



# manzuá

## ORDEM OU PROGRESSO: RELAÇÕES ENTRE DRAMA E TEATRO DO OPRIMIDO NO ENSINO MÉDIO

Artigo

Maria Jade Pohl Sanches

Victória Blini Strasser

Márcia Berselli

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

### RESUMO

O presente artigo trata de uma prática desenvolvida durante o estágio do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) realizado com uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Após as primeiras observações em campo, a dupla de estagiárias identificou a importância de que a aula de teatro pudesse tratar de assuntos relacionados a opressões, uma vez que a presença de estruturas hierárquicas rígidas no contexto social dos estudantes os levava a se identificarem como oprimidos e opressores. Iniciamos, portanto, com o Teatro do Oprimido, em busca da autonomia e o protagonismo dos estudantes de modo que fossem agentes das práticas em sala de aula, o que nos possibilitou propor a exploração do Teatro do Oprimido como estratégia para o processo de Drama, em busca de relações entre estas metodologias.

Palavras-chave: Processo de Drama; Teatro do Oprimido; Teatro no Ensino Médio; Opressões.



# manzuá

## **ABSTRACT**

This article deals with a practice developed during the Degree in Theatre at the Federal University of Santa Maria (UFSM) held with a class of 1st year of High School. After the first observations in the field, the duo of trainees identified the importance that the theater class could deal with issues related to oppressions, since the presence of rigid hierarchical structures in the students' social context led them to identify themselves as oppressed and oppressive. We began, therefore, with the Theatre of the Oppressed, in search of autonomy and the protagonism of students so that they could be agents of classroom practices, which enabled us to propose the exploration of the Theatre of the Oppressed as a strategy for the Drama process, in search of relations between these methodologies.

**Keywords:** Drama Process; Theatre of the Oppressed; Theatre in High School; Oppressions.



# manzuá

## CONHECENDO O TERRITÓRIO

O presente artigo busca relatar a experiência desenvolvida em um projeto vinculado à disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino de Teatro II - Ensino Médio, do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A prática foi desenvolvida durante o ano de 2018 pelas duas primeiras autoras, contando com a orientação da terceira autora. A turma escolhida para realização do Estágio foi uma de primeiro ano do Ensino Médio do período noturno, da Escola Estadual de Ensino Médio Profa. Naura Teixeira Pinheiro. A turma era composta por 25 estudantes, com idade entre 15 a 18 anos.

Ao observarmos a turma, percebemos a importância de tratarmos de assuntos de opressões, por notar que no cotidiano dos estudantes existiam hierarquias rígidas vinculadas a sistemas de poder que os levavam a se identificar por diversas vezes como oprimidos. No entanto, em sala de aula, os mesmos acabavam por assumir posturas e posicionamentos que os levavam a tornarem-se opressores com seus colegas e professores. Esse contexto despertou nosso interesse, e percebemos que o período do estágio poderia ser oportuno para que tratássemos das questões de poder e violência que pareciam tão presentes no cotidiano daqueles estudantes. O que pretendíamos era promover a possibilidade de um olhar crítico para as posturas assumidas. Dialogando com Viganó:

Não se trata mais de simplesmente criar indivíduos críticos, mas sim indivíduos para os quais se abre a possibilidade de intuir e de sonhar. Não se trata mais de antepor opressor e oprimido, mas de fazer compreender a multidimensionalidade da experiência de cada um e de todos neste mundo em que habitamos. (VIGANÓ, 2012, p. 39)

Tendo esse foco, buscamos organizar as práticas de teatro de modo que a metodologia das aulas nos auxiliasse à compreensão, pela vivência, das múltiplas experiências que nos formavam e da conexão entre nossas ações em sociedade. Assim, estabelecemos



# manzuá

como objetivo central para as aulas de teatro desenvolver articulações entre o Teatro do Oprimido (BOAL, 1975) e o Drama (CABRAL, 2006; PEREIRA, 2015), buscando a ampliação das inter-relações da turma e a criação de um espaço de contato e de escuta. Neste artigo, buscaremos apresentar as principais características das práticas desenvolvidas, analisando o processo de estágio e compartilhando algumas reflexões articuladas durante e após a prática na escola. Para tanto, utilizaremos como base os autores Augusto Boal (1982, 1991), Beatriz Cabral (2006), Diego Pereira (2015), Carmela Soares (2003) e Suzanna Viganó (2017).

Primeiro discorreremos sobre nossa Metodologia, que partiu do Drama, uma abordagem metodológica para experimentação e ensino teatrais que tem se difundido no Brasil nos últimos anos, principalmente por meio dos trabalhos realizados pela teórica Beatriz Cabral; e sobre o Teatro do Oprimido, metodologia criada por Augusto Boal desenvolvendo no Teatro o ensaio para a ação em sociedade, dando visibilidade a dinâmicas de opressão e de abuso de poder e estimulando uma tomada de posição. Em um segundo momento, falaremos sobre o processo de Drama “Ordem ou Progresso” desenvolvido tendo como inspiração o contexto atual dos estudantes. Ao longo da exposição, refletiremos sobre as estratégias utilizadas em aula e suas reverberações nas ações propostas pelos estudantes, destacando um paralelo entre Drama e Teatro do Oprimido como possibilidade de um ensino de teatro crítico que não ignora as existências singulares que configuram a sala de aula.

## **DRAMA, TEATRO DO OPRIMIDO E A METODOLOGIA DESAFIADORA DOS QUARENTA E CINCO MINUTOS**

O indivíduo se compõe a partir do meio social no qual está incorporado. Incorporado pois, ao mesmo tempo em que é construído e moldado pelo seu contexto, ele também transforma o ambiente social. Somos essencialmente sociais, o que nos permite a criação de uma cultura, imprimida e reforçada através de atividades. Entretanto, nem tudo que é reproduzido (e ressignificado pelo indivíduo) possui aspectos positivos do ponto de vista de direitos humanos: opressões



# manzuá

como racismo, machismo, classicismo, se tornam tão enraizadas em nossa sociedade que se entrelaçam e permeiam nossas subjetividades individuais.

Tornamo-nos opressores e oprimidos sem ao menos reconhecer que em determinada situação existe uma hierarquia entre dois ou mais indivíduos. Um autor que nos permitiu problematizarmos o contexto vivenciado pelos estudantes foi Augusto Boal, resumido aqui em dois importantes verbos: ação e reflexão. Como possibilidade metodológica, vimos em seus escritos e práticas a capacidade de estabelecer um espaço crítico para discussão e ressignificação da realidade vivenciada pelos jovens, a partir do protagonismo dos mesmos.

A partir do Teatro do Oprimido - TO (BOAL, 1975), fomos estimuladas a refletir sobre o aspecto da inter-relação como fator de grande importância diante da realidade dos estudantes e da dinâmica social na qual estavam inseridos. A partir da aproximação ao contexto dos estudantes, observamos que havia menos poder de escolha a alguns grupos: os que tinham a exigência em relação aos estudos, os que tentavam ao máximo se inserir no mercado de trabalho, outros que tinham acesso restrito ao sistema de saúde e informações sobre planejamento de vida - o que levou algumas adolescentes à gravidez precoce - e as que estavam próximas da violência seja a das ruas seja a do lar. Observando esse contexto, pensamos que o TO e o Drama poderiam possibilitar repensar e reagir a essa dinâmica social, traçando um outro modo possível de convivência - de ser e de agir como sujeitos sociais - ainda que restrito aos 45 minutos da aula de teatro.

Através do TO buscamos formatar as aulas de teatro como um processo de dialética e experimentação, que ampliasse as possibilidades de existência e colocasse os estudantes no centro do debate, permitindo que o grupo se questionasse: O que eu faria se eu visse alguém sofrendo essa opressão? O que faria se eu vivenciasse essa situação? E principalmente, o que eu faria se eu vivenciasse essa situação novamente? Pois o Teatro do Oprimido é mostrado, segundo Boal, como uma abordagem metodológica para dar voz ao povo:



# manzuá

O pior inimigo da paz não é a guerra, é a passividade. É claro que eu não quero a guerra, pois ela é horrível, mas eu também não quero ser passivo. Busco a paz sem passividade. Vendo o mundo além das aparências, vemos opressores e oprimidos em todas as sociedades, etnias, gêneros, classes e castas, vemos o mundo injusto e cruel. Temos a obrigação de inventar outro mundo porque sabemos que outro mundo é possível. Mas cabe a nós construí-lo com nossas mãos entrando em cena, no palco e na vida. Não sou um forte nem um fraco, mas me exalto por combate. (BOAL, 2009, p. 36)

Sendo assim, retiramos o caráter cotidiano oculto da opressão e a colocamos em foco. Para isso, buscamos suporte na primeira parte da poética do Oprimido de Boal. Nela, Boal indica a necessidade de reconhecimento dos reflexos da estrutura de poder e dominação em nossos corpos, para que seja possível posteriormente a desmecanização. É importante que essa percepção parta do estudante sobre si mesmo:

Como seu corpo se organiza no espaço, o que o limita, quais são suas possibilidades, e também como o social e a cultura o deformaram. Esse reconhecimento é necessário para que depois, na segunda etapa, ocorra a transformação no outro, num exercício de "alteridade". (SOARES, 2003, p. 01)

Portanto, iniciamos com jogos que visavam a organização corporal e a expressão, como Corrida em câmera lenta, Hipnotismo, Luta de boxe à distância (BOAL, 1975). Após estes dois primeiros momentos, houve uma terceira e quarta etapa, que diz respeito ao "teatro como linguagem" (BOAL, 1975, p. 188) e "teatro como discurso" (BOAL, 1975, p. 189). Inseriram-se estratégias conhecidas da metodologia de Boal, como Teatro Imagem (fotografia, imagem congelada), Teatro-Debate, Teatro-Fórum e Teatro Jornal, com o objetivo de composição de imagens e ações.



# manzuá

Aqui, as estruturações de cenas permitiram a avaliação da primeira e segunda etapa, em que foi possível perceber a consciência do corpo a serviço do exercício da alteridade – de colocar-se no lugar daquele que representa na ação. Dizemos isso também em consequência da reflexão indispensável que ocorria ao término de cada aula, em que dialogávamos sobre as nuances das opressões e as possibilidades de luta/transformação. Foram os estudantes que buscaram a resolução do conflito em cada cena, discutindo as propostas/cenas de forma dialética e propondo soluções possíveis. Os educandos foram assim estimulados a conduzir seus processos de aprendizagem, aprendendo não somente a respeitar os próprios limites, mas também os limites do outro (indivíduo ou grupo). Para isso, pontuamos também aqui um conceito que permeou nossas práticas, a inter-relação: “Uma cena não é a justaposição de dois atores, mas sim a sua INTER-RELAÇÃO. Não é o que cada um cria isoladamente, mas em conjunto” (BOAL, 1975, p. 75, grifo do autor).

Portanto, as professoras, ao invés de serem protagonistas do processo, ampliaram sua ação para se tornarem mediadoras. Entretanto, é importante pontuar que essa mediação coexistiu no trabalho devido a diversos desafios. Existiram, no cotidiano escolar, três pontos que foram considerados no planejamento das atividades: o tempo (45 minutos), duração (três meses, com dois encontros semanais) e frequência (por ser uma turma de estudantes trabalhadores, manter a frequência era apontado como uma das dificuldades para manter o encadeamento do trabalho pela professora).

Em contato com o Teatro do Oprimido, pensamos também em um processo contínuo. Observamos, então, como uma possibilidade de inter-relação, o Drama – proposto como método de ensino, o qual estudamos a partir da perspectiva dos autores brasileiros Beatriz Cabral (2006) e Diego de Medeiros (2015). O Drama é uma abordagem metodológica de ensino de teatro que tensiona as relações entre contexto real (o contexto atual vivenciado pelos participantes) e ficcional (a cena, a ficção estabelecida a partir de regras e estruturas previamente definidas), em busca de uma narrativa em processo que envolva os participantes.



# manzuá

Como apontado por Cabral e Pereira (2017, p. 295): “Para que a criação de uma narrativa dramática seja bem-sucedida, é necessário que os participantes vejam relevância no material sendo explorado”. Ou seja, foi essencial a escolha de uma temática apropriada pelos estudantes, com a qual eles se identificassem. Tornou-se nítido, portanto, uma das funções do professor: determinar um foco investigativo, ou seja, um contexto para iniciarmos nossas práticas. Para isso, foi preciso a seleção cuidadosa de um pré-texto potente, que explicitasse e questionasse as diferenças e que também tivesse em vista a dialética das opiniões e visões de mundo. Um pré-texto é um material de apoio (uma narrativa, um texto dramático, conto, reportagens, roteiro, entre outras possibilidades) que é utilizado como pano de fundo para as criações. Segundo O’Neill:

O pré-texto opera em diferentes momentos como uma espécie de ‘forma-suporte’ para os demais significados a serem explorados”. Nesse sentido, o condutor de um processo possui uma referência a qual ele pode recorrer caso faltem ideias de como prosseguir com a narrativa ou quais outras situações propor aos participantes. Além do pré-texto, existem outras estratégias possíveis para a criação dos episódios do processo de Drama. Compreende-se por estratégias a conceituação de Boweel e Heap (2013) de “[...] diferentes formas performáticas que, quando combinadas, constroem e fazem o processo de Drama acontecer. (apud PEREIRA, 2015, p. 115)

O Teatro do Oprimido entra nesta conceituação. Não foi um caminho certo, e sim permeado por questionamentos constantes: Seria uma experimentação possível para entrelaçarmos o contexto atual com o ficcional? O objetivo da transformação social, proposto por Boal em sua metodologia, seria mantido ou transformado? Existiam algumas pistas, por exemplo, a conceituação do jogo dramático por Ryangaert:





# manzuá

O jogo dramático vai além de uma brincadeira criativa, não introduz apenas o aprendizado de uma realidade cênica, mas interroga e analisa o mundo supondo uma ação crítica e transformadora do mesmo. (apud SOARES, 2003, p. 17)

Essa definição nos permitia a visualização daquilo que é entendido como ficcional, como possibilidade de ampliação de nossas perspectivas de mundo, gerando uma ação crítica e transformadora. A cultura é uma malha, que se expande e se contrai a partir do choque e justaposição das singularidades. Fomos em busca de um espaço que permitiria o contato sem a sobreposição, um processo menos doloroso, que nos permitiu a mudança a partir da dialética. A estruturação de nossas identidades é contínua, um processo, e é nesse poder transformador do teatro que acreditamos:

A ação cultural busca práticas que não sejam apenas representativas ou apaziguadoras, mas construtoras de espaços de contradição que gerem movimento entre os indivíduos e o coletivo. Que no contato entre agentes culturais, comunidades, artistas e a cidade possa-se estabelecer essa zona de transgressão e fricção. E que pela radicalização da experiência criativa e das formas artísticas, a ação produzida pelo confronto entre os lados fronteiriços faça emergir experiências que, como diz Bourriaud, possibilitem decodificar relações, criar comportamentos de trabalho, reinventar territórios, reorganizar temporalidades e subverter o cotidiano, ou seja, produzir subjetividade. (VIGANÓ, 2012, p. 44)

Portanto, decidimos trabalhar o contexto atual dos jovens por meio de um contexto ficcional, e por isso buscamos o Drama como abordagem metodológica para o ensino do teatro, vinculando técnicas do Teatro do Oprimido às estratégias para o processo de Drama. Foi essencial, nesse sentido, a escolha de uma temática apropriada e identificada pelos estudantes. Assim, criamos a “Ordem



# manzuá

ou Progresso”, um processo que revelava disputas de poder entre dois grupos organizados que lutavam por um medalhão.

## **ORDEM OU PROGRESSO? FAÇA SUA ESCOLHA!**

Nosso interesse de trabalhar com o Drama surgiu da possibilidade de entrelaçarmos os contextos – atual e ficcional. Inicialmente, antes do trabalho com o Drama, realizamos aulas com foco em exercícios e jogos de teatro com referências em Boal. As propostas como jogos, improvisações de cenas sobre opressores e oprimidos e debates sobre preconceitos ao fim das aulas, foram bem recebidas e experimentadas, permitindo que os estudantes se sentissem mais confiantes ao longo dos jogos para se exporem. A cada aula, o clima descontraído aumentava e percebemos que os estudantes se sentiam cada vez mais confortáveis em suas exposições (dizendo suas qualidades, medos, gostos e opressões). Neste período foi possível, além de estabelecer uma aproximação entre estagiárias e turma, desenvolver primeiros conceitos importantes tendo em vista a aula de teatro. Além disso, foi nessa inter-relação que pudemos conhecer e nos aproximar do contexto atual dos estudantes.

No início das aulas percebemos – a partir dos debates – as circunstâncias que os estudantes vivenciavam, e também nas cenas montadas ficaram evidentes as questões de violência, seja de machismo, racismo e até mesmo envolvendo agressões policiais. Ou seja, situações sociais que envolviam campos de poder, e em que os estudantes eram alocados ou se posicionavam de modo mais ou menos consciente, de acordo com as posições ocupadas. Assim, eles se entendiam socialmente subjugados a uma ordem policial, uma vez que o local de residência – a periferia da cidade – e a cor da pele – negra – eram fatores que os categorizavam em um determinado estrato que influenciava o tratamento recebido pelos agentes públicos.

Realizamos discussões a respeito dessas situações de opressão com o intuito de buscar uma aproximação com o contexto atual daqueles que seriam os participantes da proposta:



# manzuá

Para que a proposição de um Drama gere um engajamento dos participantes e auxilie na construção de conhecimentos significativos sobre o tema selecionado para se trabalhar, é importante observar o contexto do grupo [...]. O Drama não está interessado em representar uma história ou reproduzir estereótipos sobre determinado tema ou situação, ao contrário, ele busca a imersão dos participantes na experimentação dramática de uma situação que dialogue com a realidade e amplie a percepção das questões contidas no real. (PEREIRA, 2015, p. 121)

Estas situações de violência ficaram ainda mais perceptíveis para nós quando, num determinado dia, chegamos na escola para a aula e soubemos que minutos antes havia ocorrido um confronto físico entre duas estudantes. O motivo do desentendimento parece ter sido por uma classe da sala de aula. Descobrimos, então, que havia rixas, e estes pequenos grupos não tinham uma percepção de turma, não se entendiam como grupo. No dia da ocorrência de tal fato, nos foi proposto que fizéssemos uma aula relaxante, devido ao que acabara de acontecer. Se seguíssemos esse conselho, não estaríamos negando a realidade? Conseguiríamos encontrar o contexto ficcional se simplesmente ignorássemos o que havia ocorrido no contexto atual?

Decidimos não passar por cima do acontecido, mas sim aproveitá-lo para questionarmos a turma: “Quando somos opressores?”. Já tínhamos então a observação concreta do contexto atual, precisávamos transgredi-lo a partir de uma estrutura e linguagem teatral. Segundo Pereira (2015), esse espaço de criação ficcional é facilmente acessado pelas crianças, justamente por isso que seus jogos infantis imaginativos (ou jogos de faz de conta) são nomeados, por alguns autores, de jogos dramáticos infantis. Por claramente não ser a nossa faixa etária, nos perguntamos: como trabalhar o Drama com os adolescentes? Será que entrarão no jogo tão facilmente como no universo infantil? Decidimos arriscar, afinal muitas vezes os significados que atribuímos aos fatos observados são limitantes devido aos nossos contextos e preconceitos.



# manzuá

Após o reconhecimento do contexto atual dos estudantes, era preciso delimitar o pré-texto que seria a base para o processo de Drama. Tínhamos pistas importantes, mas ainda éramos permeadas pela insegurança. Havia algo a ser escutado? Existiam outros atravessamentos na identidade daquele grupo que se formara? Não estaríamos imprimindo ali um julgamento que buscávamos evitar?

Utilizamos então uma estratégia do Drama, denominada de Estímulo Composto (PEREIRA, 2015), que trata de agrupar vários materiais que tenham relação com o processo, os quais criam conflitos e estimulam os participantes a desvendarem e elaborarem relações com esses materiais. Foram separadas quatro caixas e os objetos em cada caixa da seguinte forma:

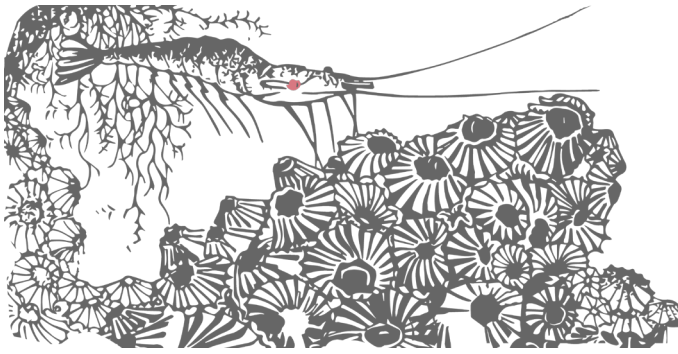
Caixa 1: Um bilhete escrito adeus, dois pacotes de chás, uma xícara, um leque, uma flor amarela, a imagem de uma mulher agredida, uma foto antiga de casal, um pequeno guarda-chuva de papel, uma imagem de uma *drag queen*, a imagem de um rapaz agredido e uma foto do Muro de Berlim.

Caixa 2: Uma boneca de pano, uma câmera antiga, uma medalha, uma corrente religiosa, uma pulseira de miçanga de criança, um anel, uma imagem da explosão da bomba de Hiroshima e uma imagem da *Klu Klux Klan*.

Caixa 3: Um cinto azul, duas bonecas pequenas de plástico, uma concha, um bilhete escrito socorro, uma vela, uma tartaruga de pedra, um peixe de feltro, um terço, uma gaita de boca, duas imagens de crianças chorando e um papel com dizeres preconceituosos como “gorda, inútil”.

Caixa 4: Uma caixa pequena de presente rosa, uma carteira preta de couro, uma mamadeira, uma bola verde de enfeite de Natal, um anjo de plástico, uma caixa de joias de veludo vermelho, uma fotografia de Hitler, uma fotografia de um escravo amarrado, o livro *O Ateneu de Raul Pompéia*, um gorro verde de lã, uma imagem de um campo de concentração, uma vela branca e uma jaqueta de uniforme militar.

Assim, devido ao pouco tempo, os organizamos em quatro



# manzuá

grupos, e pedimos para que escrevessem suas histórias a partir dos objetos. Poderiam ser histórias reais ou não, as quais seriam entregues ao final a aula. É importante pontuar a riqueza das escritas. Apesar das caixas conterem objetos diferentes, as escritas tinham em comum narrativas de guerra, e principalmente, como a vida, mesmo que sofrida, se resolveu de maneira positiva após os conflitos.

Quando organizamos as caixas, buscávamos intervir de maneira indireta na seleção do pré-texto do processo de Drama, a partir do que havia sido debatido anteriormente pelos estudantes. Havia nas histórias escritas uma lógica de relações entre oprimidos e opressores. Por exemplo: a primeira visava a opressão da mulher pelo homem, a outra a opressão das crianças pelos adultos. Entretanto, a exploração daqueles objetos foi para além do que imaginávamos, e todas as histórias se uniram em um ponto: as guerras, que fazem o “mundo girar diferente do que girava antes.

Ou seja, é possível afirmar que esta aula antes do primeiro episódio do processo de Drama nos permitiu observar o início deste trânsito entre os contextos ficcionais e cotidianos sobre os quais nos indagávamos anteriormente. O estímulo composto permitiu o acesso a esta fronteira, trazendo para a interpretação ficcional dos objetos a ressonância do real/atual. Cabral (2006, p. 116) nos cita que estas reconstituições carregam “elementos de representação, repetição e citação”. O pré-texto nos foi dado. Era necessário, então, articular o processo de Drama.

Iniciamos o processo com dois seres partidários, Ordem (cor escolhida para representação do grupo: branca), e Progresso (cor escolhida para representação do grupo: preta). A turma foi separada nesses dois grupos aleatoriamente. Para nossa surpresa, o grupo do Progresso continha um maior número de meninas, e o da Ordem, maior número de meninos. Pensamos que seria um desafio. Porém, nos deparamos com o empoderamento dos estudantes, que embarcaram intensamente nas propostas, o que nos motivou muito. Desde o começo da proposta notamos o envolvimento da turma que, incentivada por nossas mediações, aderiu a nossas personalidades: de um lado o grupo histórico, e do outro uma comunidade ponderada.



# manzuá

No decorrer dos episódios, percebemos a imersão dos alunos com a proposta, trabalhando questões de seu contexto atual, como as rixas e os preconceitos anteriormente citados.

No avançar do processo, os estudantes passaram a se escutar mais, se desinibir e conduzir o processo, criando narrativas próprias e exercitando sua autonomia. Vestiram as camisetas partidárias com vigor. Temos como exemplo inúmeras publicações nas redes sociais dos estudantes, nas quais eles alegam fazer parte do Progresso ou da Ordem e defendem seus partidos. No desenrolar da trama, ficou claro para nós a importância da mediação do professor-personagem para o processo. Visto que se envolveram extremamente com os coletivos, a mediação se tornou importante para estimular que eles se questionassem, pensando e agindo como comunidade.

A estratégia do professor-personagem permite a inserção do professor como agente do jogo que não se separa dos estudantes. No processo de Drama, professor e estudante podem interagir a partir das situações ficcionais estabelecidas. Nesse sentido, há a importância do reconhecimento do professor de teatro como artista, em nosso caso, como atrizes, utilizando de nosso repertório técnico para estimular o jogo e a interação. Segundo Vidor:

O Professor-personagem dá ênfase à caracterização, cria um discurso condizente com as circunstâncias do personagem em termos de época, nacionalidade, ideologia, criando assim uma individualidade, enunciando o texto literal de um autor seja ele dramático ou não. Durante o processo do Drama este personagem interage nas improvisações do grupo, mantendo, porém, sua postura física e ideológica a fim de permitir o desenvolvimento de uma contra argumentação pelo grupo. O professor vai refinar a caracterização em termos físicos, sonoros, visuais, mantendo assim a ideia de construção de personagem, um personagem determinado que possa ser trazido em diversos momentos do processo. (VIDOR, 2008, p. 50)



# manzuá

Ou seja, esta postura do docente propicia o surgimento da tensão necessária para a construção da narrativa do processo. Além de utilizarmos da estratégia do professor-personagem, também inserimos técnicas do Teatro do Oprimido no processo de Drama. Por meio de técnicas como Teatro-Fórum, conseguimos trabalhar questões como críticas, julgamentos e argumentos realizados pelos participantes como se fossem advogados em um tribunal. Na articulação das estratégias, chegamos a uma metodologia que possibilitou aulas dinâmicas reais que estimulavam a tomada de posição dos envolvidos. Conseguimos, por meio do contexto ficcional, promover ações e reflexões com os estudantes em seu contexto atual.

No começo do período de estágio, quando debatíamos sobre as opressões, notávamos uma certa resistência por parte dos alunos, havia um desconforto em reconhecer a sala de aula como um ambiente onde eles poderiam falar o que realmente pensavam sobre determinado assunto, argumentando e também mudando opiniões. Com o decorrer das aulas, o desconforto inicial foi sendo dissipado, com os estudantes se soltando cada vez mais, tendo mais confiança em nós professoras e nos colegas. Foram generosos e respeitosos. Passaram a se escutar mais e, quando percebemos, a mediação nos debates ocupava um local secundário, sem a necessidade de muitas interferências.

Quando começamos o processo de Drama, a entrega à aula de teatro foi total, além da segurança que depositaram em nós, depositaram também entre eles. O protagonismo foi presente, debatiam, e quando achávamos que precisaríamos mediar alguma situação, os estudantes apareciam com outras ideias, algumas delas já discutidas por eles nos intervalos antes da aula. Reconhecemos que essa postura foi estimulada pela abordagem do Drama e do Teatro do Oprimido ao aproximarem as narrativas dramáticas ao cotidiano dos estudantes, o que fez com que os mesmos valorizassem a aula de artes e insistissem para a presença de mais práticas cênicas na escola.

Observamos a autonomia e protagonismo dos participantes,



# manzuá

por exemplo, em uma aula na qual fizemos uso da estratégia Teatro Jornal, na qual os estudantes representaram notícias do desaparecimento de um menino, com direito a entrevistados, testemunhas, cena do crime. Nesta aula, os estudantes tomaram a frente na organização e decidiram entre eles quem filmaria e quem seria entrevistado (a), locais para as entrevistas e demais elementos importantes na representação da notícia. Outro exemplo que podemos citar é de um estudante que, durante as aulas, era um dos que mais se desconcentrava. No processo, mostrou-se como um dos mais prudentes no grupo da Ordem, defendendo sua líder com argumentos articulados.

É possível afirmar que o Teatro do Oprimido como estratégia articulada ao processo de Drama nos permitiu observar a ampliação da autonomia e reflexão. Esse fato nos fez refletir sobre o quanto podemos subestimar o envolvimento do grupo. Fomos surpreendidas pela maturidade e criatividade, aprendendo que devemos acreditar mais naquelas vozes que muitas vezes são encarceradas pelos muros da escola.

Como professoras, acreditamos ser esse o caminho que nos mobiliza, a parceria entre professor e aluno que podem ter uma relação de amizade e confiança para que o trabalho flua de modo divertido e intenso. No início, sentíamos da escola uma visão de professoras de artes visuais, ou então, professoras comerciais, pois ofereceríamos uma “pecinha teatral” para a escola. Sendo o teatro mais do que uma “ferramenta” utilizada para comemorações festivas da escola, mas, antes, uma linguagem como as outras.

Muitas vezes a arte teatral é confundida com artes visuais, por ser uma linguagem que envolve ludicidade e percepções visuais, mas, são disciplinas que embora se complementem, são trabalhadas de modo diverso de acordo com suas particularidades. Entretanto, quando nos colocamos como parceiras dos alunos e defendemos que iríamos trabalhar conforme a decisão e participação do grupo, o jogo virou. A escola, mesmo que quisesse, não conseguiria impor um produto artístico final, pois este foi feito para e principalmente pelos alunos. Isso nos fez refletir sobre o papel do teatro na escola no ensino médio, na potência que ele possui em se aproximar da realidade dos estudantes, uma ponte que





# manzuá

interliga a arte de fazer e a arte de escutar.

Imersos no processo de Drama, na Ordem e no Progresso, os estudantes criaram os episódios e as estratégias, discutiram entre si sobre os partidos em outras aulas (como reportado por alguns professores) e foram percebendo aos poucos que foram eles que criaram “o espetáculo”. Também foi interessante perceber a visão da professora regente, que nos disse o quanto realmente eles compraram a proposta, e reafirmando nosso objetivo, se tornaram protagonistas de suas criações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: NÓS CONSTRUÍMOS O ESPETÁCULO**

Seria possível dizer que um processo se encerra? Sentimos ainda as reverberações, as reflexões que ficam e se modificam em nossa trajetória de professoras. Como professoras/atrizes, podemos elencar semelhanças do processo com os adolescentes e o processo de Drama infantil, destacando por exemplo a imaginação, improvisação, expressividade corporal, o protagonismo, as construções poéticas da narrativa, a vivência dos personagens, a escuta e o mais importante, a disponibilidade do jogo. Isso porque o jogo é acessível a qualquer idade, e a capacidade ao jogo é intrínseca ao ser humano.

Não pretendíamos apenas levar os jovens a um mundo imaginário, mas, fazê-los pensar sobre seu contexto atual imersos no jogo do teatro. Nós, como mediadoras, pensamos em propostas de encadeamento, mas foram os estudantes que as ampliaram, sugerindo, criando e delimitando espaços e elementos que foram responsáveis pela construção ficcional e poética – esta última apontada por Cabral e Pereira (2017, p. 289) como “potencial simbólico do Drama através do uso seletivo da linguagem e do gesto”. Para que isso fosse possível, coube a nós termos a sensibilidade para perceber a necessidade de um estímulo que levasse os jovens a ocuparem espaços de liderança, como modo de efetivar posicionamentos e, a partir do debate, encontrarem soluções a suas questões sem a presença de autoridades impostas. Nesse sentido, dois episódios exemplificam a tomada de consciência sobre as relações dialéticas



# manzuá

de poder, e o entrelaçamento entre poder e responsabilidade.

Os dois episódios a que fazemos referência foram articulados de modo a que Ordem e Progresso apresentassem seus representantes os quais seriam oponentes em uma eleição ficcional. Nestes dois episódios de composição de campanha, foi visível a centralização e engajamento dos estudantes no processo com toda a estética e linguagem escolhida por eles. Por conhecerem o contexto atual da escola, se comprometeram a uma campanha que fosse acessível a todos os estudantes. Neste momento, surgiram debates – mesmo que em grupos pequenos – importantes sobre política e ética. São os ditos respingos do cotidiano na ficção, que podemos apontar que cumprem sua função reflexiva pensada por Boal na poética do Teatro do Oprimido.

Para finalizar nossa reflexão, compartilhamos com o leitor uma das propostas criadas pelos dois grupos que apresenta o entrelaçamento entre contexto atual e contexto ficcional: a retirada das lonas dos bebedouros. Por conta de um problema sanitário na distribuição de água na cidade, foi restringido o acesso aos bebedouros das escolas. Essa restrição era algo que incomodava particularmente os estudantes, mas que não havia sido pensada antes como um problema coletivo. Ao se tornar uma proposta de campanha, com a retirada das lonas como um compromisso assumido pelos candidatos, questões importantes se fizeram presentes no grande grupo, tais como a possibilidade efetiva de cumprir com o prometido, revelando a dimensão ética implicada no processo eleitoral. Ou seja, a partir dos questionamentos sobre as propostas de campanha que seriam apresentadas aos demais colegas da escola – tendo em vista que na sequência a situação ficcional sairia da sala de aula para ganhar os demais espaços da escola, através da relação com os demais estudantes e professores – é possível observar o comprometimento dos (as) participantes com o que estava sendo proposto e a articulação entre dimensões atual e ficcional.

Esse comprometimento destaca ainda a postura reflexiva dos estudantes, que passaram a se colocar no lugar do outro, compreendendo a confiança implícita quando alguém vota em



# manzuá

um representante. Em se tratando de uma turma de adolescentes/adultos, que a aula de teatro possa promover tal espaço de reflexão e ação se colocou como um aspecto social fundamental: o exercício da ética, da escuta, da empatia, da responsabilidade pelo coletivo. A articulação entre Drama e TO como metodologia da aula de teatro permitiu colocarmos o cotidiano em foco através da ficção, tornando possível discutir dialeticamente questões sociais em uma investigação criativa.

Avaliamos este um ponto de contato – ou seja, de inter-relação como expresso em nosso plano de trabalho – importante a ser observado na continuação do processo. Empenhados em conceber uma panfletagem, em convencer “o povo” a votar em seu partido, procuraram (como protagonistas), frases e ações que conseguiriam realizar, cada vez mais expressando de modo libertário suas vozes, articulando com o que diz Freire:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem se nutrir de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra no trabalho, na ação-reflexão. Mas dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (FREIRE, 1996, p. 90).

Ao realizarmos debates sobre as votações dos partidos, percebemos uma auto avaliação e uma autorreflexão do que foi proposto para as turmas. Ouvimos meninos que antes não se importavam com as aulas de teatro, argumentarem sobre o que o partido estava oferecendo, se questionando se seriam capazes de realmente realizar suas proposições. Estavam também atentos ao grupo oponente, suas contradições e seus “roubos por votos”.

“Nós construímos o espetáculo” (fala de uma estudante), imersos



# manzuá

nesta narrativa teatral. Percebemos o quão importante é para os estudantes serem escutados. Não somente para aquele que fala, mas também para aquele que ouve e reconhece – e se diferencia – a partir do outro. Para nós como professoras em formação foi uma surpresa ver que os estudantes se sentiram e agiram como protagonistas exercitando sua autonomia.

E nós professoras enquanto mediadoras? Observamos aqueles seres, antes de certa forma inseguros, se posicionando como protagonistas do processo. Um dos questionamentos que sustentaram o processo foi: existe o progresso sem a ordem? Possibilitamos que eles fizessem suas escolhas. Mesmo os estudantes sabendo que o Progresso havia ganhado as eleições, no último episódio do processo, Atenas (nome da personagem escolhida pela estudante do grupo da Ordem) deu um veredito de paz. E assim, Ordem e Progresso finalmente se uniram. Os protagonistas nos relataram que mesmo sendo clichê, nenhum pode viver em guerra com o outro. Ao fim de tudo rimos, conversamos, comemos, celebrando o encerramento de uma vivência de teatro que borrou os limites entre real e ficcional, oprimido e opressor, arte e cotidiano.



# manzuá

## REFERÊNCIAS

- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1975.
- BOAL, A. **Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2009
- CABRAL, B. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CABRAL, B. PEREIRA, D. de M. **O espaço de jogo no Contexto do Drama**. Urdimento, v.1, n.28, p. 285-301. Florianópolis: Julho, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- O'NEILL, Cecily. **Drama Worlds: a framework for process drama**. Portsmouth, Heinemann, 1995.
- PEREIRA, D. de M. **Drama e a teoria histórico-cultural: Interlocuções possíveis**. Urdimento, v.1, n. 24, p. 174-185, julho 2015.
- RYNGAERT, Jean- Pierre. **Jogar, representar**. Práticas dramáticas e formação. Trad. Cássia R. da Silveira. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.
- SOARES, Carmela Corrêa. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. Uma poética do ensino do teatro na escola pública**. Dissertação de Mestrado, Escola de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, 2003.
- VIDOR, HELOISE. **Drama e teatralidade: experiências com o professor no papel e o professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola**. 2008. Dissertação de Mestrado em Teatro. Universidade do Estado de Santa Catarina: Florianópolis, 2008.
- VIGANÓ, Suzana Schmidt. **Zonas de fronteira/ territórios de guerrilha: ou como nos tornamos todos Marcos, Joaquins, Claras e Severinas**. Revista Sala Preta, vol. 12, n. 1, jun 2012, p. 36-45, 2012.