, só deveríamos bater a palma quando todos tivessem a certeza de era a hora certa de bater a palma.

Desde que iniciamos o exercício do congelamento ocorreu um estranhamento entre os irmãos Flash e Pikachu, antes de iniciarmos o exercício e peguei meu caderno para anotarmos os nomes dos participantes daquele dia. Então a menina Sakura foi falando os nomes dos presentes. Seu irmão Flash ao vir a irmã pronunciando o seu nome ficou extremamente irritado e disse que ela tinha que tirar o nome dele da boca e que ela não tinha o direito de falar o nome dele e apenas ele poderia falar o próprio nome.

A partir desse momento ele teve uma crise de agressividade e ameaçou agredir a irmã com uma garrafa de água plástica. Precisei pedir a intervenção do educador que, infelizmente, retirou a criança da oficina e o levou para o quarto. Antes de chamar o educador eu tentei fazer uma abordagem, mas ele foi agressivo e eu não consegui uma aproximação e nem um diálogo.

O curioso foi que quando estávamos apresentando a cena da briga, o educador voltou ao quintal para ver o que estava ocorrendo e o menino “EEEE” estava com ele, eu tentei me aproximar e pedi para abraçá-lo e ele consentiu, eu disse que fiquei muito triste que ele não tinha participado e que na próxima semana ele devia participar.

Conforme eu havia combinado na semana anterior, iria almoçar na casa 1, após a oficina. Entramos no meu carro, com autorização do Educador, e fomos.

Ao chegarmos na Casa 1, umas das Educadoras estava acabando de preparar o almoço e até que tudo estivesse pronto tivemos uma longa conversa.

Ela relatou como se tornou Socioeducadora Residente, e me passou informações importantes sobre sua trajetória e sobre a vida dos jovens, informações essas de extrema confidencialidade e que não podem ser divulgadas.

Fui embora da Casa 1 por volta das 14h,

### **Diário de Campo IX 11 de março, sábado, 11h.**

Ao chegar na Casa Lar para a realização de mais um encontro, me deparei com um dos adolescentes tentando pular o portão da casa. Parei o carro e me aproximei, para tentar impedi-lo de pular, porém não obtive êxito. Ele pulou e fugiu pela rua lateral que faz esquina com a casa.

Um dos educadores veio me receber no portão e já estava ao telefone. Percebi que havia alguma anormalidade. Entrei na casa e havia uma das educadoras já colocada no sofá.

Os jovens estavam em volta e me contaram o que havia acabado de acontecer.

O adolescente que pulou o portão possui questões mentais diagnosticadas por laudo em psiquiatria e, portanto, toma remédios controlados.

Esse adolescente é participante frequente das oficinas.

Ele se irritou com a educadora empurrou-a no chão. Ela bateu a cabeça e ficou levemente inconsciente, reclamado de muita dor.

**Comentário do observador:** o relato aqui foi feito pelos jovens no momento que eu entrei na casa. Eles descrevem uma ação violenta do jovem e uma queda brusca, que os faz pensar que a Educadora tenha batido a cabeça na guarda de uma cama de ferro, já que a agressão ocorreu no quarto em que o adolescente dorme.

Os educadores tentaram chamar o SAMU, porém percebermos que iria demorar. Sugerimos que utilizássemos meu carro e fôssemos ao pronto socorro mais próximo. Chegamos lá por volta de 11h30min.

Fomos para o hospital: ela, um outro educador e eu. Permaneci com ela até às 15h da tarde, acompanhei todo o procedimento inicial.

A educadora agredida passou por atendimento com médica cirurgiã, foi medicada, fez radiografia e tomografia sem contraste.

A médica nos passou a informação de que poderia demorar até 24 horas para o procedimento da tomografia fosse concluído, por isso, por volta das 14h, emprestei meu carro ao educador para que ele fosse em casa buscar seus pertences, pois na correria ele não lembrou de nada.

Quando ele retornou, trazendo sua mochila, comida e outros pertences e fui embora para casa, por volta das 15h.

Neste dia não ocorreu a Oficina de TO.

No mesmo dia conversei via WhatsApp com o educador acompanhante e ele me contou que ficaram no hospital até 23h45 minutos, quando todo o procedimento médio foi concluído.

**Diário de Campo X**  
**A preocupação com o amigo**  
**25/03/2023**

Nesse encontro a atividade que estava prevista para iniciar às 11h atrasou um pouco. Os jovens da outra Casa demoraram a chegar, porém eu permaneci conversando com os adolescentes que estavam presentes e com os educadores.

Quando iniciou o encontro, já próximo das 12h fiz uma roda para conversarmos sobre os encontros anteriores e perguntei ao grupo quem poderia destacar algo que havia acontecido nas oficinas que tinha gostado e se havia algo que havia sido incômodo.

As respostas foram:

Super Choque disse que gostou de tudo menos do dia que eu propus que eles imaginassem aquilo que os incomodava para jogarmos o sentimento ruim para fora e mentalizar que ele estava saindo de nós.

Isabela disse que gostou do dia que fizeram a cena da briga na balada, mas não gostou de fazer a cena do conselho tutelar. Ele explicou que o problema não foi a cena em si, mas que antes do improviso tinham feito uma combinação e o Homem Aranha, não cumpriu com o que estava combinado e modificou o roteiro da cena.

O Flash disse que gostou do aquecimento que fora proposto ao grupo para fazerem uma cruz com uma mãe e um círculo com a outra,

A Lua Linda disse que gostou do dia que a Isabela engoliu confete, no baile de Carnaval e gostou de dançar.

A Bibi Perigosa disse que gostou do Baile de Carnaval, porém não gostou do dia em que sua personagem foi uma garçonete. Eu perguntei:

– O que você gostaria de ter feito.

Ela respondeu que o personagem que ela gostaria de ter interpretado era o de “filha”.

O Lagartixo disse que gostou de fazer o papel de Televisão e que não havia nada que não tivesse gostado.

Após essa breve roda de conversa, propus que fizéssemos dois improvisos. Retomando a estrutura básica da cena, o que? Quem? E Onde? E ressalttei que o improviso deveria trazer alguma situação de opressão.

Por fim, instruí que cada um dos dois grupos formados fizesse uma roda, e que todos dessem uma ideia para cena para que o grupo escolhesse a melhor proposta.

**Comentário do observador:** *Por um momento fiquei preocupado em relação à conciliação das ideias e percebi que houve uma pequena tensão nos dois grupos*

sobre qual ideia escolher. Ao perceber a possibilidade de algum entendimento dei mais uma instrução:

– Caso a sua ideia não seja escolhida pelo grupo, aceitem a decisão e busquem unificar as melhores partes de cada ideia. Não precisam jogar todas as ideias fora.

Vi que a indicação funcionou e quando os improvisos começaram os grupos estavam tranquilos.

O primeiro improviso apresentado eram dois amigos conversando sobre a explosão de uma bomba.

Eles falavam via ligação telefônica. E o diálogo começava da seguinte maneira:

**Pikaxu** – Você viu que passou no jornal a explosão nuclear?

**Super Choque** – Eu achei que eu peguei no sono.

**Pikaxu** – Você não falou que ia ver o jornal? Você tá mentindo pra mim?

**Super Choque** – Não sério eu estava em casa.

Nesse momento paramos a cena. Perguntei às crianças Flash, Lagartixo e Bibi Poderosa, qual seria o nome que poderíamos dar para aquela cena.

A Bibi Poderosa disse que era a cena do melhor amigo e o Flash disse que era O Melhor amigo preocupado.

A cena retoma com o seguinte diálogo:

**Pikaxu** – Mas aconteceu o que lá? Como assim, você inalou aquele gás?

Foi apenas nesse momento que podemos compreender que eles estavam apresentando uma cena em que um dos amigos estava preocupado com o seu parceiro que ele acreditava ter presenciado uma explosão nuclear e que a inalação de um eventual produto químico pudesse ter prejudicado a saúde dele.

**Super Choque** – Sim.

**Pikaxu** – Você inalou gás? Como assim? É perigoso aquilo. Você tá vivo ainda? Não vem com piada de Coringa não.

Neste momento eu interrompi e perguntei o que seria a piada de Coringa?

O Pikaxu responder com outra pergunta, questionando-me eu não sabia quem era o Coringa do batmam, ou seja, seu amigo estava “dando uma de louco” de acordo com a lógica interna da cena.

**Pikaxu** – Vai o que que houve, vai...

**Super Choque** – A gente teve um acidente, depois os homens foram levados, aí deu merda... No outro dia... eu não sei... eu estava me sentindo estranho... meu pai estava na cozinha... a luz estava acesa...

Nesse momento fiz uma pausa no improviso. Indaguei a Lua Linda:

– Que possível fim você imagina para essa história?

A Lua Linda não conseguiu propor um final.

O Flash disse que eles deveriam revelar os seus superpoderes. Já que na cabeça dele, a cena estava sendo feita entre o Pikaxu e o Super Choque, ambos

pertencentes ao universo dos quadrinhos e super-heróis. Um dos meninos que estavam na cena, O Super Choque pediu a palavra para dizer que o desfecho seria que o Pikaxu iria ajudá-lo a controlar seus superpoderes, já que ele era muito forte e poderoso e não sabia como controlar tanta energia.

A cena retoma...

**Super Choque** – Sabe aquele cabeça de fogo?

**Pikaxu** – Aquele que estudava na escola com a gente?

**Super Choque** – Ele tava dominando a menina, ele não era um cara normal, ele ficou estranho...

**Pikaxu** – Aquele cara que apareceu hoje cedo que tava assaltando um banco?

**Super Choque** – Ele não era não era um cara normal, ele ficou estranho depois daquele acidente, ele inalou o gás...

**Pikaxu** - Você também tem superpoderes? Você pode ou não?

**Super Choque** – Sim, eu posso.

**Pikaxu** – Então, cadê?

**Super Choque** – Então, toca a minha mão.

Pikaxu dá um grito como se tivesse levado um grande choque e ambos caem na risada, a plateia também.

Para comprovar que o amigo tem superpoderes, Pikaxu faz um desafio ao Super Choque. Ele deve conseguir levantar um carro velho.

Nesse momento eu intervi, pedindo que alguém da plateia entrasse em cena e fizesse o papel do carro velho. Isabela entrou em cena e se posicionou diante dos dois amigos, ao lado dele, o Flash parou, compondo a figura de um “carro velho”.

Enquanto o Super Choque tentava erguer o carro, Pikaxu dizia:

**Pikaxu** – Vai se concentra.

**Super Choque** – Eu tô tentando!

**Pikaxú** – Vai se concentra.

**Super Choque** – Eu tô tentando!

**Pikaxu** – Se concentra, pensa na sua mãe que morreu. Sua mãe morreu no acidente, vai, se concentra.

Ele não consegue “levantar” o carro velho formado pelos dois atores.

**Pikaxú** – Eu não notei nada de diferente.

**Super Choque** – O carro mexeu muito pouco.

O Super Choque tenta novamente, faz um movimento com um braço no sentido lateral e o “carro” formado pela Isabela, se choca contra a parede, demonstrando a grande força de Super Choque.

A segunda cena apresentada pela Lua Linda, pela Isabela e pela Bibi Poderosa foi extraída da série Wandinha. O nome dado para a cena por elas mesmas foi “Sangue Escorrendo pelo Telhado”.

Lua Linda amarra uma toalha de mesa na cintura como se fosse saia.

A cena começa com uma música que compõe a trilha sonora da série tocando no celular, as três estão posicionadas e começam a fazer discretamente

uma coreografia e aos poucos vão se soltando e até que as três dançam de forma descontraída e expansiva.

Lua Linda pausa a cena para dar instruções as outras meninas sobre como devem prosseguir. O Pikaxu (agora como participante e não como personagem de sua cena) entra para ajudar. As instruções que Lua Linda dá ao grupo se misturam com a apresentação de forma que elas seguem as instruções como se estivessem apresentando. Lua Linda narra o que deve ser feito ao mesmo tempo que o grupo vai fazendo.

**Lua Linda** – Vai... você entra, A Wandinha (na casa ela própria) vai atrás do menino que ela gosta junto com a professora. Ele vai pra floresta e morre.

A cena acabou e todos aplaudimos. Fizemos uma roda com as mãos dadas para o encerramento e um dos educadores residentes, o Hamster, pediu a palavra:

**Hamster** – Eu estava do outro lado, mas estava aqui ao mesmo tempo. Agradeço muito de coração a colaboração, a participação de cada um, a intenção de evoluir e perceber...

**Comentário do observador:** *Quando o educador entrou na roda já estávamos todo de mãos dadas e ele deu as mãos para Lua Linda. Por um momento achei que poderíamos soltar as mãos, mas ele, o educador disse que deveríamos permanecer com as mãos dadas. Nesse instante Lua Linda disse*

**Lua Linda** – *Parece minha avó, você tá segurando minha mão pra eu não fugir.*

**Hamster** – Importante que cada fez dentro da sua condição, pra evoluir no seu tempo e essa é a finalidade. Isso aqui é muito importante, esse exercício de cidadania.

Terminamos com uma salva de palmas.

## Diário de Campo XI

15/04/2023

### A Árvore do Oprimido

Distribui folhas sulfites e canetas e lápis entre os participantes, expliquei a eles por meio de uma retomada que o TO é, frequentemente, representado por uma árvore, de forma que nas raízes dessa árvore encontramos os elementos ética e solidariedade, na parte inicial do tronco, próximo às raízes temos os elementos imagem, som e palavras e na copa árvore estão contidas as técnicas que formam o

TO.

Disse a eles que neste dia nós faríamos as nossas próprias árvores que iríamos manter a ética e a solidariedade na raiz e na base do tronco as palavras: som, imagem e palavras. Em seguida, pedi que cada um construísse a sua árvore colocando na copa, no lugar das técnicas, os elementos principais da sua vida, aquilo que considera mais importante como sonhos, desejos, necessidades. Prontamente, eles iniciaram o desenho e elaboração de suas árvores. Ao final eu disse que cada um iria apresentar sua árvore para o grupo e explicar o porquê de cada elemento.

**Nota:** As imagens das árvores desenhadas encontram-se nos apêndices.

**Comentários do observador:** Surpreendi-me com a relação empática estabelecida, tanto pelas crianças como pelos/pelas adolescentes com a proposta, pois a duração e o tempo no qual eles ficaram imersos na atividade de elaborar a própria árvore do oprimido foi bastante proveitoso e duradouro num clima de muita harmonia e leveza.

Terminado o desenho, lápis e folhas recolhidas...

Pedi que comentassem e apresentassem ao grupo suas produções e eles, todos e todas, se negaram veementemente, mesmo com uma pequena insistência de minha parte, ninguém quis falar nada sobre sua árvore.

Tendo os desenhos em mãos, sem a identificação do autor e da autora, conforme solicitado, listarei abaixo as palavras por eles inseridas nas copas de suas árvores, em tópicos e separando por árvores:

Árvore 1 – Vida boa – felicidade – ser feliz.

Árvore 2 – Contém um título: “Árvore da Esperança”: Saudade – Fé – Carinho – Amor – Vida – Confiança – Esperança

Árvore 3 - Caridade - palavra

Árvore 4 – Respeito – Empatia – Igualdade

Árvore 5 – Contém título: árvore da vida e felicidade também sentimentos Fé – amor – ódio – paz (duas vezes)– amigável – alegria - morte etc.

Árvore 6 – contém título: Árvore da convivência – além das palavras: imagem, som e da própria palavra “palavra”. Contém empatia – amor – carinho. Na raiz dessa árvore foi colocada a palavra Deus, com D maiúsculo.

Árvore 7 – foi a única desenhada com braços, na copa foram inseridas as palavras: videogame – “dinheiro” (três vezes, grafado da forma que aqui está) – “mulher” (duas vezes, grafadas dessa forma – mulher

Árvore 8 – Dinheiro

**Comentário do observador:** As crianças menores, aparentemente ainda não alfabetizadas ou com muita dificuldade para comunicação escrita e produção textual também produziram suas árvores e não escreveram nada. Houve, por parte do

*grupo tentativa e auxílio para que eles dissessem o que gostariam de escrever, porém essa mediação não obteve êxito.*

*Podemos observar em alguns desenhos, relevantes peculiaridades, como por exemplo na árvore 3, disponível nos apêndices, que a palavra “fé” não foi colocada na árvore, mas sim na região do desenho que corresponderia ao céu, bem próximo ao sol. Podemos também observar que a maioria buscou inserir o desenho de um sol, uma região que corresponderia a um chão ou a um gramado.*

Ao encaminhar a dinâmica dos desenhos para a sua conclusão e iniciar a próxima proposta, fui questionado por uma das crianças:

– Você não vai desenhar sua árvore?

Eu respondi que não tinha conseguido pois fiquei concentrado prestando atenção aos desenhos que estavam sendo feitos.

O jogo proposto na sequência foi a dança dos cotovelos que consiste na formação de duplas, de costas um/uma para o/a outro/outra, de forma que os cotovelos fiquem conectados.

Inicialmente, eu coloquei uma música instrumental para tocar e disse que as próximas músicas seriam propostas por eles, o que causou bastante animação no grupo.

O objetivo deste jogo é exploração do espaço e a percepção do contato que se alterna entre uma pessoa conduzindo e a outra sendo conduzida.

O jogo teve a duração prolongada pois todos queriam colocar a sua música. Houve inúmeras alternâncias entre as duplas.

***Comentários do observador:*** Destaco que neste encontro houve a participação de uma das educadoras, Mary Jane, e que sua presença nas dinâmicas fez com que os participantes estivessem bastante à vontade na realização da atividade. Desde a realização dos desenhos, até a troca das duplas. Também destaco que neste dia, havia um adolescente que acabara de ser acolhido pela Casa Lar, ele não quis participar da primeira etapa e ficou de canto apenas olhando, porém quando iniciamos a dança dos cotovelos ele não se acanhou e rapidamente compôs uma das duplas e participou até o fim. Colocou músicas e interagiu com os parceiros.

**Diário de Campo XII**  
**“Quem tá olhando pra mim?”**  
**Introdução ao Teatro Fórum**  
**São Paulo - 29/04/2023 - Sábado**

Neste dia, cheguei às 11h da manhã, conforme combinação prévia com a gerência da Casa Lar. Os jovens ainda estavam concluindo suas tarefas de casa que são estabelecidas em uma agenda organizada pelos educadores residentes, tarefas como arrumação do quarto, limpeza do banheiro, arrumação das roupas no armário etc. Os mais novos, costumam brincar nesse horário.

Ainda na área externa na parte da frente da casa, as três crianças que estavam brincando nos recepcionaram de forma carinhosa.

Esteve presente neste dia, a professora coordenadora do curso de pedagogia da UNESP que se interessou pelo trabalho e se ofereceu para conhecer a atividade que vem sendo desenvolvida. Ela esteve presente durante todo encontro e participou da atividade, jogos e exercícios, interagindo com as crianças e os adolescentes que estavam presentes.

**Comentário do Observador:** Notei que desde sua chegada e durante toda a atividade deste dia os jovens estiveram interessados em manter sempre algum tipo de interação com ela.

Ao entrarmos na sala, sentamo-nos no sofá para aguardar o início da atividade e a chegada dos demais jovens que residem na outra unidade da instituição localizada a dois quarteirões deste local.

Enquanto isso, o Lagartixo de 6 anos, de posse de um exemplar de literatura infantil, começou a contar uma história como se nós estivéssemos em uma biblioteca, assim, a Professora Visitante, A irmã dele, **SAKURA**, e eu entramos na brincadeira, ele se comportava como se fôssemos seus alunos e tínhamos que prestar atenção e manter silêncio.

**Comentário do Observador:** O Lagartixo, tem 6 anos, e aparentemente apresenta alguma dificuldade de desenvolvimento da fala o que muitas vezes prejudica a compreensão daquilo que ele está tentando dizer. Porém, noto que isso não o impede de se pronunciar em todos os momentos e em todos os jogos realizados.

A “contação” de história do Lagartixo foi interrompida por sua irmã que trouxe seu caderno de escola para que a Professora Visitante o conhecesse. Ela mostrou as atividades que já haviam sido feitas, as anotações das professoras da escola e mostrou que havia tarefas a serem feitas naquela semana.

Prontamente, a Professora Visitante se dispôs a ajudá-la.

O Lagartixo, por sua vez, pegou o seu caderno de escola e veio nos mostrar, pois também tinha lição de casa para ser feita, assim pediu que nós o ajudássemos.

Nesse íterim, os jovens da Casa 1, como é chamada pela equipe, chegaram e começamos a nos encaminhar para o habitual espaço, ao fundo da casa, onde as oficinas vêm sendo desenvolvidas.

Nesta manhã a temperatura estava baixa, diferente dos outros dias que o tempo sempre esteve agradável, por isso, utilizamos as cadeiras plásticas brancas que estavam disponíveis e empilhadas em um canto para montarmos uma roda.

Iniciamos a atividade retomando aquilo que fizemos no encontro anterior, no qual desenhamos as árvores que simbolizam o TO, as cenas e os temas que já havíamos trabalhado, apresentei a convidada dizendo quem era e porque estava ali. Pedi que cada um se apresentasse de forma breve para iniciarmos a parte prática.

O primeiro jogo realizado para o aquecimento mental e despertar do cérebro,

foi proposto por um dos meninos que se recordou do desafio que fiz em um dos encontros anteriores que era o de fazer com uma mão um círculo no ar e com a outra um crucifixo. Forma que Augusto Boal, também costumava iniciar os encontros de TO.

Em seguida, coloquei uma pequena bolinha na roda e disse que deveríamos passá-la, estabelecendo apenas a conexão visual, sem chamar a outra pessoa e sem realizar qualquer outra forma de comunicação que não fosse visual.

Primeiramente começamos com uma bolinha, depois com duas e por fim três bolinhas.

**Comentário do Observador:** *Foi perceptível a dificuldade do grupo em manter a comunicação estritamente visual e jogar as bolinhas sem arremessar com força ou chamar a pessoa com quem se desejava trocar ou passar as bolinhas.*

*À medida que uma nova bolinha era inserida, ficavam evidentes a tensão e interação, ao mesmo tempo que aumentavam as risadas e o clima de descontração, propícios às práticas do TO.*

*Durante esse aquecimento o Lagartixo, por diversas vezes segurava a bolinha na mão e repetia a frase:*

*– Quem está olhando pra mim? Quem está olhando pra mim?*

*Com a repetição dessa frase foi possível perceber o desejo da criança de fazer parte do grupo e de ser percebido pelos demais, embora na roda estivessem presentes o seu irmão mais velho e seus dois irmãos mais novos, a recorrência da frase pode ser compreendida como uma evidência da criança percebendo-se diante do outro ou reivindicando do grupo o reconhecimento e validação de sua própria presença. Como se dissesse, com as palavras que dispunha ali naquele momento: eu estou aqui, me percebam, joguem essa bolinha para mim.*

Ao encerrarmos o jogo da bolinha, iniciamos a dança dos cotovelos, que na oficina anterior foi muito bem recebida pelos jovens. O jogo, conforme anteriormente explicitado, consiste na formação de duplas, com as pessoas conectadas e mutuamente de costas, tocando-se apenas com os cotovelos.

Coloquei a primeira música e solicitei que comesçassem a dançar livremente, ocupando todo o espaço proposto e combinado. Disse que a próxima música seria introduzida por eles, o que gerou mais agitação e disputa para ver quem colocaria a música, como da outra vez.

**Comentário do observador:** Notei que a estratégia de propor que cada um colocasse sua música aumentou o interesse do grupo pela participação no jogo. Notei também que montagem das duplas não encontrou entre os participantes a mesma resistência que encontrara na oficina anterior.

Encerrado o jogo da bolinha, dividimos o grupo em duas partes e retomamos os aspectos principais de uma cena de teatro, que deve responder às perguntas básicas que são o “Quem?”, o “Onde?” e “O quê?”.

Propus a cada um dos grupos realizarem o improviso de uma cena que

abordasse uma situação de opressão expliquei em linguagem bem simples que eu iria pausar em algum momento para que a plateia, no caso, o outro grupo, comentasse a ação que estava acontecendo e sugerisse um possível final.

Para não alongar a minha fala e tornar a compreensão difícil não me prolonguei em uma extensa explicação sobre o que seria o teatro fórum ou a dramaturgia simultânea que o originou.

Os grupos se sentaram em roda no chão para elaborar o improviso de forma que eu pude fazer a mediação deste momento, permanecendo sentado por alguns instantes em cada roda. Assim, fiz algumas sugestões ou apenas ouvi aquilo que estava sendo combinado, fazendo perguntas e discutindo as ideias junto às equipes.

O primeiro improviso, ambientado em uma escola, foi feito por um grupo formado por quatro integrantes, sendo, quatro adolescentes meninas e um menino. Na cena, um menino gay sofre preconceito de duas colegas de escola, o motivo é uma disputa de local.

As duas agressoras aproximam-se do rapaz e dizem que ele não deve estar sentado ali naquele local, que ele deveria procurar outro lugar.

A violência evidenciada de forma explícita na cena ocorre por meio de xingamentos e agressões verbais. Enquanto isso a personagem de uma **“Funcionária da limpeza”**, interpretada pela Lua Linda que está varrendo a escola e assistindo ao ocorrido, inicialmente, na proposta do grupo ela apenas para ouvir a cena, porém como se verá, com as discussões ocorridas, entra para “resolver” o conflito.

Primeiramente, ela briga com as duas meninas e pede que as duas deixem o rapaz quieto. Neste momento eu interrompi o improviso, para abrir a reflexão.

**Comentário do observador:** *Convém ressaltar que a personagem da limpeza, interpretada pela jovem Lua Linda, ao adentrar o espaço da cena, age exatamente como uma profissional da limpeza, utiliza uma vassoura e uma pá, faz do seu moletom uma peça do figurino como se o capuz fosse um acessório da personagem. Subitamente, após entrar em cena, ela para “desmontar” a personagem, dirige-se à plateia e utiliza um procedimento extremamente rebuscado que está relacionado a uma forma muito específica do teatro narrativo, que eu nunca desenvolvi em nenhuma oficina. Ela narra para a plateia quem era aquela personagem, explica seus gestos ao varrer, explica o que está fazendo ali na escola e em seguida “remonta” o personagem.*

Com a minha interrupção expliquei que o nome daquilo que iríamos fazer é Teatro Fórum, e que a cena estava “pausada” para que a “plateia” definisse um possível desfecho que os “atores” e “atrizes” teriam que executar conforme a proposta da plateia.

Diante daquela situação de preconceito, perguntei:

– Quem gostaria de sugerir um final para essa cena?

O primeiro a levantar a mão foi o menino Flash, de 6 anos, dizendo:

– O menino deveria falar, você dá licença, eu não tô gostando, tem um monte de cadeira pra você se sentar.

De acordo com o pensamento de Flash, o que seria necessário seria um posicionamento firme por parte do menino que estava sendo discriminado diante das agressoras. A proposta foi testada e a plateia apenas aplaudiu, eu intervi novamente e perguntei se mais alguém teria um final a sugerir.

O mesmo menino, Flash, disse que agora o menino que estava sofrendo discriminação deveria agir sem se importar.

Novamente a proposta foi desenvolvida e antes que eu interrompesse todos começaram a problematizar o fim da cena, de modo que se tornou impossível a reprodução das falas.

O desfecho realizado pelo grupo foi:

- As duas meninas abordam o rapaz e começam a insultá-lo.
- O menino se sente acuado, mas responde que não vai sair daquele lugar.
- A Moça da Limpeza se aproxima percebe o que está ocorrendo, chama a atenção das duas, sem utilizar de agressividade, mas despertando a reflexão. As duas meninas se voltam para o rapaz, se desculpam e a cena se encerra com um abraço.

**Comentário do Observador:** Foi possível perceber durante a realização esta última proposta descrita acima, o aumento da seriedade do grupo que estava apresentando, levando mais a sério a representação dos papéis combinados. As falas ditas com mais convicção, ainda que de forma improvisada. O silêncio da plateia quando a Moça da Limpeza abordou as meninas utilizando um tom de sabedoria e experiência de vida que fez com que a plateia ficasse extremamente atenta, ampliando a veracidade da cena que se aproximou, neste momento, de uma verdadeira resolução dialógica de conflitos no ambiente escolar.

A próxima cena apresentada estava ambientada em uma sala de aula. O enredo desenvolvido pelo grupo durante o improviso foi: dois adolescentes estão conversando numa aula durante a explicação do professor que, por sua vez, os aborda de forma agressiva. Os jovens percebem o tom violento do professor e advertem-no, também de forma agressiva, de que ele não poderia falar daquela maneira. O professor, que neste momento estava sendo interpretado por um educador residente do abrigo, Hamster, intensifica a fala agressiva utilizando palavras e termos ofensivos com os adolescentes.

Neste momento eu fiz a interrupção perguntando a plateia qual seria o possível desfecho para a cena. Após uma longa pausa para conversa a plateia decidiu que deveriam chamar a diretora para que a situação fosse resolvida.

A cena retoma. Um deles sai da sala de aula para chamar a diretora que foi interpretada pela Professora Visitante.

Quando a Diretora entra em cena, pergunta o que está acontecendo, diz ter ouvido a discussão de longe e pede explicações.

Os alunos explicam o ocorrido e a Diretora questiona o professor sobre sua

conduta. O desenvolvimento da cena tomou um rumo inesperado pois os alunos começaram a brigar entre si e a agir de forma violenta com o professor, ameaçam atirar as cadeiras e agem de forma violenta verbal e fisicamente.

Foi difícil contornar o desfecho da cena e realizar uma mediação, chegando ao ponto em que quase não foi possível distinguir o que estava sendo representado e o que era real pois um dos adolescentes pareceu estar verdadeiramente irritado com o seu irmão menor, o Flash.

Quando eu interrompi de fato dizendo que a cena deveria terminar, preocupado com uma possibilidade de briga verdadeira, todos começaram a rir e a agir de forma amigável e tranquila, de forma que eu os indaguei, perguntando se tudo aquilo teria sido teatro e se a briga era de fato mentira.

Todos do grupo afirmaram que durante toda a cena, que estava parecendo caótica, não houve briga de verdade e que tudo era fingimento. Quando indaguei a plateia perguntando:

– Quem é o oprimido e quem é o opressor?

Um dos adolescentes, o Lacosteiro, disse:

– Os dois. O professor é oprimido e opressor. E os alunos também foram oprimidos, mas também foram opressores porque reagiram de forma agressiva, os demais participantes, tanto da plateia, como do grupo que apresentou concordou taxativamente com a fala do adolescente.

***Comentário do observador:*** Após a resposta do Lacosteiro, percebi que a cena tinha alcançado seu objetivo. Que a figura do oprimido e do opressor havia se manifestado e, sobretudo, seu papel reconhecido pelo grupo. Pedi que fizéssemos uma roda para encerrar o encontro daquele dia.

O menino Flash, ao perceber que o encontro estava se encerrando enrijeceu os braços e fechou a cara, e repetiu por muito tempo:

– Não acabou, não acabou, não acabou, não acabou...

Eu me aproximei e o abracei. Ele ficou ao meu lado, de mãos dadas comigo. Chorava e repetiu a mesma frase, “não acabou”. Os demais falavam com ele até que de forma paciente para que ele se acalmasse pois o encontro já tinha terminado. Mas ele ficou irritado até a hora em que nós nos despedimos dizendo para ele que logo voltaríamos para fazer mais teatro.

### **Diário de Campo XIII**

**03 de junho de 2023. São Paulo - SP**

#### **Sábado**

O encontro deste dia estava previsto para iniciar as 11h da manhã e assim ocorreu. Quando cheguei a Casa Lar, como ocorre frequentemente, os jovens estavam concluindo os afazeres da casa, como limpeza e arrumação do quarto e

demais dependências. E o Educador Parceiro, já estava preparando o almoço. As crianças estavam brincando na área externa da frente da casa. Também como sempre ocorre, fui recepcionado por eles, os irmãos de 6, 7 e 8 anos, respectivamente Lagartixo, Flash e Sakura.

Fomos para a parte dos fundos da casa e lá comecei a montar as cadeiras em formato circular com o auxílio do educador Hamster, e do Flash(7 anos) que sempre tem muita disponibilidade para ajudar.

Quando as cadeiras estavam dispostas no formato circular eu fiz uma contagem para conferir se estava correto em relação ao número de participantes. Quando eu acabei a contagem disse, falando sozinho:

– Vamos começar que hoje nós vamos fazer teatro. Assim que disse isso, o Flash completou:

– Graças a Deus que hoje nós vamos fazer Teatro.

Aguardei a chegada de todos e de todas para iniciarmos o encontro com uma roda de conversa. Iniciei, como já havia feito outras vezes, retomando os motivos pelos quais estávamos ali e o que estávamos fazendo, as ideias centrais do TO, a função social da pesquisa que eles estavam me ajudando e atuando como colaboradores e pelas contribuições que isso pode trazer na vida de todos os participantes.

Neste dia tivemos mais dois novos participantes na oficina, Jhony Bravo e Mocinha, ambos de 14 anos e irmãos gêmeos que estão na casa há poucos dias. Mostraram-se bem tímidos e não ficaram muito à vontade para manifestar suas opiniões.

Perguntei se haviam feito teatro antes e eles se manifestaram dizendo que não.

Após a breve introdução, perguntei se alguém gostaria de falar alguma coisa. Como ninguém se manifestou e anunciei o tema da roda.

– Hoje eu gostaria de falar com vocês sobre a possibilidade de realizarmos uma apresentação aberta aos nossos convidados pois já estávamos nos aproximando do fim do período planejado para que ocorressem as oficinas. Após a pergunta eu disse que gostaria de ouvir um/uma de cada vez para que pudessemos discutir.

A primeira a se manifestar foi a Educadora da Casa 1, que iniciou dizendo que estava triste por ter faltado nos últimos encontros, mas que a apoia a apresentação e acho importante que ela ocorra.

A jovem Bibi perigosa interveio perguntando se as pessoas que iam assistir iam saber que eles eram da Casa Lar, que ela não queria que ninguém soubesse disso.

Eu respondi dizendo que ninguém precisaria saber que eles moravam na Casa Lar.

Na sequência o jovem Homem Aranha, disse que topava e que gostaria de apresentar sim e não quis dar mais explicações

Na sequência o Flash, adotando uma postura de adulto (ele tem sete anos) entendeu a seriedade da conversa se levantou da cadeira e com as mãos cruzadas

entrelaçando os dedos, disse:

– Eu queria dizer que eu acho muito importante, que tem que apresentar e que todo mundo tem que fazer.

Em seguida a educadora Nova, disse que, por mais que não conhecesse ainda, achava que deveríamos fazer uma apresentação.

Em seguida o jovem novo Jhony Bravo, disse que não participaria, foi enfático e objetivo.

Na sequência o jovem Super Choque disse que não participaria. Antes de responder ele perguntou o que seria apresentado. Eu disse que apresentaríamos um recorte de tudo o que fizemos nesses encontros e poderíamos até criar cenas. Mesmo assim ele foi enfático em dizer que não participaria da apresentação.

Em seguida o jovem Pikaxu disse que só iria se tivesse comida. Todos deram risada e a roda ficou mais descontraída. Após a brincadeira ele retomou perguntando onde seria a apresentação.

– Primeiramente, eu gostaria de confirmar com você se deveríamos fazer. Depois de vocês confirmarem eu vou procurar um lugar para fazermos essa apresentação – respondi.

Então, ele concordou e repetiu, se tiver comida eu vou.

Na sequência o Educador Hamster falou:

– Eu acredito que seja muito importante que eles possam se expor a si mesmos. Trabalhar a timidez.

A pequena menina Sakura, de 8 anos, também disse que estava disposta a apresentar.

Seu irmão Lagartixo, de 6 anos, também disse muito animado que queria apresentar e queria falar.

A jovem Mocinha, que acabou de chegar na Casa Lar também disse que não queria apresentar. Perguntei se ela já havia feito teatro e ela disse que já havia feito

A Mulher Maravilha, jovem de 16 anos disse que não iria participar, explicou que não gosta de teatro e que só participou das oficinas por participar.

Em seguida, a jovem Stela, posicionou-se da mesma forma. Disse que não gosta de teatro e que não apresentaria

Por fim, A Lua Linda, jovem que participou de todos os encontros, disse que toparia participar.

Encerrando a roda, a jovem Bibi Poderosa, disse que aceitaria participar.

Em seguida, precisei que alguns jovens e assinassem o termo de Assentimento e o Termo de Consentimento Livres e Esclarecidos.

Em seguida ao momento da assinatura o Educador Parceiro veio me convidar para almoçar com eles e eu aceitei.

Durante o almoço pude conversar de forma mais tranquila com o Educador Hamster que já participou de várias oficinas. Ele contou sobre seu projeto de móveis construídos a partir da reutilização de garrafas pet e plásticos, mostrou que o projeto já está bem avançado e que ele está reunido com um grupo de pessoas que estão muito interessadas, em seguida falamos sobre a dinâmica da casa e sobre o trabalho dos educadores e ele contou que já viajou para diversos países, que já

trabalhou na UNESCO e que gosta muito da profissão, contou que está na terceira faculdade e não se imagina fazendo outra coisa.

Conversei com o outro educador que contou que antigamente havia na casa um grupo de meninas que era muito ponta firme e que faziam tudo de forma organizada. Que ele também trabalhava como educador há muito tempo e que se lembrava constantemente de um ex-aluno que conhecera na fundação casa, que hoje é um rapaz que já se encontra casado, com filhos e acabou de comprar um apartamento.

O assunto veio à tona pois estávamos conversando com os meninos Lacosteiro e Pikachu. Nessa conversa, os educadores, enquanto almoçávamos, diziam a eles da importância em concluir os estudos e buscar uma universidade para que eles possam se inserir no mercado de trabalho.

O almoço transcorreu de forma tranquila e agradável. Sai de lá por volta das 14h10min.

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AQUECIMENTOS IDEOLÓGICOS PARA ENSAIAR A REVOLUÇÃO:  
PROCESSOS EDUCATIVOS DECORRENTES DA PRÁTICA SOCIAL DO TEATRO  
DO OPRIMIDO

**Pesquisador:** Thales Felipe Dantas Alves

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 60443622.7.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.686.839

## Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1930119, de 13/09/2022) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto\_Mestrado\_modificado\_versao\_2, de 13/09/2022): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

## Objetivo da Pesquisa:

O objetivo foi descrito como segue: "O objetivo deste projeto é compreender, descrever e analisar os processos educativos que podem ser desvelados na prática social do Teatro do

Oprimido com um grupo de crianças e adolescentes de 10 a 17 anos. Para que esses objetivos sejam atingidos a pesquisa propõe a seguinte questão: "Quais os processos educativos que emergem da prática social do Teatro do Oprimido?"

## Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram descritos como segue:

\*Riscos:

A participação da presente pesquisa pode gerar algumas situações de desconforto e estranhamento, relacionados à timidez ou inibição causada pela exposição durante os jogos de improviso e exercícios de expressão vocal e corporal. Assim, as crianças e os adolescentes

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.686.839

poderão abandonar para sempre ou desistir momentaneamente dos exercícios ou propostas que não os/as agradarem. Excesso de utilização da voz e do corpo, podendo gerar cansaço físico e/ou mental. Sobrecarga emocional ou estresse, pois, é comum nas práticas do Teatro do Oprimido, ocorrerem desabafos e compartilhamento de questões pessoais. Para todas essas possíveis situações, caso alguma delas ocorra, a criança ou o adolescente poderá entrar em contato comigo e receberá os cuidados necessários para resolução dos problemas. PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PREVISTAS NA PRESENTE PESQUISA SERÁ DISPONIBILIZADO EM TODOS OS ENCONTROS MÁSCARAS DE PROTEÇÃO (PFF2/N95), ÁLCOOL EM GEL, ALÉM DA AFERIÇÃO DE TEMPERATURA DE TODOS/AS OS/AS PARTICIPANTES ENVOLVIDOS AO INÍCIO DE CADA ENCONTRO. AS MEDIDAS SERÃO CUSTEADAS PELO PESQUISADOR. O/A PARTICIPANTE QUE APRESENTAR ALGUM SINTOMA GRIPAL OU TEMPERATURA ELEVADA NÃO PODERÁ PARTICIPAR DO ENCONTRO.

**Benefícios:**

Aperfeiçoamento das habilidades comunicativas. Relacionamento interpessoal. Aquisição de repertório de jogos e exercícios teatrais. Treino de práticas de improvisação que contribuem para a oratória. Desenvolvimento da autonomia. Consciência crítica e social."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente Número: 5.627.686, emitido pelo CEP em 06/09/2022. Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 2ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

**PENDÊNCIA 01: Riscos/Danos e Providências/Cautelas**

Além dos riscos adequadamente informados e ponderados, considerando o cronograma apresentado e o fato de a pesquisa ser presencial, deverá informar os riscos sanitários relacionados à Pandemia da Covid19, bem como as medidas de biossegurança que serão adotadas para atenuar os riscos aos participantes e aos pesquisadores, de contaminação pelo vírus SARS-

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.686.839

COV-2; como por exemplo, aquisição, fornecimento e uso de Equipamento de Proteção Individual (EPI), entre outros cuidados vigentes no período da coleta de dados e previstos pelo local de cada coleta. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 02: A Etapa "início da coleta de dados" foi informada com início em 06/08/2022. Pedimos a gentileza de adequar a data desta etapa, considerando que a coleta de dados de qualquer pesquisa envolvendo Seres Humanos deve ser posterior à aprovação do Protocolo de Pesquisa pelo CEP. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 03: Critérios de Inclusão e Exclusão dos Participantes  
Informar nos campos "Critérios de Inclusão" e "Critérios de Exclusão" da Plataforma quais critérios de inclusão e exclusão serão considerados para recrutamento dos participantes. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 04: Instrumentos de coleta de dados  
Anexar na Plataforma todos os roteiros das entrevistas semiestruturadas, para que seja possível analisar a adequação ética. Por exemplo, se há risco de algum constrangimento ou à garantia de sigilo e privacidade do participante. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 05: Tempo aproximado de duração da Entrevista  
Adicionar no TCLE e também nos demais documentos deste protocolo a informação sobre o tempo aproximado de duração da Entrevista. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 06: Informe do TALE no TCLE e do TCLE no TALE. (ATENDIDA).

PENDÊNCIA 07: Pesquisa com Material Gravado  
Necessário indicar na Plataforma e Projeto em Metodologia Proposta e no TCLE como o material gravado será cuidado (quem terá acesso, como será arquivado ou se será apagado/excluído). (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 08: Descrição sobre o que é o CEP. (ATENDIDA)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.686.839

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1930119.pdf	13/09/2022 13:10:44		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_VERSAO_1.pdf	13/09/2022 00:49:01	Thales Felipe Dantas Alves	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	tclecompleto_modificado_versao_2.pdf	13/09/2022 00:35:19	Thales Felipe Dantas Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ok_modificado_versao_2.pdf	13/09/2022 00:34:19	Thales Felipe Dantas Alves	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_CEP_modificado_versao_2.pdf	13/09/2022 00:33:46	Thales Felipe Dantas Alves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_modificado_versao_2.pdf	13/09/2022 00:33:15	Thales Felipe Dantas Alves	Aceito
Declaração de concordância	decalaracaoconcordancia.pdf	20/05/2022 14:47:57	Thales Felipe Dantas Alves	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	20/05/2022 13:37:00	Thales Felipe Dantas Alves	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.686.839

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 06 de Outubro de 2022

---

**Assinado por:**

**Adriana Sanches Garcia de Araújo**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

## **ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, Thales Felipe Dantas Alves, estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar solicito vossa autorização para que as crianças e adolescentes sob sua responsabilidade legal – guarda legal, residentes na Casa Lar (Instituto Estrela do amanhã) possam participar da pesquisa intitulada “Aquecimentos Ideológicos para Ensañar a Revolução: o TO e os processos educativos decorrentes”, orientada pela Profa. Dra. Aida Victoria Garcia Montrone.

O objetivo desta pesquisa é descrever, analisar e compreender os processos educativos que podem ser revelados por meio da prática social do TO.

A coleta de dados da pesquisa será realizada em 16 encontros semanais, aos sábados de manhã, conforme horário previamente determinado, com duração de duas horas para cada dia de atividade. Prevê-se a realização da pesquisa no período de agosto a novembro de 2022, iniciando as coletas de dados a partir da aprovação desta pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa.

Os encontros com as crianças e adolescentes consistirão em oficinas nas quais serão desenvolvidas diversas atividades relacionadas à prática teatral, tais como aquecimentos vocais e corporais, exercícios de expressividade dos movimentos, improvisações de cenas curtas e criação e preparação de um espetáculo teatral ao final do processo, desde que todos e todas os/as participantes concordem e estejam dispostos e dispostas.

Ao longo do processo de encontros serão promovidas reflexões e debates em torno de temáticas que os próprios/as participantes selecionarão e decidirão abordar; sempre respeitando as escolhas individuais e coletivas que possam ser desencadeadas por meio dos jogos e exercícios do TO.

Com o objetivo de cumprir todas as fases da pesquisa serão realizadas três etapas de entrevistas com os participantes, que serão desenvolvidas da seguinte maneira:

- Uma entrevista aberta e em grupo no momento inicial, ao iniciarmos o projeto, essa entrevista ocorrerá ao final do 1º encontro.
- Uma entrevista aberta e em grupo após a realização de 8 encontros.
- E, por fim, uma entrevista semiestruturada e individual ao final, no último encontro previsto.

Todos os encontros poderão ser registrados em áudio e vídeo, apenas com o objetivo de contribuir para a posterior análise dos resultados e interpretação das etapas do processo. Serão realizadas anotações chamadas “diário de campo” que constituem uma importante etapa da pesquisa, tais anotações tem a finalidade de descrever e registrar as principais impressões que o pesquisador pôde registrar durante os encontros. Após a coleta de dados serão criadas ou elaboradas categorias para análise e discussão dos dados gerados em campo, em diálogo com a literatura.

As atividades não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e constrangimento e intimidação. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

A participação da presente pesquisa pode gerar algumas situações de desconforto e

estranhamento, relacionados à timidez ou inibição causada pela exposição durante os jogos de improviso e exercícios de expressão vocal e corporal. Assim, as crianças e os adolescentes poderão abandonar para sempre ou desistir momentaneamente dos exercícios ou propostas que não os/as agradarem. Excesso de utilização da voz e do corpo, podendo gerar cansaço físico e/ou mental. Sobrecarga emocional ou estresse, pois, é comum nas práticas do TO, ocorrerem desabafos e compartilhamento de questões pessoais. Para todas essas possíveis situações, caso alguma delas ocorra, a criança ou o adolescente poderá entrar em contato comigo e receberá os cuidados necessários para resolução dos problemas.

Aperfeiçoamento das habilidades comunicativas. Relacionamento interpessoal. Aquisição de repertório de jogos e exercícios teatrais. Treino de práticas de improvisação que contribuem para a oratória. Desenvolvimento da autonomia. Consciência crítica e social.

Todos os encontros na Casa Lar terão o acompanhamento dos educadores residentes na instituição conforme acordado com gerente da casa, Daniela.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, do Teatro e das Ciências Humanas; para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho das mulheres camponesas.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Ademais terá a garantia ao acesso aos resultados da pesquisa e ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou apelidos, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação, caso queira.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, dos encontros do grupo e da presença de um relator nesses encontros coletivos. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as entrevistas terão a duração máxima de 30 minutos ou de acordo com a disponibilidade do/da participante, podendo ser encerrada a qualquer momento.

Caso haja algum tipo de despesa decorrente da participação, como transporte e alimentação, você tem o direito de ressarcimento, se for o caso, de cobertura das despesas. Assim como seus direitos assegurados a justiça e/ou indenização a danos decorrentes da participação na pesquisa. Em contrapartida a instituição terá um material sistematizado sobre sua história, práticas, participantes e processos educativos. Desse modo poderão utilizar para reflexão crítica, avaliação, planejamento e para a escrita projetos de captação de recursos.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa. Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (016- 99125-9252) de 2a. ou 6a. das 8:00 às 18:00.

Para a realização das atividades previstas na presente pesquisa será disponibilizado em todos os encontros máscaras de proteção (pff2/n95), álcool em gel, além da aferição de temperatura de todos/as os/as participantes envolvidos ao início de cada encontro. As medidas serão custeadas pelo pesquisador. O/a participante que apresentar algum sintoma gripal ou temperatura elevada não poderá participar do encontro.

O estudante sob responsabilidade legal também será consultado se concorda ou não participar da pesquisa por meio de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) O material recolhido em áudio e vídeo será visualizado apenas pelo pesquisador e sua orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aida Victoria Garcia Montrone. Será armazenado em computador pessoal sem nenhum tipo de compartilhamento público como pastas de drive ou nuvens de armazenamento. Portanto, o material ficará sob responsabilidade do pesquisador por tempo indeterminado.

Todas as entrevistas terão a duração máxima de 30 minutos ou de acordo com a disponibilidade do/da participante, podendo ser encerrada a qualquer momento.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Email: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br). Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

**Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

**Nome do Pesquisador Responsável: Thales Felipe Dantas Alves**

Aluno regular do Mestrado no PPGE/UFSCar  
Rua Campos Salles, 1965 – Jd Macarengo São Carlos  
RG: 43.989.714-2; CPF:369.739.768-08 Tel.: 11-9 7959-595214  
E-mail: [thalesalves@estudante.ufscar.br](mailto:thalesalves@estudante.ufscar.br)

**Discente orientado pela Prof.<sup>a</sup> Aida Victoria Garcia Montrone**

Rua Aldino del Nero, 140 Parque Arnold Schmidt, São Carlos  
E-mail: [montroneufscar@gmail.com](mailto:montroneufscar@gmail.com)  
Tel 16 9-9712-2693

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Thales Felipe Dantas Alves

Nome do Pesquisador Responsável  
Responsável

\_\_\_\_\_ do Pesquisador

---

Nome do Participante da Pesquisa  
Responsável

---

Assinatura do Participante

## **Anexo C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

#### **(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)**

Olá! Eu me chamo Thales Felipe Dantas Alves e estou fazendo uma pesquisa orientada pela minha professora da faculdade que se chama Aida Victoria Garcia Montrone.

O objetivo dessa pesquisa é descobrir o que as crianças e os adolescentes podem aprender fazendo teatro.

Gostaria de convidá-lo/a para participar dos encontros semanais que acontecerão na Casa Lar, aos sábados de manhã entre os meses de agosto e novembro de 2022. Nestes encontros nós iremos fazer atividades como: montagem de cenas curtas e improvisadas, exercícios de expressão corporal pelo espaço, como pequenas corridas, saltos e jogos que envolvem os diversos movimentos do nosso corpo. Vamos falar sobre as questões que vocês consideram importantes e tentar, juntos, trabalhá-las dentro das dinâmicas do teatro.

Vou anotar no meu caderno as atividades que vocês fazem, coisas que comentam e como se sentem. E se você concordar, também responderá a algumas perguntas que serão feitas em uma conversa aberta com a turma toda no momento inicial, uma segunda conversa no meio do projeto e uma última conversa ao final. E se você sentir a necessidade também podemos conversar de forma privada na presença da Gerente da Casa da Lar.

Tanto as atividades práticas do teatro quanto as nossas conversas serão gravadas em áudio e/ou vídeo e utilizadas somente para o meu trabalho. O seu anonimato sempre estará garantido por lei, por meio de um documento que nós vamos assinar juntos.

Ao final, esse trabalho será divulgado para outros professores e professoras que se preocupam com a educação das crianças. Mas, fique tranquilo(a), pois o seu nome não será identificado nas respostas!

Já conversei com a responsável pela Casa Lar e ela me autorizou a desenvolver esse trabalho com vocês e permitiu que você participasse da pesquisa.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação. E se você aceitar participar, não contaremos para outras pessoas informações sobre sua vida.

Todas as entrevistas terão a duração máxima de 30 minutos ou de acordo com a sua disponibilidade em participar, podendo ser encerrada a qualquer momento.

E caso você não queira participar de alguma atividade ou responder a alguma pergunta que eu fizer, não precisará. Ou, se tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa, você pode me dizer que eu esclareço.

O material recolhido em áudio e vídeo será visualizado apenas pelo pesquisador e sua orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aida Victoria Garcia Montrone e o rosto de todos os participantes ficará encoberto. Será armazenado em computador pessoal sem nenhum tipo de compartilhamento público como pastas de drive ou nuvens de armazenamento. Portanto, o material ficará sob responsabilidade do pesquisador por tempo indeterminado.

Para a realização das atividades previstas na presente pesquisa será disponibilizado em todos os encontros máscaras de proteção (pff2/n95), álcool em gel, além da aferição de temperatura de todos/as os/as participantes envolvidos ao início de cada encontro. As medidas serão custeadas pelo pesquisador. O/a participante que apresentar algum sintoma gripal ou temperatura elevada não poderá participar do encontro.

A GERENTE RESPONSÁVEL PELA CASA LAR SABE E CONCORDA COM A SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa e concordar em participar dela, peço que assine este Termo. Uma cópia dele ficará com você e \_\_\_\_\_ outra \_\_\_\_\_ comigo:  
*Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa. Entendi que o trabalho é sobre o corpo e as atividades que acontecem na escola e tirei minhas dúvidas. Sei que posso perguntar se outras dúvidas surgirem durante e após a pesquisa. O(a) responsável(a) por mim concordou com minha participação e sei que ele(a) pode mudar de ideia quando quiser.*

Local: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Pesquisador Respon-  
 sável**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do(a) participante**

**Dados sobre a pesquisa:**

Título do projeto: **Aquecimentos Ideológicos para Ensaïar a Revolução:**

Pesquisadora responsável - Orientador(a): **Thales Felipe Dantas Alves**

**Discente orientado pela Prof.<sup>a</sup> Aida Victoria Garcia Montrone**

Rua Aldino del Nero, 140 Parque Arnold Schmidt, São Carlos

E-mail: montroneufscar@gmail.com

Tel 16 9-9712-2693

**Dados do(a) participante da pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

Documento Identidade (RG): \_\_\_\_\_ Data Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_