

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO

Teatro e Projetos Socioculturais,  
Experiências com Teatro do Oprimido na Pedreira Prado Lopes

**Érika Rabelo Branco**

Belo Horizonte – MG

Julho de 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO

Teatro e Projeto Socioculturais:  
Experiências com Teatro do Oprimido na Pedreira Prado Lopes

Monografia apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Licenciada em Teatro pela Escola de  
Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.  
Orientação: Profa. Dra. Rita Gusmão

Belo Horizonte  
Julho de 2016

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, em especial a minha mãe pelo apoio.

À minha orientadora Rita Gusmão, pela dedicação.

À professora Meire Regina e todos os componentes do Grupo Levante de Teatro do Oprimido.

À coordenadora do Instituto IDE Brasil Luciana Melo pelo acolhimento da proposta.

À professora Janaína e toda a equipe e alunos do Ide Brasil.

À Associação Pedreira Unida, ao MTD – Movimento de Trabalhadores por Direitos, e ao Levante Popular da Juventude pelo convite que iniciou essa monografia.

Ao coordenador de TCC Ricardo Figueiredo.

À professora Marina Marcondes Machados pela sua “bibliazinha”.

A todos os professores e professoras do curso de Teatro da EBA/ UFMG por seus ensinamentos.

À Alessandra Abrão Resende, coordenadora do projeto de extensão “Pontos em Cidadania” pelas primeiras experiências como professora de Teatro.

À Trupe a Torto e a Direito pelos aprendizados, e pela ida à oficina que iniciou todo esse processo de pesquisa em T.O.

Aos colegas de Teatro que trazem esperança e alegria nessa caminhada.

A Rui Takeguma e todos os colegas de Soma pela coragem.

A Dionísio, deus do Teatro, Evoé.

*In memoriam: a Alexandre Branco, papai, meu grande papai.*

## RESUMO

Esta monografia tem como objetivo refletir sobre uma prática pedagógica desenvolvida pela professora-pesquisadora em uma ONG atuante na Pedreira Prado Lopes, articulando contextos de pauperismo urbano com a metodologia de ensino do Teatro do Oprimido. Seu intuito é formular bases para uma atuação docente transformadora e dialógica, na qual à formação estética se alie uma postura política que combata as opressões num processo humanizador que construa autoestima, respeito, e noções de cidadania e direitos humanos. Esta investigação compõe-se de estudos de psicologia social acerca de processos de estigmatização social vivenciados pelos moradores e pesquisa das estruturas de projetos socioculturais de sucesso nessas áreas. Tudo isso aliando-se ao legado teatral deixado por Augusto Boal, em uma investigação crítica dos processos vivenciados pela professora-pesquisadora, articulando-os com teóricos da pedagogia e do ensino de teatro. O primeiro capítulo debruça-se sobre o histórico não só da Pedreira Prado Lopes, mas das vilas e favelas brasileiras. Já o segundo objetiva apresentar a Estética do Oprimido, seu histórico, princípios e técnicas, explicitando seu lugar dentro das metodologias de ensino do Teatro. O terceiro busca trazer um relato da oficina apontando elementos, dificuldades, aprendizados no processo de educação artística teatral realizado nas aulas. E por final, como conclusão, aponta-se para a pertinência de uma formação estética teatral que se abra para a expressão das questões concernentes aos participantes, e que com elas dialogue num processo de ação-reflexão capaz de desnaturalizar e questionar a opressão e a violência.

Palavras Chave: Favela. Estética do Oprimido. Ensino de Teatro.

## RESUMEN

Esta monografía tiene como objetivo reflexionar sobre una práctica pedagógica desarrollada por la profesora-investigadora en una ONG activa en Pedreira Prado Lopes, articulando contextos urbanos de pauperismo con la metodología de la enseñanza del Teatro del Oprimido. Su propósito es formular las bases para una actuación docente transformadora y dialógica, en que la formación estética se combina a una postura política de luchar contra las opresiones en un proceso de humanización que fortaleza la autoestima, el respeto y las nociones de ciudadanía y derechos humanos. Esta investigación consiste en estudios de psicología social sobre los procesos de estigmatización social que experimentan los residentes y la investigación de las estructuras de los proyectos socio-culturales de éxito en estas áreas. Todo esto aliado con el legado teatral de Augusto Boal, e una investigación crítica de los procesos experimentados por la profesora-investigadora, vinculándolos con teóricos de la pedagogía y de la educación teatral. El primer capítulo se centra en la historia no sólo de Pedreira Prado Lopes, pero los pueblos y las favelas de Brasil. El segundo capítulo presenta la Estética del Oprimido, su historia, sus principios y técnicas, destacando su lugar dentro de las metodologías de enseñanza de teatro. La tercera pretende llevar una cuenta del taller señalando elementos, las dificultades, el aprendizaje en el proceso de educación teatral realizado en clase. Y el final, como conclusión, apunta a la relevancia de una formación estética teatral que esté abierta a la expresión de las cuestiones relativas a los participantes, y con ellas dialogue en un proceso de acción-reflexión capaz de deconstruir y desafiar la opresión y violencia.

Palabras clave: Favela. Estética del Oprimido. Educación Teatral.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
I.1 Uma breve história da Pedreira	10
I.2 Espoliação e pauperismo	11
I.3 Arte e Cultura dentro da Pedreira	19
I.3.1-A história do Centro Cultural Liberalino Alves	20
I.3.2- O Espaço Cidadão Pedreira Unida	21
I.4 O Instituto Ide Brasil	22
I.5 Desenvolvimento Social de Base	23
<b>CAPÍTULO II</b>	
II.1 Breve histórico do método de Augusto Boal	25
II.2 Estética do Oprimido	28
II.3 Técnicas de Teatro do Oprimido	32
II.4 Teatro do Oprimido no Ensino de Teatro	36
<b>CAPÍTULO III</b>	
III.1 Experimento Pedagógico	37
III.2 Abordagem Pedagógica	38
III.3 A Oficina	41
III.4 Contribuição desta experiência para a formação do docente de Teatro	53
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>60</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso é fruto de um interesse pessoal na articulação do Teatro com contextos de programas socioculturais localizados nas chamadas áreas de risco, ou seja, vilas em aglomerados e favelas. É fruto de uma ação simultânea de leituras e aplicação prática de aulas de Teatro nesses contextos, a partir da Estética do Oprimido, pretendendo-se investigá-la como possibilidade pedagógica para crianças e jovens.

A experiência prática criou uma ponte entre a vida pessoal da professora-pesquisadora e o mundo da vida na favela Pedreira Prado Lopes, cuja estrutura social complexa apresenta a coexistência de instituições como a família, a igreja, o narcotráfico, ONGs, associações de moradores e a polícia. A ação das ONGs ganha um relevo especial, pois proporciona aos moradores uma fonte de ocupação, apoio e desenvolvimento de competências, competindo com o tráfico de drogas as rotas de socialização dos jovens. Pode-se perceber que as igrejas e, às vezes, as famílias, são instituições que justapõe ações positivas em ambientes com forte presença de descaso estatal. A definição do IBGE para as favelas é a seguinte:

Favelas são definidas como aglomerações urbanas subnormais, assentamentos irregulares em áreas consideradas inadequadas para urbanização, como as encostas íngremes de montanhas do Rio: um conjunto constituído por no mínimo 51 unidades habitacionais (barracos, casas etc.), ocupando – ou tendo ocupado – até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular); dispostas, em geral, de forma desordenada e densa; e carentes, em sua maioria, de serviços públicos e essenciais. (IBGE *apud* JOVCHELOVITCH e PRIEGO-HERNANDEZ, 2015, p. 4)

Para além de uma definição formal, junta-se à pesquisa a noção de um universo cuja representação social cria fronteiras entre realidades de “morro e asfalto”, as travessias entre estes dois polos são marcadas ou por olhares estigmatizantes e visões negativas, ou por fascínio, curiosidade, solidariedade.

Meu primeiro movimento de aproximação com a Pedreira Prado Lopes ocorreu a partir de um convite para a realização de uma Oficina de Teatro do Oprimido no Espaço

Cultural Pedreira Unida, antigo Centro Cultural Liberalino Alves. Na época, ele estava sendo recuperado, após fechamento pela prefeitura devido a problemas estruturais. O Centro Cultural localiza-se embaixo do conjunto habitacional Araribá, que continua acolhendo as famílias pedreirenses. A demanda da população local pela volta de um Centro Cultural localizado no alto da favela gerou um movimento autônomo da comunidade com vias de reformar e reabrir o local. Este movimento foi apoiado por vários agentes, entre eles o MTD – Movimento de Trabalhadores por Direitos, que realizou o convite ao grupo de Teatro do Oprimido do qual participo, Grupo Levante, para realizar uma oficina de T.O. com o objetivo de “movimentar o espaço”, atrair a atenção dos moradores e dos órgãos públicos, e promover vivências culturais para a população. A oficina foi realizada por mim e mais duas atrizes, mas sofreu com a evasão quase total dos moradores, impossibilitando uma apresentação final. A partir dessa vivência, resolvi aprofundar a pesquisa com Oficinas de Teatro do Oprimido neste contexto, conduzindo uma experiência pedagógica sozinha com moradores da Pedreira Prado Lopes. Busquei ONGs que atuassem no local, encontrando o Instituto IDE Brasil que acolheu minha proposta e possibilitou a experiência que será analisada nessa monografia.

Para a parte teórica, optou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica para a construção do primeiro e segundo capítulo, e a pesquisa documental para o terceiro, investigando e analisando as anotações do diário de bordo para construir uma reflexão acerca da condução da Oficina pela professora-pesquisadora, articulando a bagagem adquirida nos anos de faculdade com os fatos ocorridos no decorrer das aulas.

A Oficina ainda está em processo, mas já proporcionou uma experiência pedagógica que me atentou para o reforço de um olhar crítico e cuidadoso para a prática docente, recuperando conteúdos estudados ao longo dos anos de faculdade, articulados com a pesquisa pessoal da professora-pesquisadora em T.O. e ensino de Teatro em contexto de projetos e programas sociais.

## Capítulo I

Este texto busca explicitar o contexto no qual este trabalho foi realizado, contando a história da Pedreira Prado Lopes, e posteriormente a história do Instituto Ide, ONG na qual a oficina foi realizada. Ao mesmo tempo, esse estudo de memória não pretende ser um mero estoque de informações e dados, mas uma contribuição para pensar a história social, envolvendo a problemática do espaço urbano, e a formação e vida nas favelas, também como objeto ideológico, a partir da experiência do ensino e da aprendizagem da arte teatral.

### I.1- Uma breve história da Pedreira Prado Lopes

A Pedreira Prado Lopes localiza-se na região Noroeste de Belo Horizonte, possui cerca de 10 mil habitantes numa área de aproximadamente 140 mil m<sup>2</sup>. Sua formação remete à própria construção da capital e seu desenvolvimento. Na versão oficial, a Pedreira, em sua origem, está ligada à família Prado Lopes, no começo das obras de Belo Horizonte, pois foi o engenheiro Antônio Prado Lopes Pereira, da 1<sup>a</sup> classe da Comissão Construtora da Capital, 3<sup>a</sup> divisão, que recebeu uma concessão para explorar o local, retirando dali suas pedras e usando-as na edificação de casas e ruas da cidade. Na versão da história oral, a origem é assinalada desde a abolição. Os escravos libertos teriam ali se estabelecido e, recém saídos do cativeiro, construíram suas casas antes mesmo da capital. Com a atração que a construção da nova Capital mineira exerceu sobre os migrantes do interior que buscavam melhorias de vida, a vila foi sendo ocupada. No início de sua existência, ela não possuía nenhuma infraestrutura, os moradores conseguiam água de cisternas e minas, as casas eram de adobe, madeira ou latão, distantes umas das outras e o terreno que a vila abrangia era maior. Ao longo do tempo, ocorreram várias remoções para a abertura de avenidas e equipamentos comunitários.

Nas décadas de 1970 e 80, iniciaram-se as reivindicações coletivas da Pedreira e a ação do poder público para atende-las, inicialmente pelo Prodecom – Programa de

Desenvolvimento de Comunidades, de responsabilidade do governo estadual. Os benefícios reivindicados eram rede de água e luz e pavimentação, entretanto o programa recebeu muitas críticas dos moradores, pois foi realizado de uma forma mal planejada. Os períodos de maior adensamento populacional coincidem com o início das maiores intervenções do poder público.

A Pedreira Prado Lopes possui uma vasta trajetória de lutas e conquistas e, mesmo com muitos problemas, construiu uma identidade para a cidade bem como entre seus moradores. O Jornal *Fala Pedreira*, produto da Associação de Moradores com a colaboração da comunidade, demonstra como a vila conseguiu se organizar e criar uma imprensa alternativa. O primeiro número data de julho de 1996 e tem a seguinte frase de abertura: “O jornal Fala Pedreira é um instrumento independente de caráter informativo da comunidade Prado Lopes.” O calango é o símbolo da Pedreira: “O calango é um animal que precisa de luz diariamente para manter sua temperatura a sua cor esverdeada. É uma espécie de lagarto predador descendente direto dos dinossauros: é um sobrevivente! Seu hábito natural é a pedra como o povo da PPL. O calango nunca desiste de sua moradia, não se muda. Não deixa de lutar, resistir e sobreviver. Nem o sol, nem a chuva o derrota” (Jornal *Fala Pedreira*, nov. 1999).

A Pedreira encontra-se há vários anos em obras, e possui o que se chama de Plano Global, um planejamento extenso de reurbanização da área ocupada, financiado paulatinamente pelos recursos disponibilizados pelo governo, principalmente através do Orçamento Participativo.

## **I.2- Espoliação e pauperismo**

O espaço urbano da Pedreira foi sendo composto e recomposto a partir das relações sociais, da cultura e da ação política, que influenciaram a noção de cidadania, neste caso marcada pela discriminação. O estereótipo do trabalhador marginal como uma ameaça, ou sua moradia como desorganizada e suja, comprometem sua autoimagem como cidadão, desconsiderando que estão privados dos benefícios da sociedade e que, no entanto, contribuíram para sua construção.

A espoliação e o pauperismo estão ligados à acumulação de capital<sup>1</sup>. Tais situações engendram as contradições urbanas trazendo prejuízos para os trabalhadores. Ainda paira uma sub-cidadania como uma marca visível das classes desprivilegiadas nos locais pobres onde faltam as condições necessárias a uma vida digna, formando-se o que se chama de áreas de riscos. A própria ideia da existência de um cidadão que conseguiu “vencer na vida” em oposição ao sub-cidadão é um contrassenso, partindo-se do princípio de que a cidadania significa conquistas coletivas e não de indivíduos de forma isolada.

Há o risco de ser ver a favela retratada em imagens que negam seus sinais de heterogeneidade física, espacial e social. Pesquisas recentes vêm demonstrando o que se pode chamar de “novos olhares” sobre a favela. A pesquisa do ISER (Instituto Superior de Estudos da Religião) sobre o acesso da população das favelas aos bens de consumo, coordenada por Bernardo Sorj da UFRJ, em associação com o Instituto Pereira Passos e o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano sobre o intenso mercado imobiliário existente nessas regiões, são exemplos.

Ao mesmo tempo, reforça-se ainda uma apresentação da favela como berço da samba, e hoje coração do funk e do rap; território-mor do jogo do bicho no passado, hoje é identificada como a central do tráfico de drogas. Espaço propício às diferentes formas de religiosidade popular, associações de moradores presas ao clientelismo político, intenso controle do tráfico que hoje representa o papel de um Estado ausente, a circunscrição destes temas, com especial destaque para a violência, favorece uma visão estereotipada.

Os processos de aviltamento público das favelas dão-se a partir da vinculação reiterada da pobreza a algumas imagens estereotipadas: sujeira, desemprego, e violência. Esta vinculação expõe os pobres a um processo que Gaujelac (1996) chama de sofrimento social:

[O sofrimento social] nasce quando o desejo do sujeito não pode mais se realizar socialmente, enquanto o indivíduo não pode ser o que ele gostaria de ser. É o caso, por exemplo, quando o indivíduo é obrigado a ocupar um lugar social que o invalida, que o desqualifica, que o instrumentaliza ou o desconsidera. (...) O sofrimento social é um mal

---

<sup>1</sup> A noção da pobreza e da espoliação como consequência do modo de produção capitalista é apresentada em inúmeros estudos no Brasil a partir da década de 60 e de 70, cujas maiores referências estão em Kowarick (1994) e Perlman (1977).

estar provocado, por sua vez, pela ausência de conforto material e ausência de reconhecimento moral. De um lado, as condições de vida precárias, difíceis, instáveis, penosas; e de outro lado, uma vulnerabilidade identitária, uma desvalorização narcísica, uma imagem invalidada de si mesma. (GAUJELAC apud SALES, 2003, p. 75)

Para Gaujelac, esse sofrimento pode ser destruidor ou criativo, fator de desesperança ou de ambição. Um leva à resignação e à passividade, outro a busca de reconhecimento e melhorias.

O início do século XXI comunga com o seu antecessor de uma intensa mobilização política. Como os padrões de desigualdade social em boa parte do mundo só fazem crescer, um campo fértil para a disseminação de sentimentos de injustiça e discriminação é fomentado. A convivência com a injustiça estimula o surgimento de iniciativas de resistência e reivindicação. O Brasil viu nascer, a partir do século passado, distintas ações voltadas para a defesa dos direitos. Primeiramente fincado nos movimentos sociais, hoje convivemos com um cenário mais diversificado, composto de entidades, movimentos, fundações, associações, ONG's, o que hoje vem sendo denominado de Terceiro Setor, que abrigaria as iniciativas externas às ações tanto do Estado quanto do mercado. A emergência dessas reivindicações vem sendo comumente associada ao temor suscitado pelo risco da transformação do mundo, através do advento da globalização, em uma “aldeia global”<sup>2</sup>. Aqui pode-se dizer que o Teatro do Oprimido, método que serve de base para a ação pedagógica que informa esta reflexão, se encaixa dentro deste movimento de resistência afirmadora de heterogeneidades e de direitos.

Ao mesmo tempo, a diferença existente entre as demandas apresentadas pelos distintos movimentos sociais e as identificáveis em uma localidade deve ser ressaltada. Enquanto nos movimentos sociais predomina a focalização em um tema ou leque de

---

<sup>2</sup> O termo “aldeia global” é associado a Marshall McLuhan que o usa no intuito de indicar que as novas tecnologias eletrônicas e os processos tecnológicos iriam reduzir o planeta a mesma situação de uma aldeia, com todos conectados. Entretanto aqui, é utilizada dentro da crítica do geógrafo Milton Santos ao termo: “Daí a ilusão de vivermos em um mundo sem fronteiras, uma aldeia global. Na realidade, as relações chamadas globais são reservadas a um pequeno número de agentes, os grandes bancos e empresas transnacionais, alguns Estados, e grandes organizações internacionais. Infelizmente, o estado atual da globalização está produzindo ainda mais desigualdades. E, ao contrário do que se esperava, crescem o desemprego, a pobreza, a fome, a insegurança do cotidiano num mundo que se fragmenta e que amplia as fraturas sociais.” ( retirado de <http://www1.folha.uol.com.br/folha/publifolha/ult10037u351805.shtml>. Acesso em fevereiro, 2016)

temas correlatos, para os moradores da favela, as demandas são mais plurais, podendo apresentar, em um primeiro momento, uma profusão bastante confusa de reivindicações e denúncia de desrespeitos sociais sofridos. A própria ação dos projetos sociais na Pedreira, desenvolvida de maneira não temática e oferecida aos moradores de acordo com demandas pensadas por seus proponentes, evidencia essa pluralidade.

Ao mesmo tempo, é necessário colocar as imagens e representações associadas aos moradores da Pedreira Prado Lopes. É certo que, como uma das favelas mais antigas de Belo Horizonte, características e temas historicamente correlacionados à pobreza urbana estão presentes<sup>3</sup>. Por certo, nem todos os moradores da Pedreira são pobres embora a maioria seja, o que importa aqui é salientar que mesmo aqueles que não vivenciam as agruras do pauperismo, por morar na favela têm sua imagem pública a ele justaposta. Existem muitos e variados discursos sobre a pobreza, sendo impossível exaurir a totalidade de formas de concebê-la. A pobreza urbana referencia-se à inserção residencial da população pobre nas cidades, e se dá como fenômeno social desde a superação da tradição agrário-exportadora e o desenvolvimento industrial marcam a expansão populacional urbana, sendo que a economia não consegue absorver toda a mão de obra disponível. As favelas, inchadas pela migração desempregada, ganham, então, visibilidade. Neste contexto, os estudos científicos tomaram a favela abordando-a a partir de quatro aspectos majoritários: a malandragem, a marginalidade social, a cultura da pobreza e a pobreza como consequência do modo de produção capitalista.

A partir da década de 1930, a favela começou a ser indicada, especialmente nos sambas do Rio de Janeiro, como o berço legítimo da malandragem. Os tipos humanos destacados são as figuras do bamba, do malandro, do sambista, e o correspondente feminino da mulata, da cabrocha, da morena faceira. É certo que esses protagonistas escolhidos não esgotam a totalidade de tipos humanos que moram no morro, mas o que nos convém aqui é ressaltar a alusão a uma marginalidade oriunda da favela, mas próxima à boemia, fundada em uma atmosfera romântica e poética. No contexto da música brasileira, esta identificação afirma o morro positivamente, em intuito de

---

<sup>3</sup> . Os índices e parâmetros para a definição da pobreza estão em expansão. Em nível internacional, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD) usa três indicadores: educação, expectativa de vida e poder de compra. No Brasil, a grande referência para análise da pobreza são os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD), realizada pelo IBGE, que cruza dados sobre situação do mercado de trabalho, educação, saúde, posse de bens duráveis, condição de moradia, dentre outros. Neste trabalho a pobreza é associada à destituição de condições mínimas de recursos para se viver dignamente em determinado momento histórico e social.

valorização do local. O carnaval também é um ícone a ser destacado, causador de uma inversão mágica: o morro brilhando no asfalto, favelados transformados em príncipes e em reis e todos os problemas e dificuldades suspensos na união de malandros e trabalhadores embriagados sob o ritmo do samba.

A figura do malandro é ícone de um sonho feliz de cidade, sua sagacidade, criatividade e esperteza apresentam-se como forma de resistência contra a desigualdade social, resposta à sociedade de classes. Oswald de Andrade, em seu retorno da Europa afirma que no Brasil, o contrário do burguês não era o proletário, mas o boêmio<sup>4</sup>. O trabalhador é desenhado como o antônimo do malandro, ao se submeter às exigências da labuta em conformidade com o código ideológico dominante figura-se como “otário”, enquanto o malandro apresenta destino social mais brando, dando um jeitinho aqui e ali.

As mudanças econômicas a partir da década de 1940 e 50 fazem com que as exigências da vida produtiva se impusessem provocando um esvaimento da figura do malandro. A própria Pedreira foi possuidora de vasta tradição sambista e carnavalesca e não encontrou perpetuação em sua fama de berço de compositores e escolas, como será indicado mais para frente.

Voltando aos estudos acerca da pobreza urbana, instaurou-se o conceito de marginalidade social, mas o termo referencia-se a uma gama extensa de indivíduos: favelados, agentes situados em nível inferior na escala econômico-ocupacional, migrantes, minorias raciais e étnicas, “transviados”. O conceito discute questões como o hibridismo cultural das culturas marginalizadas; a remoção dos bolsões de pobreza com financiamento de construção de moradias de baixo custo; a integração ou desintegração social das favelas a partir da discussão da permanência de costumes rurais nessas populações; o enfraquecimento do controle social originado do distanciamento dos laços comunitários; e a inadequação social dos migrantes localizados na favela por não possuírem comportamentos tidos como adequados.

Já o conceito de cultura da pobreza, proposto pelo antropólogo norte-americano Oscar Lewis na década de 1960, propõe uma visão de pobreza a partir dos próprios miseráveis. Intencionando oferecer uma visão do funcionamento familiar acabou identificando padrões comportamentais que giram em torno da:

---

<sup>4</sup> Dado retirado de Oliven. (1982) *apud* SALES, 2003, p. 58.

(...) falta de vida privada, sentido gregário, alta incidência de alcoolismo, recurso frequente à violência física na formação das crianças, violência física contra a esposa, uniões livres ou casamentos não legalizados, uma incidência relativamente alta de abandono de mães e filhos, uma tendência da família ter como central a figura da mãe e um conhecimento muito mais amplo dos parentes maternos, predomínio da família nuclear, uma forte predisposição ao autoritarismo e uma grande insistência na solidariedade familiar, ideal que raras vezes se alcança (...) Uma forte orientação sobre o presente com uma relativa pouca capacidade de identificar seus desejos e planejar o futuro, um sentimento de resignação e fatalismo baseado nas realidades da difícil situação de sua vida, numa crença da superioridade masculina (...) com correspondente complexo de mártir entre as mulheres e, finalmente, uma grande tolerância com a patologia psicológica de todas as classes. (LEWIS, apud SALES, 2003, p. 62)

Este conceito foi criticado por não considerar os processos macroestruturais e pela atribuição de características predominantemente negativas aos miseráveis.

Estudos relacionando pobreza com o modo de produção capitalista ganharam relevo no Brasil a partir da década de 1960, com destaque para Lúcio Kowarick (1994). Estudando as favelas em São Paulo, seus trabalhos voltavam-se para a caracterização da população pobre como grupo sem acesso à cidadania. A migração para a cidade criava condições para o surgimento de exércitos industriais de reserva, a consideração da pobreza como consequência de características individuais do pobre, mais do que uma condição da própria sociedade mostrava-se enganosa.

Para além de trabalhos acadêmicos, o livro “Quarto de despejo”, diário de Carolina de Jesus, publicado inicialmente em 1960 e traduzido para treze idiomas, é o depoimento da catadora de papel da favela do Canindé em São Paulo que ilustra a representação do pobre como trabalhador sem chances no mercado e vitimizado por péssimas condições de existência.

Parei na banca de jornais para ler as notícias principais. A polícia ainda não prendeu o Promessinha. O bandido insensato porque a sua idade não lhe permite conhecer as regras do bom viver. Promessinha é da favela da Vila Prudente. Ele comprova o que eu digo: que as favelas não formam caráter. A favela é o quarto de despejo. E as autoridades ignoram que tem o quarto de despejo. (JESUS, 2000, p. 95)

A associação de pobreza e banditismo, pobreza e sujeira, pobreza e precariedade, são algumas imagens que continuam sendo aventadas para caracterizar as favelas. A partir dos anos 1980 outra associação se junta: narcotráfico.

A violência urbana assumiu a partir da década 1980 proporções nunca antes pensadas, a expansão do narcotráfico aumentou a vinculação entre pauperismo e violência. Para a cena pública, surgiram imagens amedrontadoras: meninos armados, disputas de quadrilhas, tráfico internacional. No lugar do malandro surge a imagem do chefe do tráfico, despótico senhor da vida ou da morte, pintando quadros individuais de existências curtas e urgências na fruição de bens e de desejos. A favela então passa a ser representada como zona franca do crime.

A própria Pedreira Prado Lopes é denunciada pela mídia como local de banditismo, que se estende para além dos agentes do crime. Essa visão estigmatizante prejudica especialmente a juventude, e é contraposta nos depoimentos dos moradores e trabalhadores do local:

Olha, a comunidade é... super sofrida, sem prestígio nenhum, sem esperança. Se você conversar com a juventude, a perspectiva deles é muito pequena. De vida, de sonhos, de projeto, é muito, muito limitada. São carentes... desemprego, discriminação terrível, eles colocam que, às vezes, quando eles vão fazer uma ficha, quando eles colocam o endereço: Beco... vamos supor, Carolina, beco não sei o que, aí já... falou o nome da Pedreira, acabou, as portas se fecham. Nós aqui, para você ter ideia, nós pedimos algum material aí, dessas... de uso da escola, tem firma que não gosta de vir aqui entregar, não faz entrega aqui na nossa escola. (...) As pessoas que estão próximas, elas conhecem, elas sabem como que funciona. E que a maioria das pessoas são pessoas boas, muito boas! Porém, falta oportunidade, vontade política de... estar fazendo alguma coisa. São solidárias, porque elas têm pouco e sabem repartir o pouco que elas têm, é isso que eu acho legal. Você, às vezes, mora em um bairro, assim, maior, tipo classe média, você não vê isso, você mal mal vê seu vizinho. Eles respeitam demais a gente, respeitam a Escola José Diogo demais. Veem na escola e nas pessoas alguém que veio de corpo e alma para estar ajudando-os. Eles veem isso, eles têm muita expectativa em relação às pessoas que estão aqui trabalhando, eles confiam muito nas pessoas. Confiam, são amáveis, sabe... A escola, quando a gente precisa, por exemplo, basta chegar no portão. Para pedir uma ajuda, por exemplo, vamos supor, para carregar alguma coisa, um armário, alguma coisa aqui, a gente chega no portão, o primeiro que vê: "Você me dá uma ajuda?", na hora você entendeu? Pode ser ex-aluno, pode ser irmão ou não, qualquer um, eles são muito prestativos, super prestativos em relação à escola. Nossa portão fica sempre aberto, praticamente só encostado – porque a nossa campainha está estragada – não entra ninguém, ninguém, entram ali e pegam correspondência

que chega para a escola, vêm, põem aqui, entendeu? (7-11-2000, trabalhadoras da Pedreira)<sup>5</sup>

Porque eu não tenho o que reclamar, porque moro aqui há 75 anos, nunca me cobraram imposto, nunca me cobraram nada, eu sou bem servido, vou à cidade a pé, em alguns minutos. (...) A visão que eu tenho é que eu acho que Belo Horizonte deve muito à Pedreira. Eles ficam aí metendo a língua, só pra falar mal: 'Que mataram fulano'. Mas daqui saiu o material todo para fazer Belo Horizonte, daqui que saiu.. (Álvaro Figueira, 17-08-2000, morador antigo)<sup>6</sup>

A Pedreira em especial tem “um nome que mete medo”. A mídia fabrica uma violência espetacular para vender notícias, produzindo efeitos de realidade, e acaba contribuindo para reiterá-los. As representações sociais veiculadas pelo consumo dessas mídias carecem de um trabalho de análise e reflexão devidas. A noção de um Estado ausente, ou de um Estado paralelo exercido pelo tráfico é muito simplificadora, o panorama da violência urbana mostra-se de longe mais complexo. A ausência do Estado caminha junta ao distanciamento da sociedade frente às questões referentes às condições da população pobre. Muitas vezes, é a violência urbana a empurrar o tema da pobreza urbana para a ordem do dia.

De conteúdo alarmista, as informações veiculadas na mídia são verificáveis no cotidiano da Pedreira, embora sua agudeza seja pontual. O que de fato chama atenção é a postura assumida frente a esta realidade: há tanto uma “exploração da desgraça”, exercida especialmente pela mídia, que no intuito de satisfazer a avidez de lágrimas e emoções usa as histórias dessas localidades para impressionar quem assiste, quanto uma naturalização da favela como lugar de violência, ou ainda digno de uma piedade romântica. O que é verificável em depoimentos e em conversas com os moradores é que a violência é um elemento a mais dentro do cotidiano, e embora seja forçoso lidar com essas questões os moradores não assumem uma postura lamentosa ou vitimista.

---

<sup>5</sup> RIBEIRO, Núbia Braga et. al. *Becos da Memória, Desenhos da Cidadania – Pedreira Prado Lopes: a vila no trajeto de sua história oral*. Belo Horizonte: Centro Universitário de Belo Horizonte – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2001, p. 158.

<sup>6</sup> RIBEIRO, Núbia Braga et. al. *Becos da Memória, Desenhos da Cidadania – Pedreira Prado Lopes: a vila no trajeto de sua história oral*. Belo Horizonte: Centro Universitário de Belo Horizonte – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2001, p. 159.

### I.3- Arte e cultura dentro da Pedreira

A Pedreira possui um histórico de alto valor cultural, com as festas de Congado e a Escola de Samba Unidos Guaranis. Essas iniciativas contagiavam a favela e ainda ecoam na memória dos mais velhos.

E aqui também tinha festa de Congado. Festa de Congado era bom demais. Tinha aqui em frente na rua, ali na Serra Negra, tinha uma dona chamada Maria Silvina, todo dia 13 de maio fazia festa de três dias. Geralmente a festa começava dia 10, quando era dia 13 acabava. E vinha esses congado de tudo quanto é lugar, vinha essas guarda montada a cavalo, e era muita alegria, muita fartura. (SOARES & ANTUNES, 2001, p.63)

Tinha escola de samba, a Unidos Guaranis. Era grande, bonita demais. Animava todo mundo. Era o Vitório de Jesus que animava. A escola tava no sangue dele, tava no sangue. (Depoimento de morador coletado para este trabalho)

Atualmente a Escola Unidos Guaranis voltou a se encontrar, todas as segundas no Centro Cultural Liberalino Alves no mercado da Lagoinha, participando de um projeto chamado “Conversamba” que reúne sambistas de toda região da lagoinha.

Na Pedreira também existiam muitas gincanas e festas juninas. O grupo *Meninos do Morro* foi a ação de maior fôlego na Pedreira. Liderado por moradores, com Viviane Cipriano na frente, principal fundadora do grupo, moradora da Pedreira, o grupo é composto por adolescentes que se constituíram como uma banda no estilo da Banda Olodum, da Bahia. No início, os ensaios tinham como objetivo “tirar onda”, mas com o crescimento do número de participantes, o projeto se expandiu, chegando a ser patrocinado com recursos públicos.

O projeto *Guernica* também obteve sucesso dentro da Pedreira, com um artista plástico e um monitor da própria favela promovendo o estudo e a discussão de temas ligados ao grafite, às artes plásticas, e a memória histórica. Também com escasso apoio, existiram grupos de dança como o “Arte da Pedra”, e o grupo de pagode “Luz do Repente”.

A Pedreira possui um bonito histórico com o futebol, com a realização de campeonatos e manutenção de times de futebol. O Araribá Esporte Clube ainda

encontra-se em atividade, porém para a prática do esporte não há um campo, somente uma quadra de areia, a quadra do Pedreirão. O acirramento da violência e uma mudança na “forma de viver” são apontados como fatores presentes nesse cenário de desânimo cultural. Os moradores mostram-se saudosistas. A invariável presença de líderes entusiasmados, mas isolados, que tomavam para si a organização e manutenção das atividades implicou no fato de que as atividades perdessem o fôlego com o afastamento ou a morte desses líderes.

O Projeto Fica Vivo também atua na Pedreira oferecendo oficinas de Grafite, Break-dance e Teatro, mas agora sofre com um processo de reformulação, em que os oficineiros foram despedidos para serem posteriormente contratados por outra OSCIP<sup>7</sup> que será a nova responsável pelo programa. Devido a esse fato, as pesquisas junto ao programa foram suspensas até julho, e por esse motivo optou-se por não abordar as ações do Fica Vivo no corpo da monografia.

A Igreja Batista da Lagoinha é também atuante através da ONG “Grupo Inconformados”, hoje a ação deles na região está limitada ao projeto “Pintando a Pedreira” (um projeto de pintura das casas da região), mas a ONG já ofereceu cursos profissionalizantes, tratamento e apoio familiar para dependentes químicos, entre outros projetos.

A Prefeitura atuou durante muitos anos com o Centro Cultural Liberalino Alves, porém com irregularidades nos recursos e a transferência do Centro Cultural para o Mercado da Lagoinha, esta atuação se diluiu.

### **I.3.1 - A história do Centro Cultural Liberalino Alves de Oliveira**

O Centro Cultural Liberalino Alves de Oliveira é o único centro cultural da prefeitura a possuir nome de gente. Seu nome é uma homenagem ao Sr. Liberalino, ou “Seu Belo” como é apelidado, forte militante dentro da Pedreira, idealizador e

---

<sup>7</sup> As sigla OSCIP corresponde a “Organização da Sociedade Civil de Interesse Público”. São ONG’s criadas por iniciativa privada que possuem um título fornecido pelo Ministério da Justiça, a partir do preenchimento de certos requisitos especialmente aqueles derivados de normas de transparência fiscal e administrativa.

construtor do espaço. O centro surgiu no local da antiga caixa d'água que abastecia o conjunto IAPI. Abaixo dela, muitos sem teto procuravam abrigo, mas foram removidos para a construção do primeiro conjunto habitacional da Pedreira, obra fruto do Orçamento Participativo. Em julho de 1999 houve a abertura desse Centro Cultural dentro do conjunto habitacional Araribá, durante a administração do prefeito Célio de Castro, que compareceu a inauguração e tirou fotos com o Sr. Liberalino, foi uma grande celebração. O centro já foi ponto de cultura, funcionou até 2008 e, por questões estruturais, foi fechado pela prefeitura (infiltrações, um esgoto que corria por cima da área, entre outros problemas). A prefeitura retomou a programação artística e cultural do centro em 2013, porém com atividades itinerantes, e somente em novembro de 2014 ele foi reaberto dentro do Mercado da Lagoinha. Há um forte descontentamento por parte da Pedreira com o descaso da prefeitura em relação ao centro cultural Liberalino Alves. Uma poderosa conquista por parte dos moradores foi negligenciada pelos equipamentos públicos, enfraquecendo lhes o direito de acesso à cultura. A transferência para o Mercado da Lagoinha não satisfez a população da Pedreira, por falta de identidade com o local, e o anseio pela reabertura do espaço cultural no alto da favela se manteve.

### I.3.2 - O espaço Cidadão Pedreira Unida

No ano de 2014, um coletivo de moradores organizados na Associação Pedreira Unida, reiniciou o uso do espaço fechado pela prefeitura, promovendo-o a Espaço Cidadão Liberalino Alves, renovando a esperança de uso comunitário do local, potencial espaço de integração, desenvolvimento de manifestações culturais e atividades pedagógicas na busca de realizar a sensível relação entre cidadão e comunidade. O espaço cidadão mudou seu nome de Liberalino Alves para Pedreira Unida devido à confusão gerada com o centro do Mercado da Lagoinha. O espaço Pedreira Unida contou com uma reforma apoiada, além da Associação, pelo MTD – Movimento de Trabalhadores por Direitos e o Levante Popular da Juventude. O dinheiro para reforma foi também gerado por um evento promovido junto com o *Tambor Mineiro*<sup>8</sup>, com apoio

---

<sup>8</sup> Associação Cultural de Belo Horizonte fundada pelo artista Mauricio Tizumba. É também caracterizado como um grupo de resgate e manutenção da cultura afro. Possui uma sede no Prado que funciona como

de vários artistas e colaboradores. A reforma contou com a autonomia dos moradores e a boa vontade dos colaboradores, não houve apoio estatal. O espaço vem se mantendo fazendo algumas parcerias, mas ainda não encontrou estabilidade de recursos, atividades, etc. Ainda assim, mantém-se como prova da iniciativa dos moradores, sua capacidade de organização política e comunitária, sua força e capacidade de lutar para satisfazer suas demandas e direitos.

O grupo de Teatro do Oprimido do qual participei foi convidado pelo MTD (Movimento dos Trabalhadores por Direitos) e pela Associação Pedreira Unida para realizar uma oficina de Teatro junto aos moradores, como forma de dar o pontapé inicial nas atividades do espaço. A oficina durou dois meses, mas não teve adesão do público até o final. Uma manobra da polícia militar de vigília e monitoramento da favela, que acarretava na constante subida de camburões e carros da polícia expondo o armamento e o risco de troca de tiros e violência afugentou grande parte dos participantes.

Embora não tendo atingido o objetivo inicial a oficina me abriu para a riqueza existente naquele lugar e para a possibilidade de estudar as contribuições, desafios, condições da realização do Teatro, e mais especificamente do Teatro do Oprimido dentro destes contextos. Durante essa época ouvi dos moradores e estudei bastante a história da Pedreira, muito me interessando por sua riqueza histórica e política. Para dar continuidade à pesquisa, busquei as ONGs atuantes no local e acabei me deparando com o Instituto Ide, para o qual enviei uma proposta de oficina para adolescentes. A proposta foi bem recebida e então comecei em abril o trabalho.

#### **I.4 Instituto IDE Brasil**

O Instituto Ide Brasil foi fundado em outubro de 2006 a partir da iniciativa da bacharel em Direito Luciana Melo. Natural de Uberaba e moradora do bairro São Cristovão, Luciana era vizinha da comunidade Pedreira Prado Lopes e ansiava pela transformação do cenário de violência dentro da PPL. Para tanto, fundou o Instituto como agente de transformação do lugar, com ações voltadas, principalmente, para o

---

espaço cultural para apresentação e venda de produções e artistas locais, além disso oferece cursos, oficinas de samba, congado, e outras manifestações da cultura afro.

desenvolvimento de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Sua missão está pautada em proporcionar a crianças e jovens da comunidade da Pedreira Prado Lopes capacidade de transformação a partir da arte, educação, esporte, cultura e meio ambiente. O instituto se coloca como semeador de transformação, na valorização do desenvolvimento cidadão. Seus valores são descritos: Amor, Respeito e Dignidade, Coletividade, Cidadania e Envolvimento, Incentivo ao desenvolvimento, Fortalecimento do núcleo familiar, Transparência e Ética, Gratidão.

São ofertadas oficinas de leitura, artesanato, hortas comunitárias, educação ambiental, reforço escolar, prática de esportes, atendimento psicológico para famílias atendidas pela instituição, orientação sexual, práticas de conservação, revitalização do local onde moram, oficinas de sublimação, jiu-jitsu, bem como eventos de integração e valorização da comunidade.

## **I.5 Desenvolvimento Social de Base**

A UNESCO em parceria com a *London School of Economics and Political Science*, baseada em uma pesquisa dos padrões de sociabilidade e regeneração social desenvolvido nas favelas do Rio de Janeiro, com destaque a metodologia de trabalho do AfroReaggae e da CUFA, lançou em 2015 o documento “Desenvolvimento Social de Base – um guia prático”. Este documento consiste em um pequeno manual destinado a elaboradores de políticas públicas, ativistas, professores, líderes comunitários, etc, qualquer um que se interesse em promover desenvolvimento social de base em suas comunidades. O desenvolvimento social de base consiste em “processos de mudança que levam a melhorias no bem-estar humano, nas relações sociais e nas instituições sociais, e que são equitativos, sustentáveis e compatíveis com princípios de governança democrática e justiça social” (UNRISD APUD JOVCHELOVITCH e PRIEGO-HERNANDEZ, 2015 p. 5).

O guia prático apresenta quatro “caixas de ferramentas” contendo quatro dinâmicas de trabalho que se mostram frutíferas no desenvolvimento das ações na favela. A primeira diz respeito ao diagnóstico do contexto das comunidades, elencando

a coleta de dados a respeito de instituições, capital social e resiliência do local. A segunda diz respeito ao foco nos indivíduos e nas comunidades, criando-se andaimes psicossociais, ou seja, estruturas de apoio que ajudam as pessoas a aprender, crescer e se desenvolver ao longo da vida, e ações de averiguação e desenvolvimento da auto estima, dando-se destaque ao papel desempenhado pelas redes sociais na melhoria de como pensam sobre si mesmos e sobre o que fazem. A terceira diz respeito ao uso da cultura e da imaginação, e a quarta às travessias, ou seja, a abertura das fronteiras e parcerias, contato e diálogo entre “morro e asfalto” na pauta da cidadania.

Este estudo, portanto, debruça-se sobre ações inseridas dentro da terceira caixa de ferramentas, escolhendo o Teatro do Oprimido como metodologia.

## Capítulo II

### II.1- Breve Histórico do Método de Augusto Boal

“O Teatro do Oprimido é teatro na acepção mais arcaica da palavra:  
todos os seres humanos são atores, porque agem,  
e espectadores, porque observam. Somos todos espect-atores.  
O teatro do Oprimido é uma forma de teatro, entre todas as outras.”  
Augusto Boal

Augusto Boal nasceu no Rio de Janeiro em 1931, formou-se em teatro na Columbia University (EUA), e quando voltou ao Brasil foi convidado por Sábatu Magaldi e Zé Renato, para dirigir o grupo Arena. As peças elaboradas pelo Arena, com dramaturgia genuinamente brasileira e temática política, lhe renderam respeito e boa aceitação artística, e ao mesmo tempo, após o golpe de 1964, perseguição pela ditadura, prisão, tortura e ao final, o exílio em 1971.

Durante o exílio, Boal se dedicou a pesquisar formas teatrais que pudessem ser expressar a luta e a ideologia que mantinha oprimidos e oprimidas nas diversas partes do mundo. Nesta busca, sistematizou o Teatro do Oprimido, que pode ser pensado como um conjunto de técnicas para aprender e praticar teatro. Toda a pesquisa do Teatro do Oprimido se desenvolveu em experiências concretas com grupos de artistas, de trabalhadores, nas quais se revelaram necessidades objetivas às quais foram analisadas e reelaboradas por meio da cena. Não se trata de invenções individuais, mas sim, consequência de descobertas coletivas, respostas encontradas por Boal e vários grupos de trabalho ao longo de quase trinta anos.

Pode-se falar de pelos menos duas experiências marcantes para o Teatro do Oprimido. A primeira no Nordeste brasileiro, numa apresentação para uma liga campesina. O espetáculo representava camponeses lutando pela terra com fuzis em punho, bradavam em uma canção “Derramemos nosso sangue para salvar a nossa terra!”. A plateia ficou emocionada, e logo ao final, o líder do acampamento, Virgílio, convidou Boal e os atores a combaterem, junto com os camponeses, os jagunços do fazendeiro. Boal respondeu-lhe que seus fuzis eram de mentira, o que não foi problema, pois logo foram-lhes buscar fuzis de verdade. Boal então lhe explicou que, embora compartilhassem dos mesmos ideais, eles eram artistas, e não estavam preparados para

lutar na realidade. Boal recebeu uma resposta cortante: “Então o sangue que vocês querem verter, quando cantam aquela música, não é o de vocês, é o nosso sangue.” A partir de então não conseguiu mais fazer teatro da mesma maneira.

Naquela época o Che Guevara escreveu uma frase muito linda: “Ser solidário significa correr o mesmo risco”. Isso nos ajudou a compreender o nosso erro. O Agit-Prop estava certo: o que estava errado era que nós não éramos capazes de seguir o nosso próprio conselho. Homens brancos da cidade tínhamos pouca coisa a ensinar às mulheres negras do campo... (Boal, 2002, p. 19)

E a segunda em sua estada no Peru, por volta de 1973, quando Boal começou a trabalhar em um processo chamado dramaturgia simultânea. Foi o surgimento do Teatro Forum, uma técnica principal no arsenal do Teatro do Oprimido. Os atores ouviam as histórias de opressão da plateia e encenavam, Boal coordenava a preparação e fazia o papel do Coringa, aquele que dialoga diretamente com a plateia e faz o elo com os atores. A plateia então, a partir do que assistia podia dar sugestões de alternativas para os problemas, tudo a ser encenado pelos atores. Embora aprendendo, desenvolvendo a história juntos, os atores conservavam ainda o domínio do palco. Numa apresentação na cidade de Chaclacayo, uma senhora insatisfeita com a atuação feita e com a alternativa que ela oferecia ao problema da traição do marido, no caso uma conversa “clara” com ele; foi então que foi convidada a subir no palco e encenar a protagonista demonstrando como gostaria que fosse feito. A mulher subiu, e como se vivesse essa opressão, não só explicou claramente o que sentia, como pegou o marido pela gola e com um cabo de vassoura na mão mandou-o providenciar sua comida, pois ela estava com fome; isto não só gerou admiração como provocou a descoberta da versão do Teatro Fórum como é praticada desde então.

Além do Teatro Fórum, o arsenal do T.O. conta com algumas outras técnicas: o Teatro Jornal, vertente mais antiga de T.O., realizado já na época da ditadura militar; trata-se de encenação de notícias de jornal de forma crítica e agregando opiniões ao tema, visando revelar os fatos por trás da notícia. O Teatro Invisível, que consiste numa encenação não revelada aos espectadores, em espaços e momentos em que se possa estabelecer discussões abertas, envolvendo todos as pessoas presentes. Esta técnica foi iniciada no exílio em Buenos Aires, em 1971, com o Grupo Machete, mas foi recriada e

praticada na América Latina e Europa, durante os anos 1970 e 1980. Boal em seus livros relata uma série de práticas de Teatro do Invisível, algumas que chegaram a ser interrompidas pela polícia. O Teatro Imagem, que consiste na elaboração e apresentação de cenas sem palavras, com o objetivo de estimular o corpo e a leitura corporal nos praticantes; esta técnica surge em 1976, nas práticas com distintos grupos e ainda nos primórdios da elaboração do método. O Arco-Íris do Desejo, iniciado em um ateliê em Paris (1980-1983), no *Centre du Théâtre de l'Opprimé* - Augusto Boal, com Cecília Thumim Boal, a partir da percepção de opressões individuais que apareceram nas oficinas na Europa, mostrando que havia uma vertente de cunho particular de opressão. Esta técnica foi ao encontro das necessidades de pessoas com problemas de solidão, medo do futuro, dificuldades de comunicação, de atitude, enfim, com resíduos psíquicos causados por circunstâncias de opressão familiar, de relacionamentos afetivos ou trabalhistas. E, por fim, a técnica do Teatro Legislativo, que consiste na elaboração de propostas de leis a partir do Teatro Forum, que surgiu a partir do mandato como vereador da cidade do Rio de Janeiro entre 1992 e 1996.

O método de Boal foi e é praticado em mais de setenta países na atualidade. Devido aos quinze anos de exílio de seu autor, a técnica viajou por muitos países e fez com que o Teatro do Oprimido adquirisse uma dimensão cosmopolita e reconhecimento internacional de público, crítica e pesquisadores. Em 1986, Boal retornou definitivamente ao Brasil, a convite de Darcy Ribeiro, então Secretário de Educação do estado do Rio de Janeiro, e fundou o Centro de Teatro do Oprimido (CTO), em atividade contínua desde então. O método é experimentado e reelaborado por meio de projetos sociais nas áreas da educação, saúde mental, diversidade sexual, sistema penitenciário, movimentos sociais e escolas. Boal foi mentor e diretor artístico do CTO por 23 anos, e hoje o Centro é coordenado por uma equipe de curingas parceiros de Boal. Esta equipe, da qual faz parte Julian Boal seu filho, é responsável pelo desenvolvimento do legado deixado pelo teatrólogo, promovendo projetos de formação de praticantes-multiplicadores da metodologia, e através disso promovendo acesso de mais pessoas a essa prática, no intuito transformar a realidade e em busca de uma nova forma ética para as relações entre pessoas e destas com o Estado e o mundo.

O Teatro do Oprimido está para o teatro assim como a Pedagogia do Oprimido está para a pedagogia. Ambos se colocam como ferramentas de apoio à emancipação dos oprimidos, de desmistificação dos ritos sociais e políticos e operações de que se

servem os opressores para oprimir. Em ambos, os seres humanos são vistos como seres do fazer, da *práxis*, e que, percebendo o mundo de modo mais vertical e amplo, podem melhor conhecê-lo e transformá-lo com suas ações. Através de uma leitura crítica da realidade, proporcionada pela prática da cena e da sua transformação, buscam quais níveis de ação podem taticamente ser postos em prática em busca da dignidade e da liberdade.

Em 2008, Boal entrou na lista dos 197 candidatos ao Prêmio Nobel da Paz, e em 2009 foi nomeado Embaixador Mundial do Teatro pela UNESCO, honra inédita para o Brasil. O Teatro do Oprimido é reconhecido e valorizado ao redor do mundo inteiro, os livros de Boal foram traduzidos para mais de 22 línguas. Augusto Boal faleceu em 2009.

## **II.2 - Estética do Oprimido**

Nos anos 2000, Boal elaborou o que denominou a Estética do Oprimido, definindo-a como um desejo de democratização do teatro, e de posicionamento crítico e ação frente às injustiças sociais. É uma filosofia que pretende ajudar a restaurar a ideia original e humanística de democracia, e seus princípios foram organizados a partir do estudo e da interpretação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Estética do Oprimido pretende ser o ensaio de uma “revolução copernicana ao contrário”, ou seja, o indivíduo passa a ser o centro do universo, se manifestando de modo estético e por meio da arte, para romper com o poder autoritário e com a violência nele embutida.

Augusto Boal, como idealizador e teórico da Estética do Oprimido, reclama àqueles que não pertencem às “monarquias artísticas”, a possibilidade de realizar um processo artístico; propõe que as artes, como parte essencial do desenvolvimento do humano, social, da cultura, da nação, devem ser democratizadas. Isto porque, o analfabetismo estético é poderosa ferramenta de dominação que vulnerabiliza a cidadania, empurrando as pessoas para a obediência das mensagens imperativas veiculadas pelas mídias e por manifestações artísticas que não tem abertura para a reflexão ou as refutam.

A estética é a ciência da comunicação sensorial e da sensibilidade, e não a ciência do belo. Para Boal, o feio pode ser belo, a Estética do Oprimido busca ser uma arte pedagógica inserida na realidade político social, e dela partindo, com o objetivo de buscar a verdade nas relações políticas, criar uma cultura sem servidão, “é um ato político, não apenas estético, e estético, não apenas político” (BOAL, 2009, p. 36)

Quando é oferecida às pessoas a possibilidade de realizarem um processo estético, expandem-se suas possibilidades expressivas, aprofunda-se a sua percepção do mundo e dinamiza-se seu desejo de transformá-lo. Este trabalho estético realiza-se através da Palavra, do Som e da Imagem, propondo uma nova forma de se utilizá-los e de se fazer a Arte por seu intermédio. Não pretende a *multiplicação de cópias* nem a *reprodução de obras*, e muito menos a vulgarização do produto artístico, mas, sim, romper a castração da cidadania que é a negação aos seres de seu direito de praticarem artes.

A Estética do Oprimido não se serve a nenhuma fórmula sagrada para entender a arte, trata-se de um espaço para questionamentos e proposições. Ao mesmo tempo se baseia em duas teses fundamentais:

- 1- Existem duas formas humanas de pensamento: sensível (associado à estética e a linguagem) e simbólico (associado à noética e a língua); coexistem no indivíduo, e ambas são aviltadas pelo poder dominante para defender suas ideologias.
- 2- Existem muitas estéticas, pois muitas são subdivisões sociais, com suas próprias regras, leis e paradigmas. (BOAL, 2009, p. 16)

Por pensamento sensível, Boal entende a forma de pensar ligada às sensações e emoções, diz respeito aos sentidos, movimentos corporais, gestos sinaléticos, etc. Nele, significante e significado estão inseparáveis. Desde que somos gerados somos estimulados a perceber o mundo de maneira sensível, uma criança ainda não sabe falar, comunica-se por meio das percepções que tem do mundo e da sua transmissão corporal. “Não é língua, é linguagem. Com ela o sujeito expressa ideias e revela sentimentos, para si e para outros, decide ações e age sem usar palavras nem gestos simbólicos”. (BOAL, 2009, p. 40)

No decorrer do seu desenvolvimento, a criança descobre as palavras - Pensamento Simbólico. Por pensamento simbólico, Boal entende a forma de pensar ligada às palavras e aos símbolos. A comunicação se amplia, os elementos são nomeados, classificados e enquadrados em conceitos. Contudo, no mundo atual o

pensamento sensível vem sendo desvalorizado e a linguagem instrumental é que tem valor. Temos sido encaminhados a um declínio perceptivo, o pensamento sensível vai sendo degenerado através do enclausuramento das suas três vertentes, o Som, Imagem e Palavra, destinados apenas aos grandes jornais, emissoras de TV, museus, estúdios fonográficos, etc. Boal no seu livro “Estética do Oprimido” conta um caso interessante dos animais que não morreram no Tsunami, pois através das sensações da terra se mexendo deduziram que uma onda gigantesca estava vindo e se encaminharam para as montanhas e lugares de grande altitude. Já os humanos, não vendo nenhuma notícia na mídia, nenhum aviso das autoridades, mesmo percebendo algo estranho, continuaram a viver como se nada estivesse acontecendo.

Para alcançar seus objetivos, a Estética do Oprimido estimula o desenvolvimento do pensamento sensível, muitas vezes sufocado pelo simbólico, por entender que aquele é essencial para a libertação dos oprimidos, pois alarga e aprofunda sua capacidade de perceber o mundo e de associar-se a ele. Boal aponta um embalsamento do pensamento, a constituição de zonas proibidas à inteligência, promovendo a construção de dogmas, a partir dos quais o poder dominante é exercido sobre o indivíduo, o que os torna uma poderosa arma de opressão, exploração e exclusão.

Diante destas constatações,

A Estética do Oprimido é uma proposta que trata de ajudar os oprimidos a descobrir a Arte descobrindo a sua arte; nela, descobrindo-se a si mesmos; a descobrir o mundo, descobrindo o seu mundo; nele, se descobrindo. (BOAL, 2009, p. 170)

A arte é pensada como direito e como necessidade, forma de conhecimento e gozo do mundo. Arte é fonte de cidadania, arma de libertação. Desenvolvendo em si o artista, o cidadão, que desenvolve consciência disto no decorrer de sua formação, pode confrontar melhor a indústria da Palavra, do Som e da Imagem. Deixa de ritualizar em si a obediência, a mecanização das ações, e abre-se para sentir o pensamento e pensar o sentimento, como também para a criatividade. O pensamento sensível desenvolvido torna-o mais consciente e consistente, faz com que se preste atenção não só ao significado atribuído às palavras, mas ao timbre, volume, ritmo, às características sensoriais da voz que o emite; sente-se o que se toca, escuta-se o que se ouve, redescobre-se o corpo, reaprende-se a ver as coisas. Aprende-se a aprender.

A Estética do Oprimido, ao propor uma nova forma de fazer e de se entender a Arte, não pretende anular as anteriores que ainda possam ter valor, nem pretende a multiplicação de cópias nem a reprodução da obra e muito menos a vulgarização do produto artístico. Não queremos oferecer ao povo acesso a cultura – como se costuma dizer, como se o povo não tivesse sua própria cultura ou não fosse capaz de

construí-la. Em diálogo com todas as culturas, queremos estimular a cultura própria dos segmentos oprimidos de cada povo. Queremos promover a multiplicação de artistas. (Boal, 2009, p. 46)

Boal, declara que as práticas do Teatro do Oprimido têm natureza pedagógica e educativa associadas e, neste sentido, é responsável pela construção da Estética do Oprimido. Neste contexto, Educação significa a transmissão do saber já existente e Pedagogia, a pesquisa de novos saberes. Na prática teatral busca-se a amplificação da percepção, seja nos seus aspectos corporal, espacial, relacional, sinestésico, mas, especialmente, no ético, para que as escolhas sejam conscientes e analisem as possibilidades que existem e podem ser criadas em cada situação de opressão. A Estética do Oprimido busca ser conhecimento e invenção, criando por meio de um processo estético consciente um produto artístico de qualidade e impacto.

É neste nível ético que o Teatro e a Estética do Oprimido devem se mover, não bastam boas ideias, elas precisam ser justificadas, não basta trabalhar com ideias que já existem, é necessário inventar, porque todas as situações, mesmo repetidas, são sempre novas. (Boal, 2009, p.160)

O Teatro do Oprimido não nega a existência de talentos, mas valoriza mais o como lugar de diálogo, de criatividade e liberdade de produção e transmissão da arte, do pleno e livre exercício das formas do pensar, sensível e simbólica, e do aumento de vocabulário para expandir territórios de compreensão, pois somente desta maneira será possível alcançar a liberação consciente e solidária dos oprimidos, a criação de uma sociedade democrática. O Teatro do Oprimido busca a análise e desmistificação dos dogmas, a abertura para reflexão e questionamento, e Boal afirma como dever do cidadão artista destruir os dogmas da arte e da cultura mostrando que todos os seres humanos são, cada um ao seu jeito, produtores de cultura e não apenas consumidores de cultura alheia.

O Teatro do Oprimido se apoia na compreensão e na prática da Ética e da Solidariedade, alimenta as convicções anti-imperialistas, anticolonialistas, antirracistas, antissexistas, anti-envilecimento do ser humano. Parte do pressuposto de que toda cultura é dialética e movente: o escravo possui sua cultura escrava, que contém em si o desejo de liberdade. Boal sublinha o amesquinhamento da palavra ética quando entendida como bom comportamento. A ética é uma invenção humana, idealizada como

um ideal de convivência e respeito, não se confunde com a moral, censura a comportamentos irrefletidos; a escravidão um dia já foi moral. A ética busca criar relações solidárias, é antídoto contra instintos predatórios persistentes nas sociedades. Isto é o Belo – revelação da verdade escondida. O mundo não é como queremos, é necessário muda-lo para que seja. O Teatro do Oprimido é um ensaio para a transformação no real, e não só um fenômeno contemplativo, mesmo sendo a contemplação já em si transformadora.

Não se trata apenas de criar um espetáculo estético e agradável, mas de descobrir o que está por trás dos pensamentos e comportamentos mecanizados, do comportamento repetitivo do dia a dia, criando um diálogo com a comunidade de que se faz parte, um trânsito do singular para o plural, uma etapa propedêutica à mudança social, uma obra aberta que exige continuidade no real. Por isso Boal declara que “Fazemos práxis-thon, não thea-tron” (BOAL, 2009, p. 164). Rompem-se os limites entre artistas e não artistas, espetáculo e realidade, palco e plateia. Para tanto, O Teatro do Oprimido desenvolve o arsenal de técnicas e táticas, que visam a restauração da ideia humanística de criatividade e de desejo.

### **II.3 - Técnicas do Teatro do Oprimido**

O Teatro do Oprimido é representado por uma árvore estética, o símbolo escolhido por Boal. Suas raízes estão fincadas na terra dentro da Ética e da Solidariedade, que compõem a seiva da árvore. Na terra convivem os instintos predatórios e os avanços humanísticos, “nas raízes da árvore veem-se as misérias humanas, na copa o sol da manhã” (BOAL, 2009, p.185). O solo deve ser fértil, oferecer o acesso aos conhecimentos humanos e base para criações. Dentro dos nutrientes que alimentam a árvore, sobressaem-se as categorias da participação não excludente, evitando-se individualismos e corporativismos; da filosofia, não se tratando de ensinar a biografia dos filósofos, mas sim a ligação entre as formas de pensamento e a realidade concreta; e por fim, da história, revelando as lutas de classes que movem as sociedades e explicando a degradação ambiental da Terra. A história refere-se a hoje, não só ao passado.

A Ética e a Solidariedade, que são a seiva que alimenta a Grande Árvore do Teatro do Oprimido, viajam em forma de estética pelas artérias axiais da Palavra, da Imagem e do Som. No tronco da árvore, inicia-se o processo prático com jogos lúdicos: um arsenal de jogos e exercícios com regras fixas, que estimulam criatividade, auxiliam na des-mecanização do corpo e estimulam a busca pela expressão pessoal. Paralelamente, são elaboradas vivências de Teatro Imagem, para estimular as formas de percepção e expressão não-verbais, e debater um comportamento, e possíveis influências dele, a partir de seus elementos corpóreos e gestuais.

A Árvore se abre em quatro grandes Copas, sendo a primeira o Teatro Jornal. Serve para desmistificar a pretensa objetividade do jornalismo, e verificar seu aspecto de ficção. São doze técnicas que transformam notícias, ou qualquer material impresso, em cenas teatrais. A segunda, o Arco-Íris do Desejo, que se compõe de técnicas introspectivas, para trazer à tona opressões já integradas ao comportamento e que estejam subconscientes, traduzidas como “o policial na cabeça”, estudando-se as relações entre sociedade e indivíduo; são terapêuticas, mas não terapia e necessitam de certa especialidade psicológica para seu desenvolvimento. A terceira Copa, o Teatro Invisível, no qual um tema empolgante deve ser escolhido para ser desenvolvido em uma pequena cena, a ser interpretada pelos atores como em uma cena tradicional, mas apresentada em um lugar que não é teatro para espectadores que não sabem que aquilo é cena. Atores suscitam a plateia a se posicionar. O objetivo é sensibilizar para opressões que estão passando incólumes coletivamente. A quarta Copa, o Teatro Legislativo. Consiste em expressar e debater, de forma lúdica, através de uma cena de Teatro-Fórum, uma necessidade e transformar sua solução em lei. O Teatro Fórum está no coração da Árvore, como técnica central, que proporciona que a plateia proponha e experimente ludicamente ações sociais concretas e continuadas.

O Teatro Fórum possui regras cujo propósito é suscitar a participação da plateia numa discussão profunda, fecunda e composta por meio da linguagem teatral. O objetivo é mostrar os mecanismos pelos quais uma opressão se estabelece, e a descoberta de soluções, táticas, estratégias para rompê-la, ou evitá-la. Uma encenação é produzida, baseada em fatos reais, na qual um conflito entre opressores e oprimidos seja evidenciado; o oprimido então, por uma ou mais falhas político-sociais, fracassa e o público é estimulado pelo Curinga a entrar em cena e substituir o oprimido buscando alternativas para resolver a opressão. A figura do Curinga é primordial, ele funciona

como um facilitador que dialoga diretamente com a plateia, um mestre de cerimônias que abre a porta do palco para que cada um dos presentes possa entrar e se manifestar na cena, com suas ideias e sugestões. O espetáculo é um jogo artístico e intelectual, a ser explicado pelo Curinga, e é conveniente que se comece com jogos com a plateia, para aquecer sua disposição corporal e criativa e estabelecer a comunhão teatral.

Quanto à dramaturgia, a natureza de cada personagem deve ser precisamente identificada, sua ideologia deve ser reconhecida claramente pelo público, pois o propósito é discutir situações concretas utilizando-se da linguagem teatral. A expressão corporal dos atores deve expandir a imagem do comportamento ideológico, função social, profissão, etc. dos personagens; sua representação visual deve fazer a plateia reconhecer os personagens antes mesmo do discurso falado. Os atores devem realizar ações significativas, para que os espectadores, ao assumirem os personagens, não venham a fazer o fórum sem teatro. O figurino deve mostrar essencial, e deve ser também de fácil utilização pelos espectadores ao substituírem os atores.

Cada cena deve encontrar a expressão exata do tema que esteja abordando. A encenação é feita tradicionalmente, até o personagem oprimido ser colocado frente a frente com o cerne do conflito. O Curinga pergunta à plateia neste momento, se está de acordo com as soluções propostas pelo oprimido e convida os espectadores que se colocarem em discordância a subirem ao palco e proporem soluções alternativas. A cena mostra uma determinada visão do mundo, portanto, os atores que permanecem em cena devem tentar manter a situação da mesma maneira. A partir da primeira entrada de um espectador, o Curinga instrui a plateia a interromper a cena a qualquer momento em que considere que pode desatar a opressão, e o modo de fazê-lo é gritar “Para!”. Os atores em cena congelam, há a substituição e a retomada da cena a partir do momento escolhido pelo espectador. O ator substituído deve ficar de fora auxiliando o espectador na dramaturgia da peça, corrigindo possíveis inverossimilhanças. Ao Curinga cabe gerenciar o tempo de modo que cada espectador que entrar tenha a tempo suficiente para mostrar sua ideia.

Os atores que permanecem em cena, precisam intensificar a opressão, mostrando o repertório dos opressores, enquanto as táticas e estratégias dos oprimidos são desenvolvidas. As intervenções não valem apenas pelo que é dito, mas também pela entonação como são ditas, não só pelo fazer, mas pela forma de fazer, não só pelo feito,

mas pelo que se deixou de fazer. Se o espectador esgota as ações que tinha planejado saí do jogo, caso outro membro da plateia não proponha outra alternativa, os atores terminam a cena como planejado nos ensaios. As alternativas deverão ser analisadas pelo Curinga em seu significado após cada intervenção de espectador e ao final da sessão na forma de um compartilhamento geral, esclarecendo pensamentos, opiniões, propostas, e ampliando seus significados junto à plateia. Caso algum espectador consiga romper com a opressão, os atores abandonarão seus personagens, e a plateia será convidada a substituir os opressores para mostrar novas formas de opressão que os atores talvez desconheçam. Cabe ao Curinga encorajar a participação, e corrigir os rumos da cena, não como dono da verdade, mas como um diretor de cena que não pode acolher situações miraculosas. O Teatro Fórum é um treino, uma forma de se fortalecer a percepção e a coragem para enfrentar a realidade.

O Teatro Fórum arremata os objetivos teatrais de Boal ao democratizar o acesso da plateia à cena e no estímulo à percepção sensível das problemáticas coletivas. Seja no trabalho com os atores, ou no trabalho com a plateia, busca-se uma solução que consiga estabelecer nova ética nas relações do cotidiano com o fim da opressão. A Estética do Oprimido tem por fundamento a certeza de que somos todos melhores do que pensamos ser, capazes de fazer mais do que realizamos: todo ser humano é expansivo. O Teatro Fórum é uma oportunidade para buscar esse novo, não só dentro do indivíduo mas com a comunidade, estimular a vida intelectual e estética dos seus participantes, a sua capacidade de compreensão do mundo, e as suas possibilidades para que se possa produzir a transmissão dos conhecimentos adquiridos, descobertos, inventados ou reinventados em cena. Boal vê o teatro como uma arma, necessariamente política, e a coloca como uma possível arma de liberação a ser usada pelas classes oprimidas em seu caminho rumo à democracia, autonomia e liberdade.

Assim tem que ser a “Poética do Oprimido”: a conquista dos meios de produção teatral. (Boal, 2005, p. 13)

#### **II.4 Teatro do Oprimido no Ensino de Teatro**

Diferentes objetivos têm motivado a escolha do T.O como ferramenta para o ensino de Teatro. Os componentes básicos que sustentam sua diferenciação são:

minimizar a alienação – ator, espectador, ficção, realidade; colocar a possibilidade do dialogo e da intervenção frente às cenas apresentadas (almejando a intervenção na realidade); e a integração de habilidades e práticas sociais, tendo a autodeterminação e a cooperação como componentes inerentes do processo formativo.

Boal possui notoriedade mundial no ensino de Teatro, sendo referenciado por teóricos de renome, como por exemplo, Jean Pierre Ryngaert, francês, diretor teatral e professor universitário, expoente nos estudos contemporâneos sobre ensino do teatro. Diversas pessoas, ao redor do mundo, vêm desenvolvendo a metodologia nos mais variados contextos, com diversos escopos, desde desconstrução de sexismo linguístico ao debate entre os cidadãos sobre a exposição ao lixo tóxico. Um giro na internet e nas produções acadêmicas acerca do tema e nos deparamos com inúmeras experiências, em diversas localidades, escolas, penitenciarias, universidades, Centros de Atenção Psicossocial, Escolas do Campo, Grupos de Mulheres, não cabendo aqui um aprofundamento neste campo.

O despojamento da máscara da especialidade, colocando o teatro a serviço dos mais variados segmentos sociais, localiza seu ensino como participante da luta social. Um multiplicador do T.O deve colaborar para que os participantes de aulas de teatro construam a critica formal das imagens do mundo que estão sendo apresentadas, mas uma crítica alegre, coletiva e capaz de preparar novas práticas. Deve recuperar seus conteúdos politizados ligados à desumanização, à vida coisificada, e assim fazer frente à resignação e ao conformismo.

## CAPITULO III

### III.1 Experimento Pedagógico

O experimento pedagógico que serviu de base para esta monografia foi uma Oficina que se realizou a partir do meu interesse e estudo na área de projetos sociais. O espaço escolhido foi o Instituto IDE Brasil, que é uma ONG que atua há dez anos com crianças e jovens da Pedreira Prado Lopes, com uma estrutura física de qualidade e uma equipe receptiva, amorosa e interessada no desenvolvimento de oficinas teatrais no espaço; o detalhamento desta escolha se verá adiante.

A metodologia do Teatro do Oprimido, seu arsenal de jogos, técnicas de Teatro Imagem e Teatro-Fórum, pareceram-me adequados para a atividade com jovens da comunidade da Pedreira, tanto por seu caráter formador quanto por sua atenção especial às questões sociais dos participantes. O trabalho de apuro das percepções estética e política do mundo, faz desta forma de teatro um espaço para discutir as condições materiais e simbólicas vivenciadas pelos participantes. Estes são elementos chaves para a minha escolha metodológica.

Após a aplicação da metodologia do Teatro do Oprimido, pude perceber que os jovens que participaram da Oficina alcançaram ganhos do ponto de vista da aprendizagem do Teatro, tais como: ampliação da compreensão da corporalidade e da espacialidade cênicas, produção de novos significados para significantes anteriormente estabelecidos por seu cotidiano fora da oficina, e a noção de construção de imagens cênicas.

À medida que as aulas iam avançando os alunos realizavam composições cênicas cada vez mais ricas, ampliando a exploração do espaço, utilizando os planos alto, médio e baixo, articulando-se corporalmente de forma mais expressiva, criando objetos cênicos seja através da manipulação do invisível, ou da ressignificação de objetos outros. O processo será melhor explicitado no decorrer deste capítulo. Mas foi

notável o avanço nas composições e também o fato de que a compreensão da noção de teatralidade se tornou cada vez mais afiada.

### **III.2. Abordagem pedagógica**

Busquei fazerem dialogar Augusto Boal, como teatrólogo, e dois pedagogos, no sentido de cotejar as propostas metodológicas, e vê-las sob pontos de vista híbridos e complementares. Inicialmente Henry Caldwell Cook (1886-1939), educador britânico que foi um dos primeiros pedagogos a abordar o teatro na educação e a formular um método dramático a ser aplicado como ferramenta pedagógica com crianças e jovens. Em 1917 publicou seu livro “The Play Way”, no qual afirma que atuar é um caminho seguro para aprender. Seu método fundamenta-se em basicamente três princípios:

1. Proeficiência e aprendizado não advêm da disposição de ler ou escutar, mas da ação do *fazer* e da experiência.
  2. O bom trabalho é mais frequentemente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e aplicação forçada.
  3. O meio natural de estudo para a juventude, é o jogo.
- (COOK *apud* COURTNEY, 2003, p. 45)

Todos estes princípios convergem com as metodologias do Teatro de Imagens e do Teatro Fórum, na medida em que, se propondo a ser uma prática libertadora, não implicam em um comportamento coercitivo do professor; baseada nestes princípios, os elementos teatrais foram experienciados na Oficina através do estímulo à autonomia criativa dos participantes diante das propostas abertas da educadora.

Na condução da experiência pedagógica que descrevo aqui, a aplicação destes princípios se pautava no jogo, entendido como uma experiência fundamental da vida que se localiza em um *entre-lugar* da ficção e da realidade, e que serve de motor à ação cênica, um universo no qual as tentativas são experimentadas com menor risco. E, também, na livre participação, entendida como o respeito aos limites individuais e à possibilidade de negação de participação em determinados jogos e dinâmicas de apresentação.

Todo este arcabouço se realizou com o exercício prático para a aprendizagem do teatro, ou seja, aquele no qual elementos teatrais como o espaço cênico, tempo ficcional e corporalidade extra-cotidiana, eram ensinados através de jogos lúdicos e de composição, e seu desenvolvimento ocorria em diálogo com os resultados dos processos anteriormente experimentados.

Em seguida, busquei Jean Piaget (1896-1980), suíço, epistemólogo e defensor da abordagem interdisciplinar do psiquismo humano, pelo modo como este pensador vê a imitação e o jogo: estando diretamente relacionados com o desenvolvimento humano, e, portanto, como estímulos adequados a se relacionar com a situação de ensino e aprendizagem. Tendo isso em conta, o jogo dramático e o simbólico ocupam um lugar especial na minha experiência pedagógica, ampliando as possibilidades de aplicação da metodologia do Teatro do Oprimido, porque o engajamento nos jogos, além de implicar em uma atitude social positiva, constrói uma carga pessoal que implica na manifestação de estados sensíveis e desenvolvimento crescente da imaginação.

Piaget divide as atividades lúdicas em três categorias: 1- Jogos de exercícios, que aparecem já nos primeiros meses de vida, e continuam sempre que uma nova habilidade é adquirida; são a base do estágio sensório motor, mas também podem se relacionar com atividades mentais, por exemplo quando a criança faz perguntas apenas pelo prazer de fazê-las, sem interessar-se pela resposta; 2- Simbólico, que envolve o faz-de-conta, a representação, uma relação entre o dado e o imaginado; e 3- o Jogo de Regras, sendo mais característico do período de 7 a 11 anos e prosseguindo ao longo da vida; é a atividade lúdica do ser socializado. Essencialmente, as variadas formas de jogo são tentativas de assimilar experiências. Em Piaget, a inteligência é definida como a forma de “equilíbrio para a qual tendem todas as estruturas cognitivas” (Piaget, 1936<sup>a</sup>, p.34 *apud* BIAGGIO, 1977, p. 45). A escolha do termo equilíbrio denota o que chamarei aqui do cerne do pensamento de Piaget, considerando que para ele o ajuste harmonioso entre as estruturas cognitivas do indivíduo e o ambiente está diretamente ligado ao desenvolvimento da inteligência.

Seguindo com Piaget, encontramos dois mecanismos básicos de adaptação ao meio: Assimilação e Acomodação. A Assimilação refere-se à introdução de novos elementos no comportamento prévio do indivíduo; já a Acomodação relaciona-se com as transformações das estruturas internas do organismo para poder lidar com o meio e

com os elementos aprendidos. O jogo e a imitação estão conectados a ambos os processos:

(...)a imitação é uma continuação da acomodação, o jogo é uma continuação da assimilação e a inteligência uma combinação harmoniosa dos dois. (PIAGET *apud* COURTNEY, 2003, p. 270)

Embora sejam descritos separadamente, ambos os mecanismos devem ser pensados de forma simultânea. A imitação ocorre quando determinada atividade já foi assimilada, acomoda partes da experiência dentro da estrutura cognitiva, e o jogo ocorre por assimilação e tem prosseguimento através do exercício, pelo prazer de dominar determinada atividade, pelo sentimento de virtuosismo ou poder que ele envolve. Como exemplo, Piaget descreve a imitação como o mecanismo da fala, sendo a função que mune o bebê do seu primeiro significante ou dos símbolos elementares. Posteriormente a linguagem atua como molde para o pensamento.

Na Oficina encontrei dificuldades com a expressão por meio da fala entre os jovens, e precisei refletir sobre estas questões apontadas por Piaget. Minha percepção da aplicação da metodologia do Teatro do Oprimido nesta situação foi que havia um lugar estabelecido, fruto de uma prática interiorizada já, de elogiar e “achar bom”. Nas rodas de conversa era preciso que provocações fossem feitas rumo à elaboração de um discurso autônomo sobre o ocorrido.

Diante das dificuldades descritas acima, procurei também James N. Britton (1908-1994), educador britânico, que em seu livro *Language and Learning*, demonstra como utilizamos a linguagem, e que Richard Courtney descreve da seguinte maneira: “como um meio de organizar uma representação do mundo e que a representação assim criada constitui o mundo no qual operamos, as bases de todos os prognósticos pelos quais estabelecemos o curso de nossas vidas” (COURTNEY, 2003, p. 278). Britton descreve dois tipos de comportamento na utilização da linguagem, sendo um primeiro que implica num sentido prático de interação com pessoas e coisas, e um segundo que é utilizado para contemplar o que ocorre, e ocorreu, a nós e aos outros, além do que poderia acontecer. Desse modo, improvisamos sobre nossa representação do mundo, podendo fazê-lo para enriquecer, enfeitar, preencher, ampliar, enrijecer ou relativiza-la. Nossas primeiras representações do mundo aparecem de forma predominantemente

emocional, parecem ser mais dramáticas, calcadas na exteriorização da imaginação. Um possível paradigma do aprendizado dramático poderia ser assim descrito:

PERCEPÇÃO-> IMAGEM-IMAGINAR -> ATO

Relacionando este paradigma com a formação estética, se o ato é a exteriorização de uma formação interna da imaginação, ele pode apresentar-se como um todo, ou ser progressivamente decupado em elementos: soar, se relacionando com a música, fala, palavra; mover-se com a dança ou representações tridimensionais em movimento congelado; e ser com as artes dramáticas, com a teatralidade, utilizando máscaras, papéis sociais, corporalidades situadas.

Levando tudo isso em conta, a experiência pedagógica em Teatro aqui proposta, não se coloca como um treinamento para o palco, mas como um modo de encarar o processo educacional, um modo de promover o desenvolvimento individual e o pensamento de coletivo, além de demonstrar-se como uma metodologia pedagógica para o aprendizado dos elementos da linguagem teatral. Digo isto porque embora este seja um lugar bem consolidado dentro da academia, pais e instituições educativas ainda encaram o Teatro por meio da noção *espetacular*, deixando de lado a essencialidade de uma educação estética, ou seja, a educação dos sentidos, nos quais a consciência está baseada e cuja integração harmoniosa com o meio é chave no desenvolvimento saudável e integral do ser. A aula de Teatro deve ser tomada como um campo de experimentação criativa cujos resultados podem ou não ser compartilhados com uma plateia externa.

### **III.3 – A Oficina**

Entrei em contato com o Instituto IDE Brasil para propor uma oficina de Teatro-Fórum para adolescentes e desde início eles demonstraram-se abertos e interessados. Conheci o Instituto através da rede internet, em uma busca por ONGs que atuavam na região. Mandei, então, um projeto de oficina de teatro, fiz uma entrevista e decidimos começar no início de abril de 2016. O espaço do Instituto possui um vasto salão para a realização de oficinas, muito adequado às aulas de teatro, o que me possibilitou a execução de jogos bem expansivos e de utilização estética de espaço. A oficina

constituiu-se de encontros realizados as sextas-feiras durante a manhã, com duração de duas horas cada um. A turma consistiu de quinze alunos, meninos e meninas, entre oito e quatorze anos, sendo a maior parte das meninas pré-adolescentes, havendo apenas uma adolescente, e os meninos todos adolescentes.

Os encontros iniciais pautaram-se por conhecer a turma, seu espírito e os temas que lhe interessavam, buscando fazer interagir minhas próprias expectativas e as dos jovens ali reunidos. Nos primeiros encontros desenvolvemos jogos de desmecanização do corpo, de apresentação de si e exercícios com objetos visíveis e invisíveis. O principal objetivo foi de visualizar capacidades, inclinações, e relações com a teatralidade.

Aqui elencarei os principais desafios enfrentados no decorrer da oficina, vendo-os como temas de debate para a pedagogia do teatro.

*I-Inter-idade:*

A pedido da coordenadora, foi aceita a participação das meninas de oito-nove anos. Na perspectiva de Piaget, dentro da divisão dos estágios de desenvolvimento temos a presença de duas etapas: Operações Concretas (7-11 anos) e Operações Formais (11 + anos)<sup>9</sup>. É importante lembrar que as idades atribuídas podem apresentar variações, pois algumas crianças podem atingir determinado estágio mais precoce ou tardeamente. O que nos leva ao primeiro tópico dos principais desafios enfrentados dentro da oficina: a relação de inter-idade entre os participantes.

Apoiei-me na notória experiência de Tião Rocha, educador mineiro, fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, que desenvolve um projeto educativo sem a existência de salas ou séries. A aprendizagem se dá através de projetos discutidos e escolhidos pelos próprios alunos de maneira consensual através do que ele chama de

---

<sup>9</sup> Jean Piaget, percebendo a percepção diferenciada que a criança tem da realidade em comparação aos adultos, esquematiza o desenvolvimento intelectual em quatro estágios de desenvolvimento: o primeiro, sensório motor, correspondendo a idade de 0 a 2 anos, é caracterizado por completo egocentrismo e o aprendizado se faz por repetição e com base no ensaio-e-erro, em que as ações reflexas vão evoluindo para uma organização relativamente coerente de ações sensório-motoras; o segundo, pré-operacional, dos 2 aos 6 anos, em que a inteligência sensório motora vai evoluindo para uma manipulação mais interior da realidade, construindo a diferenciação entre o símbolo e a realidade; o terceiro, estágio das operações concretas, dos 7 aos 11 anos, em que as ações cognitivas representativas vão sendo agrupadas em classificações, dando-se origem a um conjunto de atos inter-relacionados, como as operações lógico matemáticas; e o quarto, estágio das operações formais, em que a criança já pensa em termos abstratos, em termos de probabilidades, formulação de hipóteses, teste dessas mesmas hipóteses, não necessitando de objetos concretos. (BIAGGIO, 1977)

“Pedagogia da Roda”. Na sua experiência pedagógica além da idade se lida com questões relacionadas à diversidade e à inclusão.

Considero que mais importante do que a classificação dos participantes dentro das categorias do desenvolvimento cognitivo, era o conhecimento particular de cada um, isto porque o perigo da avaliação genérica, seja de uma faixa etária, etnia, ou classe social, é criar uma espécie de invisibilização do ser em si, acarretando uma condução e reações mecânicas do professor, ao invés de um processo dialógico, que torna mais consistente e rica a relação entre ele e seus alunos.

A percepção sobre a aplicação da metodologia do Teatro do Oprimido a esta organização inter-idade foi que os mais velhos apresentaram uma melhor corporificação de personagens e uma postura crítica nos fóruns, fazendo questionamentos mais pertinentes às temáticas. Mesmo assim, se mostraram conflituosos entre si e era mais difícil conquistar sua real entrega para as atividades. Já o grupo mais novo apresentava maior disposição nos jogos, gerando muitos momentos de empolgação e encantamento; também apresentavam um olhar mais pueril, infantil, diante das problemáticas sociais evocadas pelos mais velhos. Para mim, professora, a situação era bem manejável, todos apresentavam entendimento das propostas e eram razoavelmente participativos. Entretanto, essa divisão criou para mim o vislumbre de dois tipos de abordagens diferenciadas: no grupo adolescente a necessidade de uma abordagem mais politizada, induzindo a articulação dos temas evocados por eles (criminalidade, racismo, bulling) com a estrutura social e histórica de privilégio de classe, típica da sociedade belo horizontina na qual estamos todos inseridos; já os mais novos, solicitaram uma abordagem menos sociológica e mais ficcional, com elementos de dramaturgia mágica, no sentido de personagens do universo das histórias infantis.

A oficina, no seu final, tendeu predominantemente para o segundo tipo de abordagem, principalmente pelo fato da frequência continuada dos mais novos e a oscilação de presença dos mais velhos. Para além disso, uma questão delicada se apresentou: o fato de que os mais novos ansiavam por jogos corporais que para os adolescentes eram passíveis de ganhar uma carga erotizante, devido a puberdade. Provavelmente, digo hoje após a análise da situação, é mais proveitoso realizar duas oficinas diversas para os dois tipos de público.

À diferença de idades unia-se a diferença de gênero, já que o grupo de participantes mais novas consistia basicamente de meninas e o de participantes mais velhos de meninos, o que acabou por produzir uma divisão da turma. Diante desta situação, optei por não realizar nenhuma dinâmica que dirigesse determinada união em duplas ou em grupos em nenhum momento, sendo sempre esta situação um processo de aprendizado da habilidade de escolha entre os participantes. Algumas vezes a consequente união em dupla entre um menino e uma menina acarretava em desconforto e timidez, enquanto que a união dentro dos grupos de gênero acarretava liberdade de movimento e maior envolvimento nas atividades. Avalio que não houve prejuízo do processo de aprendizagem em função desta divisão, porque o conforto e despojamento espontâneo entre os grupos eram essenciais para o progresso e instauração do prazer dentro da Oficina, e esta divisão foi algumas vezes rompida por iniciativas individuais dos participantes e em dinâmicas coletivas nos fóruns.

## *II-Espacialidade:*

No início do trabalho, a relação com o espaço, expressa principalmente nas improvisações de cenas, se mostrou não-consciente, seja pela distribuição dos participantes muito ao fundo do espaço de jogo, ou colados à direita ou à esquerda. Marina Marcondes Machado em seu “Glossário de termos definidos na espiral de minha poética própria” (MACHADO, 2015) nos apresenta um conceito de espacialidade que comunga com o trabalho proposto dentro da oficina:

A espacialidade reúne, destaca, amplia, aproxima diferentes situações “entre”: entre eu e você, entre a criança e o adulto cuidador, entre um e todos; entre onde me colocam e onde eu gostaria de estar; a espacialidade nos traz noções concretas e existenciais, de preenchimento e de vazio, de pertença bem como de hostilidade. Que o ato performativo compartilhado faça surgir novos mundos, e com eles, novas maneiras de ser e estar: explorando superfícies, volumes, dispositivos (...) (MACHADO, 2015, p. 60)

Na perspectiva pedagógica que adotei nesta oficina, a espacialidade está intrinsecamente relacionada com a corporalidade, e se expressa nas relações consigo, com o(s) outro(s), com o vazio e com os objetos e elementos presentes no espaço. A construção plástica do espaço é a própria construção dos corpos e das imagens cênicas e está inserida na noção de cena, como elemento da linguagem teatral. Penso que a distribuição espacial dos corpos e dos objetos expressa também relações de poder, já a conscientização dos distanciamentos e aproximações, da utilização dos planos, dos

agrupamentos ou separações, e sua consequente interpretação, estão inseridos na aprendizagem estética do T.O. e se mostram chaves na revelação do eu, do nós e do mundo para cada participante.

A utilização corrente, e praticamente exclusiva, da posição ereta do corpo, me levou à elaboração de um treinamento corporal-muscular com base na proposta de perceber o “extra cotidiano”, sempre mantendo o princípio da formação de imagens com sentido, como o Teatro Imagem preconiza. A visualidade da cena se desenvolvia como uma experimentação do próprio corpo e da sua relação com o outro corpo, que objetivava a presença de oposições, encaixes entre corpos, exploração dos planos baixo, médio e alto, e seu uso nas improvisações. Era importante como professora de teatro, leva-los a perceber que sua riqueza corporal era muito bem vinda dentro da Oficina. Com as meninas este trabalho alcançou seu objetivo com mais rapidez, pois elas brincavam frequentemente de cavalinho, serra-serra-serrador, subiam uma na outra; já os meninos, apresentaram mais resistência, percebida por sua distração e necessidade de insistência do professor para o cumprimento das propostas. Para alcançar meus objetivos de aprendizagem, apliquei exercícios do Arsenal de Jogos do T.O, tais como as “Caminhadas”, “Ondas do mar”, “Completar o espaço vazio”, “Completar a imagem”<sup>10</sup>, e estes foram bem sucedidos na sua execução, além de ter boa repercussão no aprendizado das escolhas corporais subsequentes dos participantes. O exercício de inventar o espaço com cadeiras na sala, estimulou uma conscientização com relação à distribuição espacial dos corpos na área de jogo cênico; aos poucos foi sendo possível que os participantes percebessem como isto se relaciona com a distribuição espacial “do mundo real”.

Além disso, dois termos típicos das artes cênicas foram introduzidos nestes momentos de aula: o primeiro foi a noção de *planos*, sendo possível trabalhar com o

---

<sup>10</sup>Caminhadas é uma série exercícios que consistem em mudar nossa maneira de andar, dentre eles está a Corrida em Câmera Lenta, na qual os atores como corredores olímpicos correm em câmera lenta e ganha quem chegar por último; Corrida em Ângulo Reto em que corre-se sentado, formando um ângulo reto entre pernas e tronco, andando com os ísquios como se fossem pés; Passo do Elefante, Canguru, etc. Ondas do mar é um exercício no qual, em duplas, costas com costas, um coloca as nádegas um pouco acima da do colega e deixa-se cair sobre ele, o outro se dobra em direção ao chão, de modo que seu parceiro possa deitar-se sobre suas costas e em seguida faz movimentos suaves simulando ondas de mar. Completar o espaço vazio consiste em dois atores, frente a frente, em que quando mexe e congela e o outro deve completar o espaço vazio deixado pelo colega e assim alternada e sucessivamente. Completar a Imagem é um jogo em dupla no qual, começando por uma imagem congelada de um aperto de mão, um ator sai, observa a imagem solitária, e reentra para compor uma nova imagem, ressignificando a postura do colega, depois disso o que estava congelado, sai, observa e então entra para compor uma nova imagem e assim sucessivamente.

básico de baixo, médio e alto. Na condução do jogo “Hipnotismo Colombiano”<sup>11</sup> introduzi o conceito, para depois, na composição das imagens apontar verbalmente a utilização dos planos. Outra expressão que surgiu e foi aprendida foi a de *Posição Neutra*, que indicava corpo ereto, pés paralelos, braços ao longo do corpo. O conceito foi trabalhado dentro do jogo “Telefone Francês”<sup>12</sup>. Nos fóruns o uso da palavra *foto* auxiliava no congelamento da ação cênica e no melhor delineamento de seus detalhes, trazendo o corpo para o primeiro plano da comunicação teatral.

O sucesso desse processo de aprendizagem pôde ser averiguado com as composições imagéticas cada vez mais ousadas do grupo e dos subgrupos na oficina. Do ponto de vista do meu próprio aprendizado pedagógico no decorrer do trabalho, pude analisar que o uso do espaço foi sendo construído coletivamente por todos nós, e que, ao invés de expressar somente uma dificuldade em tomar a centralidade da área de jogo, expressava a imaginação espacial dos participantes, liberta do realismo e da formalidade, importante para a criação cênica e típica das faixas etárias dos participantes.

### *III- Interesse pelo jogo*

Dentro da vasta gama de jogos para atender os objetivos da aula de teatro, alguns se adaptavam melhor que outros à turma. É certo que essa adaptação estava vinculada aos estados corporais e mentais dos alunos encaminhados por sua vivência cultural anterior. Por exemplo, jogos de atenção focal despertavam mais interesse nas meninas que nos meninos, enquanto que nos jogos envolvendo uma dinâmica mais enérgica pelo espaço, o contrário acontecia. Algumas vezes, atitudes de negação ao jogo eram percebidas por mim, a professora, por meio da falta de concentração. Os adolescentes, principalmente, apresentavam uma necessidade de sair do jogo para o mundo pessoal, seja através do desvio dos objetivos para brincadeiras ou começar a bater um papo no meio do jogo. A interferência dentro desses encaminhamentos culturais exigia bastante sensibilidade de minha parte, seja tentando desenvolver um novo estado, novas

---

<sup>11</sup> Hipnotismo Colombiano consiste em um ator que coloca a mão a poucos centímetros do rosto do outro, e este, como hipnotizado deve manter a mesma distância entre seu rosto e a mão do hipnotizador. O líder inicia uma série de movimentos com as mãos, lentos, fazendo que o companheiro faça com o corpo várias estruturas musculares possíveis, deve ajudar seu amigo a assumir posições ridículas, não usuais. O jogo vai progredindo hipnotizando-se com duas mãos, mãos e pés, e em seguida por todos hipnotizados por pequenos detalhes em uma pessoa central que deve movimentar-se lentamente pelo espaço.

<sup>12</sup> Telefone Francês é um jogo no qual um círculo de pessoas são organizadas para olhar uma para a outra de forma que todas as pessoas estejam olhando e sendo observadas. O objetivo do exercício é fazer nada, mas se nosso modelo mexe um pouquinho, nós mexemos também, um pouco mais que nosso modelo, e assim a partir da instrução de fazer nada acabamos todos se mexendo.

possibilidades corporais para meninos e meninas, seja tentando abrir uma percepção de jogo para além do ganhar-perder. Um prelúdio divertido por parte da professora, evocando elementos do dia-a-dia, como a alimentação, e a indução da variação dinâmica do jogo, colocando novos elementos, provocando-os de forma leve, foram chaves com as quais pude trabalhar a manutenção do interesse na aula numa construção crescente de campos de ação para os alunos dentro dos jogos.

#### *IV – Plateia*

A plateia desempenha um papel chave na formação em linguagem teatral, e mais especialmente dentro da formação em T.O., pois é a sua presença o que distingue fundamentalmente as artes cênicas de outras formas de arte. Esta lida com a plateia é aconselhada já a partir dos sete-oito anos de idade por vários pedagogos do teatro. A experiência de formar uma plateia e vivenciar as composições teatrais de outros, deve ser exercitada e debatida dentro do processo de aprendizagem, pois o teatro não se resume ao jogo de imaginação individual, ao contrário, possui a função de constituir uma atmosfera de interesse para um público, e a percepção da plateia diante da construção artística dos jogadores colabora na construção da noção de teatro.

O retorno coletivo com relação às improvisações instaura também um clima democrático, e incita o debate sobre os temas surgidos. A plateia não aparece como uma massa uniforme, mas como diferentes indivíduos com diferentes percepções e opiniões, que respondem tanto como unidades como membros de um conjunto. Como nos diz Viola Spolin:

Quando se comprehende o papel da plateia, o ator adquire liberdade e relaxamento completo. O exibicionismo desaparece quando o aluno-ator começa a ver os membros da plateia não como juízes ou censores ou mesmo como amigos encantados, mas como um grupo com o qual ele está compartilhando uma experiência. Quando uma plateia é entendida como sendo uma parte orgânica da experiência teatral, o aluno-ator ganha um sentido de responsabilidade para com ela que não tem nenhuma tensão nervosa. A quarta parede desaparece, e o observador solitário torna-se parte do jogo, parte da experiência, e é bem recebido! Este relacionamento não pode ser instilado no ensaio final ou numa conversa no último minuto mas deve, como todos os outros problemas, ser tratado a partir da primeira sessão de trabalho. (SPOLIN, 2010, p. 12)

A instauração da plateia ocorreu desde o primeiro dia de Oficina, de maneira ativa. Ao final de cada aula, realizávamos um exercício de Teatro Imagem, com o intuito de construir bases para uma possível discussão de cunho sociológico.

Dois ou mais participantes eram convidados à área de jogo para formar uma imagem que responderia a uma pergunta motivadora do fórum do dia. A plateia era então convidada a participar ativamente, interferindo, contribuindo para cena. Por exemplo, no primeiro dia, os atores compuseram uma imagem cuja pergunta motivadora foi “O que é ser jovem hoje” e, como numa história em quadrinhos, a plateia deveria escrever os balões de fala das imagens apresentadas.

Esta parte do processo, com seu caráter participativo, se iniciou com um clima de constantes interrupções e conversas durante a realização das cenas. Foi necessário estabelecer um acordo de comportamento com a plateia, que se baseou no controle da ansiedade dos espectadores e no respeito à apresentação dos colegas.

Durante a apresentação dos resultados do jogo “Um, dois três de Bradford”<sup>13</sup> numa das aulas, um dos participantes ao ser solicitado a dar o foco para a apresentação das colegas respondeu: “Mas e se a plateia dormir?”. Para este participante, em especial, pude perceber que o momento da apresentação era tomado como uma espécie de prova, do tipo que se aplica na escola, e que diz respeito somente a quem está sendo testado. Respondi-lhe que era necessária a cumplicidade entre os membros do grupo para que todos contribuíssem com as propostas de maneira acertada, e cumprissem os desafios propostos: “você ao invés de ajudar a colega a acertar o jogo está desconcentrando-a, aqui estamos todos aprendendo juntos, para que não façamos a plateia dormir quando nos apresentarmos”. Isto porque quando estamos estabelecendo uma organização de grupo, fornecemos um contexto especificamente estruturado, e que influencia a personalidade de uma determinada maneira.

A interação grupal dentro da aula de teatro pressupõe um elemento ético, com regras a serem acordadas e obedecidas coletivamente. A falsa ideia da criança como um receptáculo vazio, que espontaneamente vai aprendendo os conteúdos transmitidos, ignora a forte influência do contexto social no comportamento e no aprendizado. A

---

<sup>13</sup> Um, dois, três de Bradford é um jogo em duplas, em que, face a face, os atores contam até três em voz alta alternadamente. Ao comando do proponente “Trocar o um” os jogadores ao invés de falar “um” farão um gesto simultâneo a um som, o mesmo ocorre com o dois e o três. Assim forma-se uma espécie de dança, com sons e movimentos rítmicos.

permissividade para a plateia dividir o foco com a cena gera um sentimento de alheamento diante das apresentações e falta de solidariedade com os colegas. O combinado de não ficar falando durante as apresentações, com a clara demarcação do início e do término das improvisações, auxiliava na não interrupção com falas para explicar ou julgar o que estava acontecendo na área de jogo, e contribuiu para que os atores se concentrassem nas ações desenvolvidas e para o desenvolvimento da atitude de fruição anterior ao julgamento da cena.

O interessante a anotar aqui é que as cenas despertavam muito mais interesse que os jogos. Penso que isto se dava porque era o momento em que a turma conseguia se ver como artistas, e no qual suas visões pessoais eram reveladas.

#### *V- As rodas de conversa*

Os retornos verbais quanto aos processos conduzidos dentro de sala de aula costumavam ser bastante sucintos. Sob a pergunta “O que vocês acharam” a resposta unânime girava em torno de “Legal”, “Bacana”, “Muito bom”. Não havia habilidade desenvolvida em elaborar um discurso sobre a experiência. Percebi que as perguntas nas rodas de conversa deveriam ser objetivas conduzindo a uma reflexão focada acerca do processo vivenciado: “Foi difícil correr em câmera lenta e ter de chegar por último, Por que?” (no caso da reflexão sobre o jogo “Corrida em câmera lenta”); “Qual mudança existe desse para aquele modo de correr”, “Aquele movimento indicou o que”, etc. À medida que as perguntas foram se tornando mais bem elaboradas e objetivas, mais os participantes revelavam seus pensamentos e sensações interiores. Somente na sexta aula os participantes começaram a colocar questionamentos e opiniões. Esta foi uma aula bastante recompensadora em que senti finalmente um vínculo verdadeiro estabelecido na roda de conversa.

#### *VI- Representacionalidade*

É colocado por Maurice Merleau-Ponty que a criança em seus anos iniciais não representa o mundo, há uma profunda adesão da criança ao outro, às coisas, ao mundo, portanto ela “vive, não atua, mas presentifica no corpo”. (MACHADO, 2015, p. 63)

Esta relação delicada entre atuação e presentificação esteve presente em uma das improvisações, e percebi que os participantes da Oficina se indispuseram ao representar membros do tráfico em uma abordagem policial. Pensando que na atuação no espaço de

representação necessita de distanciamento, o ator não deveria viver o personagem, mas dar a ideia de. Em determinado momento, durante o fórum sob o tema “Por que os jovens entram para o crime”, estabeleceu-se uma dinâmica entre policiais e favelados envolvidos com o tráfico. Pedi para que os participantes me apresentassem três personagens escolhidos por mim, a partir de um levantamento anterior das figuras que eles conheciam no seu cotidiano: o policial, o jovem envolvido no tráfico, e a mãe do traficante. Os traficantes foram apresentados de forma fenomenalmente realista, já o policial não. Coloquei que o policial costuma ter uma postura dura, um físico rígido. Um dos monitores da ONG, que estava participando da Oficina, decidiu assumir o papel de um dos policiais, enquanto o outro era feito pela única adolescente. Os favelados eram interpretados por dois meninos adolescentes, que ficavam com as mãos trás da cabeça, e depois eram deitados no chão, humilhados e tinham suas tatuagens raspadas, pois eram matadores de policiais. Os adolescentes disseram não ter se incomodado, mas era perceptível que aquele tinha sido um momento constrangedor. Declarei que a conduta do policial era criminosa, agia contra os direitos das pessoas durante abordagem policial previstas em lei. Também coloquei que a improvisação podia ter sido interrompida, no caso de um incomodo. O chamado para o almoço, pois já estava no final da aula, não deixou a dinâmica tomar a dimensão necessária. Senti-me bastante frustrada comigo mesma por não ter interrompido a improvisação, oferecido outro suporte estético para que o fato apresentado adquirisse uma dimensão crítica, menos naturalizada. O teatro foi muitas vezes entendido e reproduzido nestas aulas numa chave realista, e, minha percepção foi de que para abordar a difícil realidade vivida por estes adolescentes, com certeza não era a melhor forma. Reparei que estava tendo uma condução descuidada. Posteriormente, pedi desculpas aos participantes por esta condução ingênua, que permitiu uma situação constrangedora e dolorosa. Aprendi que o trabalho com personagens é delicadíssimo, pois envolve a questão da identificação com modelos adultos.

Decidi que para os fóruns operaria trabalhos corporais em estruturas mais fechadas, ligadas a um jogo calculado, ao estudo das formas (jogo de estátuas, por exemplo) ao invés abrir para uma improvisação totalmente espontânea.

Na aula seguinte, destinada ao desenvolvimento da Musicalidade, os mesmos garotos que presentificaram traficantes, mostraram seu talento como Mc's, e puderam

estar no palco de maneira positiva. Meu intuito foi de recuperar a alegria no âmbito das aulas, este objetivo foi somente medianamente alcançado até o final das aulas.

## VII- *Os fóruns*

Os fóruns consistiram em três temas escolhidos pelos próprios participantes: “Porque os jovens entram para o crime”, “Racismo”, “Bulling”, além do primeiro fórum, proposto por mim, sobre o tema “O que é ser jovem hoje”.

No primeiro fórum, o exercício consistia em que uma dupla se encaminhasse à área de jogo e compusesse uma imagem que respondesse a pergunta do fórum “O que é ser jovem hoje”. Os membros da plateia deveriam, como numa história em quadrinhos, dizer o que estaria escrito no balão de fala daquelas imagens. Os resultados do fórum consistiram em imagens que invocavam armas, *video-game*, televisão, drogas, *selfies*, etc.

O segundo fórum consistiu em compor, cada um, no papel, histórias em quadrinhos que respondessem a pergunta do fórum “Por que os jovens entram para o crime” e depois representar em dois grupos uma história que coletivizasse as propostas individuais dos desenhos. O resultado foi bem controverso, gerando bastante risada das meninas mais novas a representar “drogados pedindo um quilo de maconha”, e para os mais velhos, o resultado foi a interpretação trágica de uma realidade extremamente violenta. Neste fórum cometi o erro de investir em composição de personagens, gerando a experiência negativa já narrada acima.

O terceiro fórum foi composto pela proposta de criação de três imagens correspondentes ao início, conflito e resolução, surgidas a partir da leitura de reportagens sobre crimes de racismo no Brasil. As meninas compuseram três imagens inspiradas no caso de Thais Araujo (artista de ficção televisiva e cinematográfica), que recebeu ofensas racistas no *facebook* e denunciou à polícia, resultando na prisão de dois homens. A primeira imagem consistia nas meninas mexendo no celular, a segunda em caras assustadas frente à tela, e a última delas ligando para a polícia. Os meninos compuseram três imagens a partir da reportagem contando o caso de racismo contra o goleiro “Aranha” do Grêmio, time de futebol do Rio Grande do Sul. A primeira imagem consistia no jogo de futebol, a segunda de um ator se levantando da plateia real formada

para o fórum e ofendendo o jogador, e a terceira nos jogadores continuando a partida. Durante a análise das imagens foi discutida a falta de reação do jogador frente à ofensa e o fato de racismo ser crime. O aluno argumentou que Thais Araujo é muito bonita e famosa e que ela pode sim “ganhar uma grana” denunciando, mas aponta que para aqueles que não o são a denúncia pode dar em nada; apontou que para os intrincados mecanismos pelo qual o racismo opera, demonstram uma insuficiência das operações jurídicas para sua solução. Para mim, professora, como pessoa branca, foi uma situação complicada de lidar, porque não me senti à vontade para tratar do assunto, por falta de experiência. Mas aprendi que é preciso conversar sobre isto de modo o mais aberto e objetivo possível.

Um dos participantes, que era branco, não quis inicialmente participar do fórum, por acreditar que “de racismo só pode falar quem sofre na pele”; convidei-o a representar o racista, e falei que podemos ajudar no combate; mas, na minha opinião, para este grupo, um trabalho de positivação da identidade e entendimento de autoestima será melhor recebido se executado por uma pessoa negra que compartilha de processos de resistência ao racismo. Em função disto, planejo convidar noutras oportunidades, um coletivo ou um indivíduo do movimento negro para conduzir uma dinâmica em torno deste tipo de aprendizado.

No quarto fórum, sobre “Bulling”, a proposta consistiu na apresentação da reportagem retirada do site “Sensacionalista”<sup>14</sup> cujo título é “Saci de duas pernas sofre bulling na escola”. Pedi então que a turma realizasse uma versão televisiva para a reportagem, com um subsequente debate televisivo sobre o tema. Questões como a diferença entre “bullying” e “zoação” surgiram. O “bullying” foi apresentado como algo pior que a “zoação”, com intenção de humilhar, enquanto a “zoação” pode ser uma gozação amigável. Uma das participantes relatou um caso pessoal ocorrido no colégio em que era xingada de “cabelo duro”, “Bombril”, ela denunciou o caso à direção da escola e a praticante do “bullying” foi ameaçada de ser expulsa caso continuassem os xingamentos. A aluna também declarou que “ela tinha o mesmo *defeito*”; declarei que o cabelo crespo não é um defeito, mas uma característica pessoal, ela concordou, mas era perceptível que se entristecia ao relatar o caso.

---

<sup>14</sup> Sensacionalista é um site de humor que publica notícias parodiadas que flertam com o absurdo, seu slogan é ser “um jornal isento da verdade” mas que na verdade simula com muita precisão a realidade. Seu endereço eletrônico é: <http://www.sensacionalista.com.br/>.

Os participantes demandaram a produção de cenas para serem apresentadas para as crianças mais novas da ONG. Creio que isso demonstra um esvaziamento diante das temáticas dos fóruns, que costumam evocar as dificuldades vivenciadas por essas crianças e jovens, e isto acarreta na necessidade de uma reformulação pedagógica, na qual os temas sejam tratados de forma mais leve, indireta, sem trazer dramas pessoais à tona.

Parece-me que a Oficina também despertou uma vontade de caminhar teatralmente por um mundo mais fantasioso. Isso não necessariamente significou uma desvinculação com o Teatro do Oprimido, pois os problemas trazidos podem ser tratados a partir de ambientes lúdicos, através de personagens como “vampiros”, “lobos”, “aranhas” ou “coelhos falantes” e “a menina com o laço de fita”, por exemplo. Isso expressa uma primeira fase de maturidade diante do aprendizado do teatro: aquela em que se percebe o poder de criação próprio a cada ser humano. A continuidade se deu a partir do trabalho com composições dramatúrgicas voltadas para o universo infantil, aliadas a uma encenação muda e um trabalho de sonoplastia.

### **III.4 - Contribuição desta experiência pedagógica para a formação do docente de Teatro**

No documento “Desenvolvimento Social de Base – um guia prático”<sup>15</sup>, explicita-se que o uso da imaginação e da contação de histórias compõe as ferramentas básicas de trabalho sociocultural, pois possibilitam subverter estereótipos, mostrar a diversidade e estabelecer comunicação e contato. Iniciativas de desenvolvimento de base utilizam contar histórias com as finalidades de:

aumentar a auto-estima, transmitir lições, provocar discussões sobre questões relevantes e delicadas para a comunidade (...), transmitir conhecimentos, fortalecer a identidade regional, e construir narrativas que transmitam orgulho, aspirações e futuros positivos. (JOVCHELOVITCH, e PRIEGO-HERNANDEZ, 2015, p. 47).

---

<sup>15</sup> O documento “Desenvolvimento Social de Base – um guia prático”, citado já no primeiro capítulo foi um documento lançado pela UNESCO em 2015 no intuito de fornecer ferramentas metodológicas para a atuação socio-educativa nas vilas e favelas. É fruto de uma pesquisa também da UNESCO (Sociabilidades Subterrâneas, 2013), das realidades e fatores de sucesso de organizações como a CUFA e o AfroReggae no Rio de Janeiro.

Ao mesmo tempo, histórias e mitos podem perpetuar visões negativas e estereótipos, e é importante perguntar o que os participantes desejam tornar visível e as razões para isso, e quando aparecem problemas ou críticas, solicitar alternativas para explorar o potencial de mudança. Sobre isso, Boal nos lembra que ao contar a história, ou revivê-la, o sujeito tem a possibilidade de reescrevê-la. Ao mesmo tempo, a formação estética abre caminho para unir pensamento simbólico e sensível que levam à exploração de áreas para além do consciente racional, âmbitos somáticos, subconscientes, etc. O complicado ajustamento dos sentimentos e emoções subjetivas com relação à dada objetividade do mundo, é muitas vezes negligenciado dentro dos sistemas educacionais convencionais, e sabemos que o sucesso do desenvolvimento dos processos de pensamento, compreensão e personalidade depende deste ajustamento. Sabemos que nossas experiências no mundo envolvem sensibilidade, afetividade, e percepção estética. Ritmo, equilíbrio, simetria, proporção são fatores básicos da experiência e apresentam-se como padrões persistentes com os quais a organizamos.

Muito antes de conseguirmos pensar sobre a vida em geral e seus problemas maiores, somos orientados na busca de objetivos que não estão contidos no ciclo de uma única percepção. E essa orientação é dada não pelo discernimento, mas pelo sentimento. No discernimento de um fato percebido, nossa disposição é um fator positivo não menos real que o próprio fato. Os sentimentos que se ligam a uma prontidão à resposta – seja numa única percepção ou numa série de percepções, talvez interrompida por pausas de sono e distração – são estéticos. São os sentimentos estéticos que marcam o ritmo da vida, mantendo-se em nosso curso por meio de um tipo de peso e equilíbrio... uma disposição para sentir a totalidade de um fato vivenciado como sendo correta e adequada constitui o que chamamos de fator estético da percepção. (OGDEN *apud* READ, 2001, p. 40)

Pude aprender que, quando aplico a Estética do Oprimido junto a crianças e jovens, proponho-me a fortalecer esses sentimentos estéticos. O que está certo não se localiza em uma formulação artificial entre “bom e mau”, mas dentro do que podemos chamar de relações de qualidade, que partem da confiança do aluno na sua própria ação, na apreciação das consequências de suas escolhas, na sua revisão e possível modificação. A Estética do Oprimido localiza-me dentro de uma posição política anti-colonialista, anti-sexista, anti-racista, enfim dentro de um corpo de valores que alimenta minhas práticas e anseios como educadora, como discutido no segundo capítulo. A tarefa para a qual me proponho é explorar as possibilidades do meio teatral, de forma a concretizar objetivos que as crianças e jovens valorizem.

Programas de desenvolvimento social de base dentro de favelas, ou ainda programas de prevenção à criminalidade, tem como um dos grandes fatores de sucesso possuírem funcionários, oficineiros, coordenadores advindos da mesma realidade que os participantes, sendo inclusive um dos critérios de seleção os profissionais serem moradores da mesma região de abrangência dos programas. Esse não foi o caso desta experiência, à qual atribuo grande aprendizado. Sou advinda de classe média, e embora minha mãe trabalhasse na Rua Itapecerica, vizinha da Pedreira, e tivesse um passado como moradora de favela (uma antiga, sem a presença do tráfico), fui educada no âmbito familiar a ver aquela realidade de forma estigmatizada. Somente mais velha fui ter contato com moradores de favelas e ver os preconceitos que são reforçados contra a população do morro.

Por causa da constatação deste preconceito, o trabalho com crianças e jovens dessa realidade está pautado na construção da autoconfiança, da autoestima, do protagonismo e do enfrentamento de desafios. Porém, enfrenta-se uma situação paradoxal, pois ao circunscrever um grupo como vulnerável, exposto ao risco de envolvimento com violência e criminalidade, embora a intenção seja de proteção e humanização, ir contra um movimento de criminalização repressiva que estigmatiza, o que se faz é caminhar sobre o fio da navalha, tangenciando a criminalização e a estigmatização nessa posição ambivalente. Cabe aqui reforçar a delicadeza da situação:

Se não pensarmos assim, assumindo sempre nosso quinhão de responsabilidade, o desejo de mudar os outros (...) pode diluir-se em mera afirmação arrogante e moralista de nossas próprias virtudes. Tanto quanto mudar os outros, teríamos de nos empenhar em mudarmos a nós mesmos e mudar a sociedade que propicia aos jovens experiências tão devastadoras, desde a primeira infância. (ATHAYDE, 2005, p. 223)

O Teatro do Oprimido aparece como uma metodologia teatral rica, pois sem pressupor nenhuma forma estética específica, é estímulo à autonomia e a imaginação, em que temas sociais relevantes são discutidos não a partir de um didatismo, mas através da atividade criativa. Ir além do presente imediato e poder brincar com realidades, desenvolver sentidos estéticos no e para o mundo são contribuições possíveis do teatro e por isso ele já tem consolidado um lugar de prestígio dentro das ações do Terceiro Setor na sociedade.

Paralelamente, a experiência me proporcionou uma autorreflexão, que está imbricada no autoconhecimento, sinto estar em um caminho crescente de prática e desenvolvimento docente no qual os alunos muito me ensinam. Ao colocar meus conhecimentos em ação, junto com meu jeito de ser, pude constatar entraves, dificuldades, mas também caminhos, vitórias que acarretam em revisão e mudança, e confirmação e progresso, num processo dinâmico de formação prática. Uma utopia de justiça e igualdade se inicia de forma relacional, em um dialogo que fortalece tanto professor quanto aluno, dia após dia; em um processo que, apoiado pela herança deixada por Augusto Boal e pela estrutura do IDE, construo passo a passo (e com uns tropeços) um caminho de acolhimento, troca e incentivo visando, por um lado dar minha contribuição para que a juventude não caminhe perdida e vitimada, e por outro lado qualificar meu fazer docente.

Outra ilusão é considerarmos que apenas com o nosso discurso "progressista e de esquerda", mas não praticado e não comprometido junto às camadas populares, iremos instrumentalizá-las para a transformação histórico-social de que necessitam. Não será pelo enunciado de nossos objetivos, como por exemplo a "melhorada qualidade de vida da comunidade", que o nosso projeto irá se realizar. Não será pelo repasse do nosso modelo de vida (e que "vida!") que iremos transformar a vida das comunidades populares. O povo fará as transformações por si e no momento em que, com nossa militância e cumplicidade, numa prática educativa plural, superar a ideologia do auto-desprezo, resgatar a sua auto-estima, apropriar-se de seus próprios saberes e fazeres, e assumir criticamente a sua linguagem e consciência, hoje em estado latente, sufocada e oprimida, determinando o novo curso da História. "Ler a nossa realidade e escrever a nossa história", eis o lema, diretriz e "slogan" que elegemos como premissa conceitual das propostas, dos projetos e das utopias dos educadores populares e agentes culturais e comunitários.<sup>16</sup>

A Oficina nos aponta a necessidade de construção de identidades próprias positivadas e combate a processos de aviltamento que estão imbricados em um processo global midiático que busca padronizar as percepções objetivando a manutenção do *status quo*. Boal nos apresenta como contextos de globalização criam um movimento de apagamento das diferenças, no qual processos de opressão aparecem para elevar uns em

<sup>16</sup> ROCHA, Tião. Você é um educador, p. 3. In <https://pt.scribd.com/doc/2974464/Voce-e-educador-por-Tiao-Rocha>

detrimento de outros. Boal faz uma analogia apontando, esperançoso, para a recuperação da organicidade, estruturas rígidas cobrindo a terra e a natureza sendo rompidas para fazer brotar, enraizar, florescer.

Dentro de cada cultura existe cada indivíduo, cada grupo, gênero, raça e nação. A globalização destrói culturas, que brotam na sociedade com da terra nasce a vida. A globalização quer impor uma só maneira de ver, ouvir, sentir, gostar, pensar, fazer e ser. Mas as raízes voltam a crescer, assim é a natureza: pedra e flor.

Em Nuremberg, a cultura arquitetônica nazista ergueu enorme estádio com tribuna de um só lugar (...) Rebelou-se a natureza, rompeu o concreto armado das arquibancadas, árvores nasceram sob a solitária tribuna e destruíram o pesadelo: onde havia cimento e ferro, nasceram plantas e flores... (BOAL, 2009, p. 39)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste experimento pedagógico realizei tanto jogos focados no desenvolvimento dos sentidos, sua coordenação, percepção e relação com o meio ambiente como um trabalho de construção de estruturas teatrais com foco especial para a Imagem Cênica. Hebert Read nos explicita que as “imagens são ajudas visuais do pensamento” (READ, 2001, p. 56) e foi através delas que pode-se constatar disposições emocionais e políticas dos participantes.

A consequente análise e debate sobre as Imagens necessitam de maior aprofundamento ora articulando-se construções de narrativas-atmosferas de valorização do fenótipo, e da herança negra, ora uma reflexão crítica acerca de processos de dominação, especialmente para os adolescentes, para que consigam vislumbrar e lidar melhor com opressões sociais.

No que diz respeito à Teatralidade, o grupo vivenciou no geral um processo muito rico formulando composições corporais bastante interessantes, e expandindo campos de experimentação criativa de seus corpos e do espaço. A percepção e execução da musicalidade necessitam de mais prática para que a produção, manutenção e percepção do ritmo sejam melhor desenvolvidas.

A relação inter-idade mostrou-se como um fator de dificuldade na lida da professora-pesquisadora com seus planos de aula, uma vez que visões poéticas de um grupo se contrastavam com as de outro, uma mais ingênua (genuína) e outra que necessitava dar adeus à ingenuidade. O mesmo fator foi enfrentado na primeira Oficina realizada no Espaço Cultural Pedreira Unida em que crianças e adultos se apresentavam para a realização das aulas, dois grupos necessitando de dois tipos de abordagem diversas.

A monografia acabou por abordar uma variação grande de temas, no intuito de relatar o processo e analisar a prática docente. Todos eles podendo ser alvo de uma

pesquisa mais acurada, mais leitura e experimentação pedagógica, contudo com enfoque possível para este momento.

A relação festiva e alegre, articulando uma expressão artística que interage com a cultura da celebração, com destaque para os avatares profundos da cultura brasileira herdados principalmente da África, apontada pelo estudo das ações da CUFA e do AfroReggae como um dos principais fatores de sucesso em ações para contornar a discriminação, a pobreza e o sofrimento, pode ser melhor trabalhada dentro da Oficina em ações de diálogo do T.O. com a herança da cultura popular.

Esta monografia mostra-se como um pontapé inicial de uma pesquisa a ser aprofundada e complexificada, mas ainda assim, mostra a pertinência da Estética do Oprimido e do Ensino de Teatro nas ações de ONGs e associações de moradores nas favelas. A Arte, no caso, o Teatro, mostra-se como forma irrecusável de estímulo à compreensão de si e do mundo, o conhecimento e a experimentação estética criam vias cognitivas de captação profunda de relações com a vida, aliadas a uma possível reflexão, ampliação, modificação da percepção.

**REFERÊNCIAS:**

- ATHAYDE, Celso ... [et. al.]. Cabeça de Porco – Celso Athayde, MV Bill, Luiz Eduardo Soares. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- BIAGGIO, Ângela Brasil. Psicologia do Desenvolvimento. Petropolis, Ed. Vozes Ltda, 1977.
- BOAL, Augusto. Estética do Oprimido. Garamond, 2009
- \_\_\_\_\_. O teatro como arte marcial, Garamond 2003
- \_\_\_\_\_. Jogos para atores e não atores. Civilização Brasileira. 1999
- \_\_\_\_\_. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Civilização Brasileira. 1985
- \_\_\_\_\_. Técnicas Latino Americanas de Teatro Popular. Hucitec. 1975
- BRECHT, Bertold. Estudos sobre teatro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- CASTRO-POZO, Trintan. As redes dos oprimidos: experiências populares de multiplicação teatral. São Paulo: Perspectiva: Cesa: Fapesp, 2011.
- COURNEY, Richard. Jogo, Teatro & Pensamento. São Paulo. Perspectiva. 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1992
- \_\_\_\_\_, Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987
- JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo. Diário de uma Favelada. São Paulo, Editora Ática. 2000.
- JOVCHELOVITCH, Sandra e PRIEGO-HERNANDEZ, Jacqueline. Sociabilidades Subterrâneas. Brasília, UNESCO, 2013.
- \_\_\_\_\_, Desenvolvimento Social de Base nas Favelas do Rio de Janeiro – um guia prático. Brasília, UNESCO, 2015.
- MACHADO, Marina Marcondes. Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral da minha poética própria. Rascunhos Uberlândia. V. 2 n. 1 p. 53-67 jan. jun. 2015
- READ, Hebert. Educação pela Arte. São Paulo. Martins Fontes. 2001

RIBEIRO, Núbia Braga et. al. Becos da Memória, Desenhos da Cidadania – Pedreira Prado Lopes: A vila no trajeto de sua história oral. Belo Horizonte: Centro Universitário de Belo Horizonte – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2001.

ROCHA, Tião. Você é um educador. CPCD Disponível em:  
<https://pt.scribd.com/doc/2974464/Voce-e-educador-por-Tiao-Rocha>. Acesso em: junho 2016

SALES, Mara Marçal. A favela é um negócio a fervilhar: olhares sobre a estigmatização social e a busca de reconhecimento na Pedreira Prado Lopes. 2003. 223p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Minas Gerais.

SANCTUM, Flávio. A Estética de Boal. Rio de Janeiro: Multifoco. 2012.

SIMÕES, Kátia Silva. Fica Vivo, Programa de Controle de Homicídios. Secretaria do Estado de Defesa Social MG. Belo Horizonte, 2009