



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**INSTITUTO DE FÍSICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS**

**TEATRO DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A CONSTRUÇÃO DE UM**  
**GUIA DIDÁTICO TRANSDISCIPLINAR**

**MEIREANE DA COSTA OLIVEIRA**

**CUIABÁ – MT**

**2024**

**MEIREANE DA COSTA OLIVEIRA**

**TEATRO DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A CONSTRUÇÃO DE UM  
GUIA DIDÁTICO TRANSDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Naturais.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Pedrotti

**Coorientador:** Prof. Dr. Sandro Luis Costa da Silva

**CUIABÁ – MT**

**2024**

## FICHA CATALOGRÁFICA

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

A todos que entendem a educação como ferramenta  
de emancipação social e, por isso, agem.

## **AGRADECIMENTOS**

Escrever agradecimentos é um tanto quanto complicado para mim. Não que eu não seja grata, não me entenda mal. É que sou grata a tantas pessoas, que todas as vezes que tentei escrever os agradecimentos pareceu-me estar incompleto.

O momento presente só foi possível devido aos inúmeros encontros que tive ao longo da vida: família, amigos, colegas, professores, mestres... Todos que passaram por mim contribuíram, direta ou indiretamente, para que esta dissertação fosse iniciada e concluída.

Por isso, elencar os nomes não me parece justo, pois certamente algum nome escaparia à minha memória. Portanto, quero direcionar este agradecimento a todos que por minha vida passaram. Meu muito obrigada a você!

Luz do Sol  
(Caetano Veloso)

(...)  
Uma ferida acesa  
Dono do sim e do não  
Diante da visão  
Da infinita beleza

Finda por ferir com a mão  
Essa delicadeza  
A coisa mais querida  
A glória, da vida

## RESUMO

As problemáticas ambientais que permeiam a existência humana são incontáveis, e as preocupações humanas acerca destes problemas vêm crescendo conforme a situação se agrava. Neste cenário desolador, faz-se necessário repensar a relação que a humanidade estabelece com o meio ambiente. Assim, surge a Educação Ambiental Crítica, apoiada pela teoria crítica, que pressupõe uma Educação Ambiental questionadora e problematizadora da sociedade, fomentando nos sujeitos a autonomia do pensar e do agir. Todavia, como educar ambientalmente de modo a favorecer a construção de conhecimentos ecológicos transdisciplinares, objetivando desenvolver atitudes críticas e emancipatórias nos sujeitos a serviço da transformação social? Compreendemos que o Teatro do Oprimido realizado pela Pesquisa-Ação constitui ferramenta importante para o trabalho didático-pedagógico da Educação Ambiental Crítica, pois ambas as ferramentas possibilitam espaços críticos, democráticos, reflexivos e oferecem recursos emancipatórios aos sujeitos. Assim, objetivamos investigar as potencialidades e fragilidades, de ambos os recursos em concomitância, no desenvolvimento das habilidades necessárias pertinentes à formação de sujeitos críticos e aptos para o exercício pleno da cidadania. Nossa investigação foi realizada com um grupo voluntário de 11 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Souza Bandeira, em Cuiabá, Mato Grosso, no primeiro semestre de 2023. Neste período conduzimos oficinas com exercícios e jogos teatrais baseados nos livros *Jogos para atores e não atores* (2015) e *A estética do oprimido* (2009), ambos de Augusto Boal. Com o auxílio dos questionários pré e pós-teste, diários de bordo e rodas de conversas percebemos mudanças significativas no entendimento dos participantes acerca das problemáticas ambientais e dos conceitos abordados, tais como natureza e meio ambiente. Ademais, constatamos o desenvolvimento das habilidades comunicativas e interpessoais dos sujeitos participantes. Entendemos que a Pesquisa-Ação ofereceu espaço de diálogo e respeito entre pesquisador e pesquisados. Fatos que atestam que o Teatro do Oprimido pode ser utilizado como ferramenta pedagógica para trabalhar a Educação Ambiental Crítica e favorecer o exercício da cidadania.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Crítica; Teatro do Oprimido; Pesquisa-Ação.

## ABSTRACT

The environmental problems that permeate human existence are countless, and human concerns about these problems have been growing as the situation worsens. In this bleak scenario, it is necessary to rethink the relationship that humanity establishes with the environment. Thus, Critical Environmental Education emerges, supported by critical theory, which presupposes an Environmental Education that questions and problematizes society, fostering the autonomy of thinking and acting in subjects. However, how can we educate environmentally in order to favor the construction of transdisciplinary ecological knowledge, aiming to develop critical and emancipatory attitudes in subjects in the service of social transformation? This work seeks to affirm that the Theater of the Oppressed carried out by Action Research constitutes an important tool for the didactic-pedagogical work of Critical Environmental Education, as both tools, the Theater of the Oppressed and Action Research, enable critical, democratic, reflective and offer emancipatory resources to subjects. Thus, we aim to investigate the potentialities and difficulties of both resources simultaneously, in the development of the necessary skills relevant to the formation of critical subjects capable of fully exercising citizenship. Our investigation was carried out with a voluntary group of 11 students in the final years of Elementary School, from Escola Estadual Souza Bandeira in Cuiabá, Mato Grosso, in the first semester of 2023. During this period we conducted workshops with exercises and theatrical games based on the books *Player para actors and non-actors* (2015) and *The aesthetics of the oppressed* (2009), both by Augusto Boal. With the help of pre- and post-test questionnaires, logbooks and conversation circles, we noticed significant changes in the participants' understanding of environmental issues and the concepts covered, such as nature and the environment. Furthermore, we observed the development of the communicative and interpersonal skills of the participating subjects. We understand that Action Research offered space for dialogue and respect between researcher and researched. Facts that attest that the Theater of the Oppressed can be used as a pedagogical tool to work on Critical Environmental Education and promote the exercise of citizenship.

**Keywords:** Critical Environmental Education; Theater of the Oppressed; Action Research.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pintura realizada pela autora durante a escrita deste trabalho	16
Figura 2 - Pintura realizada pela autora durante a escrita deste trabalho	21
Figura 3 - Pintura realizada pela autora durante a escrita deste trabalho	34
Figura 4 - A árvore símbolo do Teatro do Oprimido: o cajueiro de Natal	49
Figura 5 - Pintura realizada pela autora durante a escrita deste trabalho	57
Figura 6 - Fluxograma do caminho percorrido pela pesquisa	64
Figura 7 - Pintura realizada pela autora durante a escrita deste trabalho	65
Figura 8 - Imagem aérea da EE Souza Bandeira. A área demarcada pelos traços vermelhos limita o espaço da escola e, pelos traços azuis, a Casa Nossa Senhora da Paz	66
Figura 9 - Imagem das carteiras (à direita) e da parte interna da sala de aula (à esquerda)	67
Figura 10 - Fotografias dos corredores da escola	68
Figura 11 - Fotografia dos participantes na roda de conversa inicial, enquanto escrevem suas expectativas com o projeto	70
Figura 12 - Fotografia dos participantes realizando o exercício da corrida em câmera lenta	77
Figura 13 - Fotografias da realização do jogo “atividades complementares”	78
Figura 14 - Alunos realizando o jogo “máquina de ritmos”	80
Figura 15 - Alunos realizando o jogo “índios na floresta”	81
Figura 16 - Alunos realizando o jogo “completar a imagem”	81
Figura 17 - Ilustração criada por Bárbara Santos para representar a Estética do Oprimido	83
Figura 18 - Atividade de exploração pela escola	84
Figura 19 - Fotografia da atividade de exploração pelo bosque	84
Figura 20 - Fotografias das imagens da escola	86
Figura 21 - Fotografias das imagens do bosque	86
Figura 22 - Fotografias de estátuas santas distribuídas pelos corredores e pátio da escola	87
Figura 23 - Fotografias das imagens e das palavras distribuídas pelos corredores da escola	87
Figura 24 - Fotografias dos materiais recolhidos pelos participantes para a confecção das esculturas	88
Figura 25 - Fotografia das esculturas criadas pelos estudantes	89
Figura 26 - Diário de bordo da participante 4 (25/04)	89
Figura 27 - Diário de bordo da participante 4 (27/04)	90
Figura 28 - Diário de bordo da participante 3 (16/05)	90
Figura 29 - Diário de bordo da participante 11 (25/04)	90

Figura 30 - Diário de bordo da participante 11 (27/04)	91
Figura 31 - Fotografias dos estudantes representando as imagens da natureza	91
Figura 32 - Fotografias dos estudantes representando imagens das relações não ideais com a natureza	96
Figura 33 - Fotografias dos estudantes representando imagens das relações ideais com a natureza	96
Figura 34 - Fotografias do jogo do aperto de mão	97
Figura 35 - Fotografia dos participantes realizando a atividade da teia	98
Figura 36 - Fotografias dos participantes realizando a escrita do texto	100
Figura 37 - Fotografias dos participantes confeccionando os instrumentos	101
Figura 38 - Fotografias evidenciando os elementos cênicos utilizados para compor as cenas	101
Figura 39 - Fotografia evidenciando o figurino base e a peça-chave das personagens	102
Figura 40 - Fotografia do ensaio do prólogo da peça	103
Figura 41 - Fotografia do grupo momentos antes da apresentação, destaque para o figurino base e instrumentos (à esquerda) e cartaz de divulgação da peça (à direita)	104
Figura 42 - Fotografia da pesquisadora iniciando a mediação do Fórum	104
Figura 43 - Fotografias da primeira intervenção da plateia	105
Figura 44 - Fotografias da segunda intervenção da plateia	106
Figura 45 - Fotografias da terceira intervenção da plateia	107
Figura 46 - Fotografias da quarta intervenção da plateia	107
Figura 47 - Fotografias do diário de bordo da participante 11	113
Figura 48 - Pintura realizada pela autora durante a escrita deste trabalho	118

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Regras do Teatro-Fórum	51
Quadro 2 - Respostas ao questionário pós-teste	74
Quadro 3 - Comparativo entre o roteiro desenvolvido na pesquisa e as modificações realizadas, para compor o guia didático	115

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CJ	Coletivo Jovem
CONAMA	Conselho Nacional de Meio Ambiente
CNEA	Conferência Nacional de Educação Ambiental
CTO	Centro de Teatro do Oprimido
DDT	Dicloro-Difenil-Tricloroetano
DRC	Documento de Referência Curricular
EA	Educação Ambiental
ECO-92	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
EF	Ensino Fundamental
GUETO	Grupo Universitário do Teatro do Oprimido
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Ministério do Interior
MMA	Ministério de Meio Ambiente
MT	Mato Grosso
NEA	Núcleo Estadual de Educação Ambiental
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das nações unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
RJ	Rio de Janeiro
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação

SEMA	Secretaria Especial do meio ambiente
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TBC	Teatro Brasileiro de Comédia
TCLE	Consentimento Livre Esclarecido
TO	Teatro do Oprimido
UFMT	universidade federal de mato grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNB	Universidade de Brasília
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
RIO-92	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>	<b>22</b>
1.1 Contextualização histórica da Educação Ambiental	22
1.2 Educação Ambiental Crítica	29
<b>2 O TEATRO DO OPRIMIDO</b>	<b>35</b>
2.1 A trajetória de Augusto Boal até o Teatro do Oprimido	37
2.2 O Teatro do Oprimido: a poética da libertação	46
2.3 Teatro-Fórum	49
2.4 Coringa ou Curinga	52
2.5 O Teatro do Oprimido e Educação Ambiental Crítica: diálogo possível	52
<b>3 CAMINHO PERCORRIDO PELA PESQUISA</b>	<b>58</b>
3.1 Abordagem metodológica	58
3.2 Instrumentos para coleta de dados	59
3.3 Fases e etapas de realização da pesquisa	60
<b>4 DISCUSSÕES DOS PROCESSOS</b>	<b>66</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE A – Ficha de inscrição</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário pré-teste</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE C – Questionário pós-teste</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE D – Acordo de convivência - sugestão a ser apresentada ao grupo</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE E – Roteiro diário de bordo da professora-pesquisadora</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE F – Roteiro diário de bordo dos participantes</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE G – Criaturgia para encenação em Teatro do Oprimido</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE H – Transcrição do áudio da Roda de Conversa</b>	<b>147</b>

Figura 1 - Pintura realizada pela autora durante a escrita deste trabalho



Fonte: Autora (2023).

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas  
Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim um atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato  
de canto.  
Porque eu não sou da informática:  
eu sou da invencionática.  
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(Manoel de Barros)

## INTRODUÇÃO

Como esta pesquisa se relaciona intimamente com minha história de vida, peço licença para iniciar o texto por meio da minha biografia ecológica. Nasci em Cuiabá, mas tenho raízes bem profundas no pantanal mato-grossense, afinal, sou resultado do encontro de um casal de jovens que evadiram do campo em busca de melhores condições financeiras: meu pai é oriundo de Poconé, porém trabalhou de fazenda em fazenda na região pantaneira até se consolidar em Cuiabá, como açougueiro; minha mãe é da Pimenteira, comunidade ribeirinha do município de Barão de Melgaço, veio para Cuiabá ainda moça, com 15 anos, para trabalhar como doméstica. Assim, durante a infância, passei muitas férias no pantanal, mais precisamente na região da Pimenteira, e por lá aprendi, com meus avós maternos, a respeitar e a admirar a natureza: minha avó, uma curandeira “de mão cheia”, ou melhor, uma exímia conhecedora da manufatura da medicina popular; e meu avô, um típico pantaneiro, na lida cotidiana com os ofícios da terra. Esse contato tão genuíno, rico de belezuras socioculturais e de encantos domésticos, aliado a uma sensibilidade pessoal, reverberam até hoje em minha vida, influenciando escolhas.

Uma delas foi a graduação em Ciências Biológicas, por acreditar na minha herança cultural, construída no interior do Pantanal, mesmo que já houvesse um flerte com as artes. Ah, as artes, esse universo da sutileza singular, capaz de se conectar com todos em pontos diferentes e comunicar aquilo incapaz de ser dito racionalmente. Entretanto, infelizmente, eu não encontrei nenhum caminho viável que me conduzisse a este universo, pelo menos não naquele momento. Era de família humilde, sem acesso a museus, galerias de arte, teatros ou qualquer espaço que oferecesse oportunidades de vislumbrar uma carreira profissional na área artística. Além disso, o único curso relacionado à arte existente na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) era música e não era possível, naquele momento, sair do estado.

Aos 17 anos, em junho de 2006, ingressei na graduação, que se estendeu até 2011. Nesse período, a palavra Universidade fez jus ao seu sentido, visto que minha leitura de mundo se ampliou de tal modo, em tão curto tempo, de modo que o véu da ignorância que me alienava de toda e qualquer tipo de política se esfarelou. Participei e organizei seminários, congressos, encontros, fóruns, movimentos estudantis, Coletivos Jovens de Educação Ambiental (CJ), conheci movimentos sociais, realizei viagens a todas as regiões do Brasil, visitei museus, galerias, assisti a concertos e peças, ufa! Todo um universo sensível e também repleto de dilemas socioambientais explodiu ferozmente na minha frente, graças, sem a menor sombra de dúvidas, à Universidade.

Quero ressaltar que minha intenção inicial na graduação era bem diferente da docência. Porém, as vivências universitárias, com movimentos socioambientais e estudantis, aproximaram-me desse caminho. Enquanto ansiava por mudanças socioambientais e culturais, questionava como era possível promovê-las. Lembro que ao ler o livro *Escute, Zé-Ninguém!*, de Wilhelm Reich, imaginei que a couraça que reveste alguns seres humanos, responsável por endurecer e aliená-los politicamente, poderia ser quebrada com o teatro, através de uma reconexão do corpo com os espaços que ocupam. Recordo da reverberação disso em mim, pois era uma reflexão que trazia, de modo recorrente, nos espaços ocupados, a alienação dos sujeitos e como contorná-la. Além de Reich, Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, também iluminou meus pensamentos. Compreendi, então, a potência da educação como mecanismo de transformação social. Deste modo, paulatinamente, a educação também me conquistou.

Em todos os espaços ocupados na UFMT, procurei, de algum modo, expressar-me na linguagem teatral, porque já compreendia a força que esta linguagem artística carrega. No Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ), movimento nacional de jovens ambientalistas, realizamos algumas oficinas teatrais, alguns encontros e ações focadas na arte-educação. No movimento estudantil, busquei, junto a alguns amigos, fundar o Grupo Universitário de Teatro do Oprimido (GUETO), meu primeiro contato com o Teatro do Oprimido (TO) e com Augusto Boal.

Quando terminei a graduação, ainda não me sentia pronta para lecionar. Além disso, estava determinada a me dedicar às artes, mais precisamente ao *Clown* (palhaço) e ao teatro. Meu objetivo era ir para o Rio de Janeiro (RJ), e fui, ingressei na Escola Estadual de Teatro Martins Penna. No Rio tive a oportunidade de ampliar minha bagagem artística e de conhecer pessoalmente o espaço do Centro do Teatro do Oprimido (CTO), no bairro da Lapa.

Em 2017, casada e com filho recém-nascido, a situação financeira no RJ ficou insustentável. Motivados pelo concurso público realizado pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso (SEDUC-MT), resolvemos nos mudar, trazendo-me de volta para o estado, especialmente em busca de maior estabilidade financeira. Passei na seleção e assumi o cargo de professora de Ciências da Natureza para o ensino fundamental II, em 2018. Desde então, preocupo-me com os problemas e limitações da educação pública, mas também respeito a história desse espaço, conseguido e mantido com muita luta popular. Com a inquietude própria de artista, que sempre me acompanhou, comecei a questionar o meu papel na condição de professora, as metodologias usadas, os conteúdos trabalhados, a indisciplina dos estudantes, as relações estabelecidas com eles, dentre tantos outros fatores. Na tentativa

de responder a tantos questionamentos, transformei a sala de aula em um laboratório para experimentar e testar possibilidades diferentes. Porém, a prática me mostrou que era necessário embasamento teórico, para além de leitura, assim recorri ao mestrado.

Já no mestrado, era necessário escolher o que investigar (no mestrado profissional escolhemos nossa pesquisa após o ingresso). Eu sabia que seria algo na Educação Ambiental (EA), era um elo comum entre mim e minha orientadora, mas não queria recorrer a uma educação ambiental tradicional corriqueiramente trabalhada nas escolas, que trata, apenas, das questões ambientais imediatistas, sem questionar o modo de vida e de organização social do sistema econômico capitalista que provocam tais questões. Por outro lado, o teatro acenava, mas era reprimido, pois eu tinha medo de fracassar naquilo que me era mais precioso e que, por isso, revelava minha essência. As leituras, os textos, as reflexões, tudo apontava para um único sentido, como as águas de um afluente que persistem em seu caminho, mesmo quando desviadas. Para desistir de resistir é preciso coragem!

Atriz, professora de ciências e pesquisadora. Ao analisar minha trajetória, é possível compreender que cada vivência tramou o presente. Talvez, eu pudesse ter chegado até aqui antes, mas entendo que minha trajetória pessoal e profissional reuniu e organizou peças de um quebra-cabeça, que, aos poucos, foi se encaixando: O Teatro do Oprimido, a Pedagogia do Oprimido e a Educação Ambiental Crítica, os três, com as mesmas bases teóricas, constituem fortes potências para responder à minha indagação mais antiga, agora reformulada, para melhor compor a questão norteadora desta pesquisa. Então questiono: o Teatro do Oprimido propicia educar, ambientalmente, de modo a favorecer a construção de conhecimentos ecológicos transdisciplinares, objetivando desenvolver atitudes críticas e emancipatórias nos sujeitos a serviço da transformação social?

Para nossa análise, partimos do pressuposto de que sim, o Teatro do Oprimido constitui ferramenta importante para o trabalho didático-pedagógico da Educação Ambiental Crítica, por oferecer espaço democrático, reflexivo e emancipatório aos sujeitos. Portanto, o objetivo principal deste trabalho é o de avaliar o uso do Teatro do Oprimido como uma metodologia transdisciplinar para o trabalho da EA Crítica com alunos do Ensino Fundamental (EF) II da Escola Estadual Souza Bandeira. Este, por sua vez, desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Demonstrar como o Teatro do Oprimido pode ser trabalhado com estudantes do Ensino Fundamental II de modo a proporcionar uma EA Crítica;

- Investigar as concepções prévias dos estudantes acerca do meio ambiente, da natureza e da Educação Ambiental e como elas se alteram ao longo do trabalho;
- Levantar quais conceitos ecológicos, bem como quais problemáticas ambientais foram trabalhadas ao longo das oficinas de Teatro do Oprimido com os estudantes do Ensino Fundamental da Escola Estadual Souza Bandeira, em Cuiabá-MT;
- Identificar as fragilidades e potencialidades do Teatro do Oprimido em processos de EA Crítica, ao se trabalhar com estudantes do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Souza Bandeira, em Cuiabá-MT;
- Elaborar um guia/roteiro de oficinas de Teatro do Oprimido, para que demais educadores ambientais possam desenvolver o trabalho realizado neste projeto em seus respectivos contextos.

Esta dissertação está organizada do seguinte modo: no primeiro capítulo, intitulado *Educação Ambiental*, é traçado um panorama histórico da EA, com seus principais marcos internacionais e nacionais, com o intuito de situar os contextos históricos que validaram os caminhos percorridos pela EA e, também, para justificar a nossa escolha pela linha crítica. Depois, são apresentados os referenciais adotados por este trabalho sobre as concepções de natureza, meio ambiente e EA, e apontamos os principais referenciais teóricos da vertente da EA Crítica, e como eles se relacionam com este trabalho.

No segundo capítulo, intitulado *O Teatro do Oprimido*, o TO é contextualizado, ao apresentarmos sua história, suas vertentes, e suas bases teóricas. Ademais, o método é decupado de modo que o leitor possa entender suas especificidades em relação aos demais métodos teatrais. Também é exposta uma breve biografia de Augusto Boal, criador do TO, posto que sua história se entrelaça ao método criado por ele. Para conectar o TO com a EA Crítica, é elucidado, de acordo com a nossa concepção, de qual modo o Teatro do Oprimido dialoga com a EA Crítica. Por fim, ressaltamos as pesquisas acadêmicas anteriores a esta, com proposta parecida e que, assim, abriram caminho para nossa investigação.

No terceiro capítulo, denominado *Caminho percorrido pela pesquisa*, apresentamos a metodologia da Pesquisa-Ação, adotada nesta pesquisa. Para isso, expomos as bases teóricas que fundamentam esta abordagem metodológica, que justificam nossa escolha por se alinharem aos objetivos deste trabalho. Também apresentamos as fases, etapas e subetapas seguidas para o desenvolvimento da pesquisa, bem como os instrumentos de coleta e análise dos dados.

No quarto capítulo, nomeado *Discussões dos processos*, caracterizamos a escola onde a pesquisa foi realizada; o perfil dos participantes; os roteiros desenvolvidos e seguidos nas oficinas; o processo criativo da peça; a apresentação e o produto educacional elaborado. Detalhamos os resultados obtidos e analisamos o impacto das oficinas no desenvolvimento dos participantes, em relação aos conceitos trabalhados, com base na análise dos dados obtidos pelos instrumentos utilizados.

No último capítulo, o quinto, intitulado *Considerações transitórias*, realçamos nossas elucubrações acerca dos pontos positivos e negativos, bem como fatores limitantes e potentes desta pesquisa. Ponderamos os resultados obtidos em contrapartida aos objetivos iniciais propostos. Além de refletir sobre as transformações observadas na pesquisa, participantes e pesquisadora, advindas da utilização da Pesquisa-ação, com o propósito de apontar os caminhos possíveis para as próximas pesquisas com temáticas semelhantes.

Figura 2 - Pintura realizada pela autora durante a escrita deste trabalho



Fonte: Autora (2023).

Que nada nos defina. Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre.

(Simone de Beauvoir)

## 1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao analisarmos a história humana, principalmente após o período da industrialização, percebemos que a degradação ambiental acompanhou o ritmo dos meios de produção e, conforme estes foram se mecanizando, os problemas ambientais se agravaram. A revolução industrial da década de 1950 trouxe impactos ambientais imediatos, tais como poluição atmosférica e resíduos industriais, aos grandes centros urbanos como Londres, Nova York, Minamata e Niigata (Marcatto, 2002).

Em decorrência disso, e também como consequência da Primeira e da Segunda Guerra Mundial, surge a preocupação com as questões ambientais, em consonância com as preocupações sociais e políticas (Morales, 2008). Desse modo, os movimentos ambientalistas são fortalecidos, com protestos e manifestações da sociedade civil, o que desencadeia diversas discussões em eventos e congressos, bem como a mobilização de órgãos e instituições, o que, brevemente, resumiremos, a seguir, com o propósito de situarmos historicamente a Educação Ambiental.

### 1.1 Contextualização histórica da Educação Ambiental

O primeiro grande marco com notoriedade mundial, citado amplamente na literatura (Marcatto, 2002; Effting, 2007; Morales, 2008; Passos, 2009; Reigota, 2017) que elucida a consciência ambiental, data da década de 1960, é o livro *Primavera Silenciosa* (*Silent Spring*, de 1962), de Raquel Carson. Este livro expunha os riscos do pesticida Dicloro-Difenil-Tricloroetano (DDT), demonstrando como as atividades humanas podem interferir negativamente na natureza (Passos, 2009).

O termo “Educação ambiental” (*environmental education*) surgiu, segundo Effting (2007) e Morales (2008), em 1965, na Conferência de Educação da Universidade de Keele, Inglaterra, na qual “a concepção de educação ambiental estava interligada aos princípios básicos da ecologia e de conservação, revelando indícios de confusão com o ensino de Ecologia” (Morales, 2008, p. 19).

Nos anos seguintes, as discussões se intensificaram e o assunto chamou a atenção da Organização das Nações Unidas (ONU), que realizou por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ações pertinentes sobre o assunto, que, por sua vez, desencadearam outras ações, elencadas nos próximos parágrafos.

Em 1966, a ONU promoveu o Simpósio Internacional sobre Educação em Matéria de Conservação, na Suíça (Morales, 2008); dois anos depois, 1968, pesquisadores se reuniram em Roma para debater sobre o uso dos recursos naturais, o que originou a entidade “Clube de Roma”, responsável por diversos estudos na área e pela publicação do livro *Limites do Crescimento*, referência no assunto, por muito tempo, para demais pesquisadores (Reigota, 2017), por introduzir a necessidade de elaborar um desenvolvimento e crescimento (populacional e industrial) sustentável (Passos, 2009).

Ainda em 1968 foi criado o Conselho para Educação Ambiental, no Reino Unido, reunindo mais de 50 organizações; no ano seguinte, na Inglaterra, foi fundada a “Sociedade para a Educação Ambiental” e lançado nos Estados Unidos o “Jornal da Educação Ambiental” (Morales, 2008). Em 1970, a UNESCO realizou em Paris a Reunião Internacional sobre Educação Ambiental nos Currículos Escolares; em 1971, ainda em Paris, ocorreu a primeira reunião do Conselho Internacional de Coordenação do Programa sobre o Homem e a Biosfera (Morales, 2008).

As ações supracitadas culminaram na primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em 1972, na cidade de Estocolmo-Suécia, organizada pela UNESCO. A Conferência de Estocolmo resultou na Declaração de Estocolmo, e constitui um marco importante do movimento ambiental global (Passos, 2009) e para a Educação Ambiental, pois deste evento surgiu o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) que ficou encarregado, junto a UNESCO, da elaboração do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) (Passos, 2009). Segundo Reigota (2017, p. 15), “uma resolução importante da conferência de Estocolmo foi a de que se deve educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais”. Assim, “a Educação Ambiental passou a ser considerada como campo de ação pedagógica, adquirindo relevância e vigência internacional” (Morales, 2008, p. 20).

Todavia, apesar de sua importância, o cenário político, no qual se insere a conferência anteriormente mencionada, não foi propício para acordos internacionais, posto que os momentos econômicos e históricos dos países não eram iguais (Capobianco, 1992). Enquanto os países do Norte, ditos desenvolvidos e ricos, sofriam com as consequências ambientais do desenvolvimento econômico desenfreado ao qual se submeteram e, por isso, propunham um acordo internacional para frear a degradação ambiental, os países do Sul, como Brasil e Índia, estavam vivendo seus respectivos desenvolvimentos econômicos desenfreados (Capobianco, 1992; Reigota, 2017).

No Brasil, o período que compreende os anos de 1969-1973 ficou conhecido como milagre econômico brasileiro e os discursos ou as ações para a preservação ambiental eram considerados empecilhos rumo ao progresso (Lima, 2009), fato que explica a postura adotada pela delegação brasileira na conferência de Estocolmo em 1972, ao liderar

a resistência dos países periféricos em defesa do crescimento industrial “a qualquer custo” e contra o que entendiam como manobras dos países centrais para impedir o seu crescimento. Essa iniciativa chegou a ponto de veicular nos meios de comunicação europeus o convite às empresas que desejassem instalar plantas industriais poluentes no Brasil e que tivessem sofrendo restrições das legislações de seus países (Lima, 2009, p. 151).

Após essa postura, as pressões internacionais sobre o Brasil, acerca de seu posicionamento para as questões ambientais, se intensificaram. Para amenizar os ânimos, o governo brasileiro criou a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) em 1973 (Capobianco, 1992), vinculada ao Ministério do Interior (MINTER) e responsável pela execução de ações de proteção ambiental. Porém a SEMA, pelo menos de início, pouco fez, pois não era do interesse econômico e político da época (Rufino; Crispim, 2015), que, movido por uma ideologia desenvolvimentista,

em pleno momento de discussão da crise ambiental, em encontros internacionais, o Brasil pisoteia os ideais da conferência, e submete-se a um modelo de desenvolvimento econômico, restrito e segregador, valendo-se mais das cifras que de condições favoráveis e sustentáveis à vida da população (Rufino; Crispim, 2015, p. 4).

Essa postura desenvolvimentista acima de qualquer coisa impacta e explica o desenvolvimento da EA no Brasil, nos anos futuros, conforme discutiremos mais adiante. Agora, retomando a linha cronológica de eventos que consideramos importantes destacar, entre eles está a publicação da Carta de Belgrado, em 1975, na antiga Iugoslávia. Também conhecida como Ata Final de Belgrado, assinada pelos países participantes da Conferência Das Nações Unidas sobre Segurança e Cooperação na Europa, promovida pela UNESCO. O documento cita a conferência de Estocolmo, no que tange à Educação Ambiental, e expressa a necessidade de um desenvolvimento ético e sustentável, que resulte em uma distribuição das riquezas e proporcione qualidade de vida a toda a humanidade, sem que um país se sobressaia em detrimento da miséria do outro ou da destruição ambiental (MEC, sd).

[...] lançadas as fundações para um programa mundial de Educação Ambiental que possa tornar possível o desenvolvimento de novos conceitos e habilidades, valores e

atitudes, visando a melhoria da qualidade ambiental e, efetivamente, a elevação da qualidade de vida para as gerações presentes e futuras (MEC, s.d, p. 2).

Como encadeamento das ações resultantes das conferências anteriores, já citadas, outro evento foi realizado pela UNESCO em colaboração com o PNUMA, dessa vez com foco total na Educação Ambiental, no caso, a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, em Tbilisi (Geórgia, ex-URSS), em 1977. Esta conferência é considerada um dos eventos mais importantes para a EA por: culminar as ações iniciadas pelo PIEA; definir características, objetivos, estratégias para a EA; e reafirmar a EA como essencial para a educação (UNESCO, 1997).

No Brasil, esta conferência repercute no sancionamento da Lei 6.938 de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente e cria o Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) (Brasil, 1981). A lei foi um marco na legislação ambiental brasileira e teve como objetivo estabelecer os princípios e diretrizes gerais para a proteção, preservação e recuperação do meio ambiente, incluindo a promoção da educação ambiental. O CONAMA é um órgão colegiado, criado como ferramenta para aplicação da Lei 6.938, com o objetivo de deliberar e estabelecer normas e critérios para as questões ambientais do país, incluindo fatores relacionados à EA.

Como já dito, o estado brasileiro já havia estabelecido em 1973, por meio da criação da SEMA, espaço político para as discussões acerca das problemáticas ambientais; mesmo que a intenção tenha sido apenas diminuir as pressões internacionais, podemos considerar que a criação do órgão abriu brechas para fomentar discussões ambientais no território nacional. Tanto é que, segundo Lima (2009), entre as décadas de 1970 e 1980 o movimento ambiental brasileiro se firma e, apesar de já surgir da iniciativa de atores diferentes e de constituir um campo plural, devido à conjuntura política autoritária instaurada na época no Brasil, Ditadura Militar, o que prevalece é uma EA com um forte sentido conservador, comportamental e tecnicista voltada para a resolução de problemas (Lima, 2009).

Em 1986, com o estado democrático de direito recém-estabelecido no Brasil, aconteceu em Brasília, motivado pela Lei 6.938, o I Seminário “Universidade e Meio Ambiente”, que teve como eixo central a inserção da temática ambiental no ensino superior (Morales, 2008). Neste seminário percebe-se que a EA era direcionada ao ensino da biologia e, portanto, havia necessidade de ações que promovessem a interdisciplinaridade da EA; assim, é aprovado, pelo Conselho Federal de Educação, o parecer 266/87 e surge a primeira especialização em EA, organizada pela SEMA, em parceria com a Universidade Federal de Brasília (UnB) (Morales, 2008).

Em 1988, a nova Constituição Brasileira, em seu capítulo VI, no artigo 225, incumbe a responsabilidade da EA ao poder público (Brasil, 1988) e, por isso, é criado em 1989 o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA) (Rufino; Crispim, 2015), que, em parceria com a Universidade de Recife, realizou, ainda em 1989, o Primeiro Encontro Nacional sobre Educação Ambiental no Ensino Formal (Morales, 2008). Além disso, também, em 1991 inicia-se a institucionalização da EA no Ministério da Educação (MEC), através da portaria 678, que assenta a permeabilidade da EA nos currículos dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Isto fomentou encontros e cursos de Educação Ambiental, principalmente para a formação de professores (Morales, 2008).

Em 1992 ocorreu, no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92 ou RIO-92), realizada pela ONU 20 anos após a primeira conferência do tipo, a de Estocolmo. No entanto, diferente de 1972, o cenário político-econômico estava mais propício ao debate acerca das problemáticas ambientais, primeiro porque os países do Sul sentiram os fortes impactos ambientais e sociais do desenvolvimento atroz para o qual abriram as portas em 1972; segundo pela mudança de concepção sobre a corresponsabilidade global do desenvolvimento econômico e degradação ambiental; terceiro pela mobilização da sociedade (Capobianco, 1992), que agora encontrava um cenário político menos autoritário.

Deste modo, a Rio-92 reuniu chefes de estados dos cinco continentes, além da sociedade civil, Organizações não governamentais (ONGs) e movimentos sociais, com o propósito de debater e estabelecer acordos e estratégias internacionais para um desenvolvimento sustentável, a fim de amenizar as emergências climáticas que se tornavam, cada vez mais, preocupantes à época.

A Agenda-21, a Carta da Terra e os documentos oriundos de eventos paralelos organizados pela sociedade civil e ONGs na Eco-92 são usados até hoje como referência para um desenvolvimento sustentável e para a Educação Ambiental (Gadotti, 2003), apesar da Agenda 21 ser um acordo que não cria vínculos legais, apenas diretrizes genéricas que podem ser adaptadas pelos países consignatários, de modo conveniente (Oliveira, 2012) ela serve como inspiração e para despertar a consciência ambiental, além de fomentar o debate na área.

No Brasil, após a Eco-92, na esfera federal, criou-se o Ministério de Meio Ambiente (MMA) e na estadual foram criados os Núcleos Estaduais de Educação Ambiental (NEAs) do IBAMA. Além disso, no ano de 1994, surge o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), em parceria estabelecida entre o MMA e o MEC, programa este considerado por Morales (2008) e Rufino e Crispim (2015) de grande relevância para a EA no Brasil, pois

traçou ações sistematizadas que abrangiam tanto a capacitação dos educadores quanto o desenvolvimento de ações e instrumentos para o trabalho da EA (Morales, 2008). Na urgência de ações concretas para uma efetiva transformação na realidade ambiental Brasileira, ocorreu a Rio+5, no Rio de Janeiro, em 1997, conduzida por organizações governamentais e não governamentais. Na ocasião, a Agenda 21 local foi sugerida aos municípios e a Carta da Terra reescrita, constituindo o código de ética universal sobre os direitos da Terra (Gadotti, 2003).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a inclusão da EA passou a ser obrigatória nos Ensinos Fundamental e Médio (Brasil, 1996). Em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo MEC, com homologação em 1998, que definiu o meio ambiente como tema transversal, bem como outros, assim este deveria permear todas as áreas do conhecimento num trabalho integrado e contínuo (Brasil, 1998). Todavia, o inciso da LDB que dispunha sobre a EA foi reformulado em 2017 pela lei 13.415 e a inserção da EA passou a ser uma escolha da escola, compondo a base diversificada (Brasil, 2017a); e o conceito de transversalidade não foi bem absorvido e aplicado por, dentre outras coisas, falhas do sistema educativo (Morales, 2008).

Em 1997, o PRONEA articulou a 1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental (CNEA) em Brasília, marco importante para a EA nacional (Rufino; Crispim, 2015), visto que resultou na publicação da “Declaração de Brasília para a Educação Ambiental”, contendo recomendações e ações relacionadas às seguintes temáticas: a Educação Ambiental e as vertentes do Desenvolvimento Sustentável; a Educação Ambiental formal, a Educação no processo de Gestão Ambiental, a Educação Ambiental e as políticas públicas; e a Educação Ambiental, ética e formação da cidadania (Brasil, 1997).

Ainda em 1997, mas no contexto Global, ocorreu, em Kyoto/Japão, a III Conferência das Partes para a Convenção das Mudanças Climáticas, que deu origem ao Protocolo de Kyoto, um dos principais acordos mundiais relacionados à diminuição da emissão de gases poluentes, em que países mais industrializados e poluidores se comprometeram com a redução de emissões de gases estufa (Rufino; Crispim, 2015). O Brasil, assim como outros países em desenvolvimento, não recebeu metas e obrigações, ficando a cargo de cada um o nível de diminuição.

Em 1999, no Brasil, como ação do PRONEA, temos a Lei 9.795, que dispõe acerca da Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999). Nela a EA é compreendida como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade estabelecem valores sociais,

conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à preservação e à conservação do meio ambiente” (Brasil, 1999).

O Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 10172/2001, reafirma, em seu artigo 28, que a educação ambiental, tratada como tema transversal, deve ser desenvolvida como prática integrada, contínua e permanente, o que reforça um currículo integrado (Brasil, 2001). A Resolução CNE/CP nº 2/2012, fundamentada no parecer CNE/CP nº 14/2012, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, de modo a traçar orientações para a implementação da EA no ensino básico e superior. Esta resolução aponta o caráter político, crítico e não neutro da EA, dessa forma orienta que a EA seja trabalhada numa perspectiva que potencialize esses preceitos, como podemos ler no artigo 6º:

A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere Interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (Brasil, 2012, p. 2).

Em 2017, após longa discussão entre pesquisadores e educadores, foi homologada pelo MEC a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, para o Ensino Médio a homologação ocorreu no ano seguinte. No que tange à EA, a BNCC limita-se a orientar o trabalho transversal, de acordo com a Lei nº 9.795/1999, parecer CNE/CP nº 14/2012 e resolução CNE/CP nº 2/2012, e não determina e/ou orienta qual abordagem deve ser utilizada, deixando a escolha livre, à mercê do sistema de ensino (Brasil, 2017b). É fato que, mesmo sem citar diretamente as palavras Educação Ambiental, algumas habilidades abordam a questão ambiental, porém tudo depende do interlocutor e de como este desenvolve sua prática educacional. Do mesmo modo encontra-se o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT), que, aliás, traz em seu texto cópia fiel da orientação encontrada na BNCC (Mato Grosso, 2018).

Nos documentos vigentes acerca da Educação Básica, supracitados, prevalece a orientação do trabalho transdisciplinar da EA e não a centraliza como disciplina ou como tópico obrigatório de uma área específica do conhecimento, isso traz pontos positivos e negativos. Negativos, porque, ao deixar em aberto, acaba por não direcionar o trabalho, o que pode resultar na inação ou na eficiência dessa, posto que é feito por qualquer profissional do jeito que julgar pertinente. E também, quando não há o direcionamento, não se estabelece que a educação ambiental deve estar presente no currículo. Positivo, porque, de fato, a EA deve atravessar todas as áreas do conhecimento, pensando numa formação integral do ser humano

e, neste sentido, cabe aos educadores ambientais a proposição de ações que direcionem o trabalho rumo a uma efetiva EA transdisciplinar na educação básica.

Ao trazer o histórico da educação ambiental no contexto mundial e brasileiro há questões consensuais como a importância da educação ambiental e o compromisso com a mesma frente aos governos estabelecidos e pelos movimentos sociais. Entretanto, há também alguns aspectos que ainda precisam ser retomados, dentre eles a elaboração de guias orientadores, pautados nos documentos legais que orientem e fundamentem o trabalho da EA no contexto escolar. Como veremos adiante, não há um único modo de trabalhar a Educação Ambiental, então, cabe a nós, educadores ambientais, nos perguntar qual Educação Ambiental queremos adotar?

## **1.2 Educação Ambiental Crítica**

Todos os eventos citados no tópico anterior contribuíram para a construção do que hoje temos acerca das tentativas de se implementar a EA, além de evidenciar a sua importância como uma dimensão valiosa na educação formal. Contudo, conforme os debates e discussões ocorriam, a concepção, estratégias e objetivos da EA foram se remodelando, isso porque o tipo de EA adotada é influenciada pela concepção de natureza e meio ambiente dado pelo contexto histórico e econômico que, em certa medida, influi na relação estabelecida da humanidade com o meio em que vive (Sauvé, 2005a). Basta lembrar que já houve um tempo em que nossa relação era igual à dos demais animais, porém com o desenvolvimento da agricultura e demais tecnologias passamos a manipular a natureza ao nosso favor, em um encadeamento de ações que desembocam no sistema predatório de extração dos recursos naturais para acúmulo de riquezas (Santos, 2017).

Inicialmente, logo no seu surgimento, percebemos que a EA era isenta de política, pois a concepção de natureza era reducionista e tecnicista, relegada à fornecedora de recursos para a humanidade, e assim a EA era relacionada estritamente a conceitos biológicos e ecológicos, delegada ao ensino de ciências/biologia. Porém, ao se perceber a inter-relação entre as problemáticas sociais, econômicas e ambientais, a EA passa a ocupar um outro espaço nas discussões, podemos perceber isso com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012). Além disso, os problemas ambientais de uma localidade passam a ser compreendidos como problemas ambientais mundiais, porquanto não se limitam às fronteiras geográficas, visto que a biosfera terrestre não condiz com essas

demarcações antrópicas (Capobianco, 1992). Estes fatos ampliam o papel da EA e evidenciam seu caráter social e político.

Sauvé (2005a) realiza uma cartografia das diversas formas de se abordar a EA e identifica uma pluralidade de correntes de pensamento e de prática, algumas mais antigas: naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista; moral/ética; outras mais recentes: holística, biorregionalista, práxica, crítica, feminista, etnográfica, eco-educação, sustentabilidade. Apesar de ser uma análise da realidade norte-americana, ela serve como um guia orientativo, tanto para identificar a corrente adotada por um grupo quanto para definir uma linha de trabalho, visto que, para cada corrente, o autor identifica a concepção dominante do meio ambiente, o principal objetivo educativo, os enfoques e as estratégias dominantes (Sauvé, 2005a).

No tocante à concepção de meio ambiente, Sauvé (2005b) identifica as seguintes concepções:

- Meio ambiente como natureza - para apreciar, respeitar e preservar;
- Meio ambiente como recurso - para gerir e repartir;
- Meio ambiente como problema - para prevenir e resolver;
- Meio ambiente como sistema - para compreender, para decidir melhor;
- Meio ambiente como lugar em que se vive - para conhecer, para aprimorar;
- Meio ambiente como biosfera - onde viver junto e a longo prazo;
- Meio ambiente como projeto comunitário - em que todos devem se empenhar ativamente.

Ao analisarmos as concepções acima, percebemos que não há nenhuma totalmente certa ou errada, mas complementares. Então, visto que a nossa concepção sobre o meio ambiente resulta no modo como nos relacionamos com ele, o problema reside em adotar apenas uma concepção como a correta, menosprezando as demais concepções. Afirmamos isso com base em Sauvé (2005a), que, assim como nós, compreende o meio ambiente como a essência da própria existência, um intrincado entrelaçamento entre a natureza e a cultura, constituindo o espaço em que vivemos e nos relacionamos com o mundo externo.

Acrescentamos a isto as múltiplas possibilidades de entender a natureza, um conceito que entendemos também interferir na prática da EA, pois a perspectiva adotada de natureza altera o olhar sobre o meio ambiente. Deste modo, Tamaio (2000) organiza as concepções sobre natureza em seis categorias a saber:

- Romântica - olhar bucólico para a natureza, como algo apenas bonito;
- Utilitarista - olhar para a natureza como recurso;
- Científica - olhar técnico sobre a natureza e seus processos;
- Generalizante - Olhar amplo, tudo é natureza;
- Naturalista - Relacionar a natureza aos espaços naturais;
- Socioambiental - entende que o homem integra a natureza.

Vale fazermos uma distinção sucinta entre natureza e meio ambiente, pois são conceitos que podem ser confundidos. A natureza pode ser considerada como o mundo natural e o meio ambiente como o espaço no qual residem as espécies, humanas e não humanas. O ser humano nasce na natureza, faz parte dela; mas, por meio da sua cultura, ao conhecer a natureza, modifica-a, afastando-se dela e construindo um meio ambiente específico (Dulley, 2004).

Sobre os enfoques, Sauvé (2005a) elenca os seguintes: sensorial, cognitivo, afetivo, experimental, criativo/est tico, moral, holístico, orgânico, intuitivo, pragmático, pr xico, reflexivo, dialog stico, simbólico, espiritual. Uma corrente de EA pode adotar apenas um enfoque ou vários, de acordo com seus objetivos de trabalho. Estes também determinam o modo de uso de uma estratégia, pois estas podem ser abordadas por diversas perspectivas, a depender dos interesses de quem a usa. Algumas das estratégias citadas por Sauvé (2005a) são: análise de dados, pesquisa-a o, debates, imersões, atividades sensoriais, estudos de casos, explora o, brincadeiras e oficinas de cria o.

Em rela o ao principal objetivo educativo, conforme elencado por Sauvé (2005a), podem ser organizados duas perspectivas de trabalho classificadas por Tozoni-Reis (2008): as adaptadoras-reprodutoras, que visam adaptar o ser humano a uma sociedade que se preocupa com as questões ambientais, porém não questiona o modelo de desenvolvimento vigente e, desta forma, mant m o *status quo*; e perspectivas transformadoras, que buscam um enfoque crítico da sociedade e das rela es estabelecidas com meio ambiente, evidenciando a necessidade de engajamento e participa o política para a efetiva transforma o social.

A organiza o acima, feita por Tozoni-Reis (2008), vai ao encontro da realizada por Loureiro (2005), na qual o autor afirma que, desde as primeiras experiências do campo da EA,

[...] dois grandes blocos político-pedagógicos começaram a se definir e disputar hegemonia no campo das formula es teóricas, na Academia, nas articula es

internas às redes de educadores ambientais e na definição da Política Nacional, com vertentes internas e interfaces complexas e diferenciadas (Loureiro, 2005, p. 1475).

Loureiro (2005) denomina conservadora ou comportamentalista as vertentes adaptadoras-reprodutoras; e transformadora, crítica ou emancipatória as perspectivas transformadoras, estas, por sua vez, segundo ele, possuem características que dialogam com o que aponta Tozoni-Reis (2008), quais sejam:

- busca da realização da autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta;
- politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade;
- convicção de que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da Educação Ambiental;
- preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciências e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes;
- indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo; ética, tecnologia e contexto socio-histórico; interesses privados e interesses públicos;
- busca de ruptura e transformação dos valores e práticas sociais contrários ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade (Loureiro, 2005, p. 1476).

Neste estudo, entendemos que toda educação é um ato político (Freire, 2001) e, assim, é intencional. Portanto, faz-se necessário pensar com que tipo de Educação Ambiental devemos trabalhar, já que não é uma ação desprovida de intenções. Assim como Sauvé (2005b), compreendemos que a EA não   uma ferramenta para solucionar os problemas ambientais, mas tem o objetivo de discutir a nossa rela o com o meio e, conseqüentemente, repensar nosso modo de agir, individual e social.

Portanto, acreditamos no trabalho educativo que favoreça a reflexão da nossa rela o com o meio ambiente e possibilite a transforma o da realidade socioambiental atual imposta pelo sistema econômico vigente. Neste caminho, aproximamo-nos da perspectiva crítica (transformadora ou emancipatória), que parte da concep o de meio ambiente ampla, complexa, dinâmica e, assim, considera seu caráter social e histórico. Abordagem que requer uma base diversificada e transdisciplinar, irrestrita a uma única disciplina nem tampouco a apenas um conteúdo, de modo a abarcar a totalidade cultural e cotidiana.

Apesar de Sauvé (2005a) apontar elementos constituintes da corrente crítica, ele faz isso para um universo norte-americano. Suas considera es podem orientar o trabalho, mas não devem ser deterministas, visto que   preciso considerar as especificidades de cada contexto. Por exemplo, a corrente crítica que se instala no Brasil tem suas irradia es internas a partir de suas bases teóricas.

De imediato, podemos relacionar a EA Crítica à teoria crítica, da Escola de Frankfurt, mas, como explica Loureiro (2006), também são críticas todas as abordagens que fogem da prática tradicional. Com isso, carrega para a prática educativa a premissa questionadora da sociedade no seu modo de ser e agir, visando à autonomia dos sujeitos em busca de uma transformação social. Assim, “admitem que o conhecimento é uma construção social, historicamente datado, não-neutro, que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais, inclusive, as que se referem à vinculação entre saber e poder” (Loureiro, 2006, p. 52).

Layrargues (2004) explica que ao acrescentar o adjetivo “crítica” à EA demonstra-se o refinamento conceitual do campo e, também, a separação de identidades de segmentos dentro da EA, dois movimentos simultâneos que ele considera distintos. Todavia, faz-se necessário pensar essa distinção, pontuando-a, posto que as palavras carregam consigo significados e demarcam a teoria por trás da prática. Para Loureiro (2006), seriam críticas não só as teorias pedagógicas marxistas, mas também aquelas associadas à fenomenologia e à hermenêutica, e o que caracteriza e distingue a abordagem crítica da linha marxista para as demais possibilidades é o método dialético.

Em consonância com Loureiro (2006), por meio do método dialético é possível superar a dicotomia entre ser humano e natureza, ao promover a reflexão crítica sobre a relação estabelecida dos seres humanos com o meio ambiente. Neste sentido, evidenciar as transformações e contradições desta relação, tais como a exploração desenfreada dos recursos naturais, a degradação ambiental e as desigualdades socioambientais.

Na prática, a aplicação do método dialético envolve analisar os conflitos, as contradições e as lutas presentes na realidade, buscando compreender suas origens, implicações, agentes envolvidos e seus interesses, além de apontar possíveis soluções. Ele também sugere questionar as aparências, em busca de entender a essência dos fenômenos, de modo a identificar as transformações necessárias para superar as contradições existentes (Loureiro *et al.*, 2009).

E é neste cenário, apresentado acima, que esta pesquisa se enquadra. Portanto, é preciso implementar estratégias de trabalho que possibilitem a aplicação das características fundamentais para desenvolver a EA Crítica que buscamos. Neste intento, chegamos no Teatro do Oprimido, que será melhor contextualizado no próximo capítulo.

Figura 3 - Pintura realizada pela autora durante a escrita deste trabalho



Fonte: Autora (2023).

Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução!

(Augusto Boal)

## 2 O TEATRO DO OPRIMIDO

O teatro é uma linguagem artística tão antiga quanto o ser humano (Berthold, 2011), “é a linguagem humana por excelência” (Boal, 2015, p. 13), usado por todos os povos, desde os primitivos, de diferentes nações, para representar seu cotidiano, ritos e celebrações. Ao longo do tempo, essa linguagem acompanhou a humanidade, passando por diferentes fases e assumindo papéis sociais distintos, certo é que “há um impulso no homem, desde os seus primórdios, que necessita deste instrumento de diversão e conhecimento, prazer e denúncia” (Peixoto, 1983, p. 7).

É importante entender que, como toda linguagem de expressão humana, o teatro é múltiplo, pois “seu significado se transforma junto com a sociedade da qual se insere e da qual é parte” (Peixoto, 1983, p. 8). Portanto, não existe apenas um teatro, mas vários, o que torna os limites de sua definição obscuros. Podemos supor que o teatro seja a representação de algo por um indivíduo ou vários indivíduos, em um espaço determinado, para um indivíduo ou vários indivíduos assistirem ativos ou passivamente, ambos cúmplices do processo de representar uma situação ficcional ou realista. Mas há controvérsias sobre essa definição, pois existem vertentes teatrais que quebram essas regras, tornando difícil definir o que é teatro (Peixoto, 1983).

Então, o que define o teatro? Talvez a ânsia primitiva do homem em representar o outro, o que também justifica o seu surgimento, é algo inato, instintivo; como afirma Pignarre (1950, p. 19), “Representar é um exercício ao qual nenhum ser vivo escapa: os fenômenos de mimetismo, tanto nos animais como nas plantas, as brincadeiras dos bichos e das criaturas humanas, tudo isso já é teatro”.

Se é algo que acompanha o ser humano instintivamente, como uma necessidade basal, o teatro há de ter certo poder sobre ele. Para Peixoto (1983), o teatro, por si só, não tem o poder de mudar a sociedade, mas tem o poder de mudar os homens, que conseqüentemente podem agir em prol da mudança, isso porque o teatro educa pelo prazer, misturando razão e emoção (Peixoto, 1983, p. 13). Boal (1991) salienta que o teatro é político e como tal é uma arma, porque serve a uma ideologia, “por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação” (Boal, 1991, p. 13).

Já esse jogo de interesse também pode ser observado ao analisarmos a história do teatro, com base na obra de Margot Berthold, intitulada *História Mundial do Teatro* (2011), na qual observamos que o teatro surge como uma manifestação popular, em eventos ritualísticos,

feita pelo e para o povo, sem muitos requintes, aberto a todos que quisessem participar, sem distinção entre atores e público. E assim também ocorria na Grécia antiga, no entanto, ao longo do tempo, passou por diversas modificações, de acordo com os interesses políticos de quem detinha o poder, até chegar às tragédias gregas, primórdio do teatro europeu. Como explicam Souza e Rocha (2009):

A tragédia teve sua origem como expressão da velha aristocracia gentílica. Tinha como temática os mitos dos deuses e dos heróis da tradição arcaica. Também fazia parte de uma festividade religiosa característica da velha ordem do *génos*. No entanto, no período clássico o teatro passou a servir aos interesses dos que estavam no comando da nova forma de organização social da pólis grega (p. 6).

Primeiro, em busca de apoio popular, intervenções de tiranos aristocráticos que temiam perder o poder, como Pisístrato, que não mediu esforços para amplificar as festividades tradicionais, tais como as Grandes Dionísias Urbanas, às quais ofereceu financiamento, regulamentação, além de ordenar a inserção de encenações (Berthold, 2011; Piqué; 1998). Depois, com a consolidação da pólis, passou a ser usado como instrumento do estado, para a manutenção da democracia recém-estabelecida (Souza; Rocha, 2009).

Boal (1991) explana detalhadamente que a tragédia grega serviu como instrumento do estado de repressão à população, de modo que as leis da pólis, mesmo que injustas, fossem aceitas passivamente. O estado passa a usar o teatro como modo de coerção do povo, através do que Boal (1991) chama Sistema trágico coercitivo de Aristóteles:

Aristóteles constrói o primeiro sistema poderosíssimo poético-político de intimidação do espectador, de eliminação das “más tendências ou tendências ilegais” do público espectador. Este sistema é amplamente utilizado até o dia de hoje, não somente no teatro convencional como também nos dramalhões em série da TV e nos filmes de farwest: cinema, teatro e TV, aristotelicamente unidos para reprimir o povo (Boal, 1991, p. 18).

De acordo com Boal (1991), este sistema elaborado por Aristóteles possui elementos estruturantes que objetivam envolver emocionalmente o espectador de modo a expurgar seus maus hábitos através da catarse e, assim, serve para tolher hábitos considerados prejudiciais à manutenção do sistema político vigente. Portanto, não pode ser usado para quem almeja a transformação social, pois:

Este Sistema funciona para diminuir, aplacar, satisfazer e eliminar tudo que possa romper o equilíbrio social; tudo; inclusive os impulsos revolucionários, transformadores... Trata-se de frear o indivíduo, de adaptá-lo ao que pré-existe, se é isto o que queremos, este sistema serve melhor que nenhum outro. Se, pelo contrário, queremos estimular o espectador a que transforme sua sociedade, se

queremos estimulá-lo a fazer a revolução, nesse caso teremos que buscar outra Poética (Boal, 1991, p. 64).

Assim sendo, foi isso é o que moveu Augusto Boal, durante a sua trajetória como diretor teatral, a criar um outro modo de fazer teatro, que entregue, novamente, para o povo os meios de produção cultural, o qual ele denomina Teatro do Oprimido. É sobre este teatro e suas potencialidades para desenvolver a EA Crítica que queremos abordar nesta dissertação.

## **2.1 A trajetória de Augusto Boal até o Teatro do Oprimido**

Augusto Boal (1931-2009) faz parte da História do Teatro Brasileiro, por sua vasta produção teatral e, principalmente, por elaborar o primeiro método teatral da América Latina, o Teatro do Oprimido, pelo qual é conhecido internacionalmente. Método que pode ser praticado por atores, mas também por não atores, que desejam usar o teatro para se expressar, isso porque Boal (2015) compreendia que todos os seres humanos são atores. Deste modo, Boal sistematiza exercícios, jogos e técnicas teatrais, para auxiliar o “não-ator (operário, camponês, estudante, paroquiano, empregado, público, todos) a desentorpecer o corpo, alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas quotidianas da sociedade capitalista” (Boal, 1982, p. 9).

O livro *200 Exercícios e jogos para o ator e para o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*, com a primeira publicação em 1973, em espanhol, enquanto estava exilado na Argentina, reúne esse arsenal de exercícios, jogos e técnicas teatrais. É um dos primeiros livros de Augusto Boal e, também, o mais editado e traduzido. Em 1979 mudou de nome para *Jogos para atores e não atores*, e conta hoje com mais de 400 jogos e exercícios (Boal, 2015). Em 2015, com o autor já falecido, foi publicada a edição mais recente e completa, organizada por Julián Boal, baseada na última edição em português revista pelo autor (1998) e nas edições inglesa (2000), espanhola (2001), francesa (2004) e alemã (2013).

Mas quem foi Augusto Boal? Compreendemos que conhecer sua trajetória nos auxilia a compreender sua obra, visto que ela reflete seus esforços para transformar os aspectos inaceitáveis, para ele, da realidade que lhe foi apresentada. Para isso, utilizaremos algumas entrevistas das muitas concedidas pelo autor ao longo da sua vida, bem como sua irreverente autobiografia, lançada em 2000 e reeditada em 2014.

Augusto Boal nasceu e foi criado na Penha, bairro da zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, próximo a uma fábrica de curtume, numa época em que muitas ruas da região não possuíam sequer saneamento básico ou coleta de lixo, que era depositado em lixões à beira

mar (Boal, 2000). Seus pais, imigrantes portugueses, eram donos de duas padarias, não eram ricos, mas tinham uma condição social um pouco melhor do que a maioria dos vizinhos locais, tanto é que Boal (2000) relata que os moradores recorriam ao seu pai por empréstimos financeiros, com diversos propósitos. O Boal pai, sempre que podia, ajudava, emprestava dinheiro, telefone ou até mesmo o forno da padaria para assados de domingo.

Na sua autobiografia, é possível observar que Augusto Boal teve uma infância típica, sem sobressaltos, de família estável, morava em casa de bairro com quintal amplo, estudava em boa escola, brincava na rua com amigos do bairro. Apesar do temor da Segunda Guerra ou do regime imposto pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, Augusto Boal não vivenciou grandes tragédias na sua família, em sua infância, só as cotidianas de uma criança típica da periferia do Rio de Janeiro, da época de Augusto Boal.

Todavia, compreendemos que, ainda na infância, Augusto Boal já possuía um olhar sensível, observador, atento e questionador consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Principalmente quanto às relações e situações opressoras naturalmente perpetuadas, por exemplo, quando relata sobre os animais criados no quintal de sua casa, que serviram de alimento à família, comparando-os a prisioneiros submetidos aos desígnios de seus donos humanos: “Os emplumados ficavam trancafiados no galinheiro abarrotado, no fundo do quintal, com direito a passeio pelo quintal, ciscando minhocas e exercitando os músculos, como se faz nas prisões” (Boal, 2000, p. 33).

Augusto Boal segue refletindo sobre o seu papel na relação estabelecida com os animais de seu quintal, e podemos observar que isso o afligia, principalmente por ele estar em uma posição superior que lhe garantia vantagens:

Parecíamos amigos: não éramos. Eu conhecia a verdade que me atormentava: vivia na casa-grande, castelo, destinado a brilhante futuro universitário, doutor; eles, no corredor da morte, destinados à panela, forno e fogão, espeto. Mesmo a ração que lhes dávamos, generosos – ingênuos, agradeciam! –, tinha finalidade culinária. Nosso quintal era campo de concentração: hóspedes com vida marcada. Só eu viveria pra sempre, toda a minha vida! Não pode haver verdadeira amizade entre indivíduos, um eterno, outro perecível (Boal, 2000, p. 34).

Ou quando observava que mesmo as relações sociais entre os seres humanos eram desiguais, de acordo com o poder que alguém detém sobre um bem desejado por todos, como uma bola de futebol: “Jogando bola percebi a relação entre o poder econômico e o respeito que inspira: o dono da bola marcava mais gols que os outros meninos. Em sinal de respeito, ao redor do dono fazia-se vazio. Os goleiros faziam-se vagarosos quando a bola era chutada pelo pé proprietário” (Boal, 2000, p. 61).

Também podemos observar o tom questionador de Augusto Boal criança quando este relata sobre os ladrões de galinha. Augusto Boal, diferente de todos a sua volta, não via os ladrões como criminosos cruéis, merecedores da morte ou de surra, mais como pais de família, que, com astúcia e coragem, movidos pela necessidade, roubavam galinhas, ato completamente explicável, posto que “ladrão de galinhas é pai de família como todo mundo [...]” (Boal, 2000, p. 65), e como tal precisa levar comida à mesa.

Outro fato curioso é seu prazer em observar as pessoas em suas ações cotidianas e imaginar histórias por trás de cada uma, seja sentado na ponte em frente a sua casa, ou mais tarde, quando já trabalhava em uma das padarias de seu pai, como ele mesmo explica: “sempre precisei de uma torre de comando, como diretor na escuridão dirigindo atores iluminados” (Boal, 2000, p. 85). É desta torre que, além de imaginar histórias ajudava Boal a perceber as pessoas, o fez concluir que o teatro estava presente nas pessoas, e que estas, mesmo sem saber, faziam teatro.

Mateus e Filisberto dialogavam coerentes: mesmas bobagens, cada qual as suas. Eu via galinhas-verdes desfilando e as ilustres personalidades no palanque presidencial, cada qual representando o seu papel. Via a hipocrisia da minha professora de piano, que me olhava com cara feia e se desmanchava em sorrisos na frente dos meus pais: elogiava até meus dedos galgos. Não me ensinava nada e punha a culpa em mim. Tudo teatral (Boal, 2000, p. 82).

Imbuído desse sentimento, Augusto Boal, no auge de seus 10 anos, junto a seus irmãos e primos, de várias idades, resolvem brincar de teatro e passam a encenar peças com base nas histórias de folhetins recebidos pela mãe de Boal. A partir disso, Augusto Boal já sabia qual carreira queria seguir: “tenho certeza de que, a partir da primeira experiência com meus irmãos, adotei a ideia fixa de fazer teatro. Assim que a minha primeira temporada teatral infantil acabou, começou meu desejo de ser artista. Sou” (Boal, 2000, p. 83).

A realidade social, que circundava Augusto Boal na infância, foi tão marcante em sua vida, que seus primeiros textos emergem a partir disso. Mesmo que diretamente não tivesse sua vida modificada pelos problemas sociais observados por ele, na vida dos demais moradores do bairro, como operários, transeuntes e clientes da padaria de seu pai, as situações vivenciadas o atravessam de tal modo que o inspiravam. Assim,

Inspirado no cego, escrevi Martim pescador, que chegou a ser ensaiada com Grande Otelo e Abdias do Nascimento, meu mais antigo querido amigo, irmão, Léa Garcia, que veio a ser sua esposa, e atores do Teatro Experimental do Negro. Ensaaios no galpão do apartamento onde eu morava, 1130, Lobo Júnior. Inspirado nos cegos, operários, brancos e negros, escrevi: O cavalo e o santo, O logro, Maria Conga (Boal, 2000, p. 87).

Apesar de demonstrar aptidão e interesse pelo teatro desde pequeno, encenando peças ou escrevendo, Boal formou-se em Química Industrial pela Escola Nacional de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1952, e depois fez especialização em Engenharia química de plásticos e petróleo na Columbia University, nos EUA, de 1953 a 1954. Isso para atender os desejos do pai, de que seus filhos fossem doutores; como o teatro não oferecia algo similar na época, Boal escolheu a química por paixão – não à química, mas a uma namorada que pretendia cursar química – e por respeito ao pai (Boal, 2000).

Mesmo quando se dedicava aos estudos para atender os anseios do pai, Augusto Boal não se afastou do teatro. Afinal, a arte tem disso, sempre volta para a vida de quem a venera. E assim, como aluno da Escola Nacional de Química, tornou-se diretor do departamento de arte, do diretório acadêmico e teve a ideia de convidar Nelson Rodrigues para uma conferência, que foi um fiasco de público, para frustração e desespero de Boal, mas disso surgiu uma amizade sincera com o dramaturgo, que rendeu a Boal outras amizades do meio artístico carioca, como Sábato Magaldi, que futuramente o indicaria para diretor do Teatro de Arena (Boal, 2000).

Já durante sua estada em Nova York, tratou de dividir seu tempo entre a química de petróleos e plásticos com os ensinamentos dos professores da escola de Artes dramáticas da Columbia University, dentre eles John Gassner, que fora professor de Arthur Miller, Tennessee Williams, dentre outros grandes nomes da dramaturgia. Findada a especialização em química, permaneceu mais um ano em Nova York estudando dramaturgia e assistindo a aulas como ouvinte do Actor's Studio de Lee Strasberg, famoso Laboratório de Interpretação segundo os métodos de Konstantin Stanislavski. No exterior chegou a encenar como diretor uma peça de sua autoria na Broadway.

Minha primeira direção em teatro foi produzida por Bidu Sayão: vejam que chique! Até hoje guardo um retrato meu abraçado com ela. Com os cem dólares que carinhosamente ofertou, fizemos cenários, alugamos o Malin Studio – o mesmo onde se reunia temporariamente o Actors Studio – e fizemos três espetáculos lotados de amigos. Não apareceu um único incauto espectador desconhecido. Todos estavam de antemão conquistados: pais, namoradas e namorados, amigos e acompanhantes. Espetacular sucesso! Estreei na Broadway, como diretor e autor – que luxo! (Boal, 2000, p. 137).

Ao retornar ao Brasil, em 1955, Boal começa a trabalhar como tradutor de romances policiais, por indicação de Nelson Rodrigues e, logo em seguida, Sábato Magaldi o indicou a José Renato, para ser diretor do Teatro de Arena.

Molemente me balançava, tocou o telefone: Magaldi, de São Paulo. “O Arena precisa de um diretor. Sugeri o teu nome”. “Eu não sou diretor...” Sábato lembrou que eu havia dirigido peças na Broadway. Temporada de três espetáculos lotados de amigos, produção caseira de Bidu Sayão... mas Broadway! Durante anos isso foi motivo de orgulho pra mim: minha estreia foi na Broadway, oba! Com o tempo, fiquei calmo... “Se dirigiu, é diretor!”, e não se fala mais nisso. Nelson tinha razão: quem fala inglês é tradutor! Acabei achando que o Sábato também: quem dirige é diretor! (Boal, 2000, p. 143).

Portanto, em 1956, assumiu a direção do Teatro de Arena de São Paulo e iniciou, efetivamente, sua carreira artística, em um momento que o teatro brasileiro era marcado por grandes e caras produções, realizadas pelo Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) e financiadas por empresários que encenavam, quase sempre, obras estrangeiras, pouco relacionadas com a realidade brasileira, ou seja, um teatro feito para as classes abastadas (Sanctum, 2011). Com o objetivo de produzir teatro de baixo custo, em um espaço mais intimista, com área de encenação circular, o Teatro de Arena surge em oposição à grandiosidade dos palcos italianos (Sanctum, 2011), quebrando paradigmas estéticos e reinventando o modo de se fazer teatro no Brasil. Inclusive, paradigmas carregados, inicialmente, pelo próprio Augusto Boal, como observamos nos trechos abaixo:

Quando entrei na arena do Arena, quase fiz a pergunta ingênua: “Onde fica o teatro?”. Tímido, fiquei quieto, esperando que me mostrassem o palco, a cena, luzes, ribaltas, ciclорamas – queria ver. José Renato mostrou a miúda arena, minúsculos metros quadrados, cinco por cinco. Pouco maior que sala de jantar. Devagar, entendi que era ali a arena do Arena. Naquele pequenino ali mesmo, ali deveríamos fazer revoluções estéticas... Algumas, com estudo e trabalho, fizemos! (Boal, 2000, p. 144).

Com Augusto Boal na direção artística, o Teatro de Arena se consolidou, não apenas pela sua dramaturgia feita por brasileiros, mas sobre os brasileiros, com personagens e temas pouco abordados, até então, no Teatro Nacional, além do próprio elenco, que era exclusivamente composto por brasileiros.

Cada dia estudávamos um capítulo de Stanislavski e analisávamos o texto. Durante os ensaios, estudamos todo o primeiro livro do mestre. Estudando o método – não servilmente, mas aplicando-o à nossa realidade –, começamos a criar um estilo brasileiro contraposto ao do Teatro Brasileiro de Comédia (TBC). Espetáculo brasileiro significava sermos nós mesmos. Não fazíamos considerações de classe, sistema social etc. Apenas isto: memória emotiva. Era inevitável que os excelentes atores do TBC, dirigidos por quatro diretores italianos, um belga e um polonês, acabassem com prosódia em francês, polonês ou italiano. Nós éramos mais parecidos aos nossos espectadores (Boal, 2000, p. 149).

Durante a sua trajetória no Teatro de Arena, Boal pôde testar, com os atores, através do laboratório de interpretação, exercícios aprendidos no Actor's Studio e de seus estudos nos escritos de Stanislavski, além de elaborar e adaptar tantos outros jogos e exercícios, que mais tarde fariam parte do arsenal utilizado por ele no Teatro do Oprimido (Boal, 2000). Ademais, também experienciou inovações cênicas, dados os poucos recursos financeiros e o espaço cênico reduzido, misturando “[...] política, estética e moral, ideologia e amores, Brecht e Stanislavski” (Boal, 2000, p. 187).

Porém, Augusto Boal, como todo artista, também teve suas inquietudes sociais, diante da realidade que lhe era apresentada, e artísticas, relacionadas ao tipo de teatro que produzia. Estas inquietudes o levaram a reformular o modo de fazer e pensar teatro, não apenas uma vez, mas muitas vezes, ao longo da sua vida. Quando a sua arte não era capaz de corresponder aos seus anseios, Augusto Boal punha-se a refletir e elaborar algo novo que desse conta.

Primeiro, impulsionado pelo cenário político da época, em que os movimentos da esquerda estavam em ascensão por todo o país, devido ao governo de João Goulart, Augusto Boal sai em busca da plateia ideal, composta pelo povo que tanto representava em cena. Isso porque os artistas que faziam teatro político, como no caso do Teatro de Arena, entendiam que tinham o dever cívico de ensinar algo à plateia, deixar uma mensagem final, para cumprir seu papel de artista e, assim, justificar seu trabalho. Acreditavam ter a fórmula certa e poder suficiente para ensinar o povo como mudar a realidade. Contudo, para isso, precisavam encontrar a plateia composta verdadeiramente pelo povo, aquele que era deveras oprimido.

Do ponto de vista formal, foi revolução que provocou, no Arena, outra revolução. Todos elogiavam, mas alguns, como João das Neves, que escrevia para um jornal comunista, *Novos Rumos*, reclamavam de que a peça falava sobre o povo para plateia classe média! Sempre a mesma queixa!... O Brasil não podia continuar colônia dos Estados Unidos. Não éramos República das Bananas, bordel! O teatro tinha que ajudar nas transformações. Como? Conscientizando plateias populares! Quem faria a revolução? O povo! Quem o conscientizaria? Nós! Muito simples, meu caro Watson... (Boal, 2000, p. 197).

Seguro disso, Augusto Boal e sua trupe partiram em excursões para fora do eixo Rio-São Paulo, em expedições quase missionárias pelo Brasil em busca do povo, para “[...] exortar os oprimidos a lutar contra a opressão” (Boal, 1996a, p. 17). Todavia, em uma dessas excursões, num vilarejo no Nordeste, da Liga Camponesa, Augusto Boal teve, segundo ele, seu primeiro encontro teatral, aquele que lhe mostrou que dizer ao povo o que fazer poderia ser tão autoritário quanto tudo aquilo que ele lutava contra, além de surtir pouco ou nenhum efeito (Boal, 1996a).

O ocorrido se deu após a apresentação de uma peça sobre a reforma agrária, em 1962, que terminava heroicamente, com atores vestidos e caracterizados representando camponeses, com fuzis em punho, bradavam gritos de ordem, convocando todos à luta, vamos derramar nosso sangue pela nossa terra. Na ocasião, um camponês, emocionado e empolgado com a mensagem final, foi até os atores e os convidou a irem junto a ele e outros camponeses lutar contra um fazendeiro da região. Esperanço, o camponês acreditou que os atores também estavam dispostos a ir para a frente da batalha, derramarem seu próprio sangue pela luta campesina.

Boal e a trupe, desesperados com a situação, explicaram que era tudo encenação, que os fuzis eram cenográficos, que eles não passavam de atores, que não tinham preparo de ir para a luta junto a eles, que estavam apenas representando, mas nada daquilo era real. O camponês, cujo nome era Virgílio, ficou desapontado, pois o sangue que os atores mencionaram que seria derramado era o do Virgílio e não o deles.

Querer libertar escravos à força: tenho a minha verdade, sei o que é melhor para eles, então, á, façamos o que quero que façam. Sei que é certo. Vejo o que não podem ver: venham comigo, quero abrir seus olhos. Têm que ver o que vejo, pois vejo o caminho certo! As intenções, as melhores. A prática, autoritária: vinha de cima. No Arena, nós nos limitávamos a mostrar a vida pobre, como éramos capazes de entendê-la. Em cena, nos vestíamos de operários e camponeses: os figurinos eram autênticos, mas não o corpo que os habitava. Triste pieguismo. Mas não quero, hoje, lamentar nossos lamentos de anteontem. Fizemos o que podíamos ter feito! (Boal, 2000, p. 198).

A partir desse momento, Augusto Boal percebeu que não podia falar o que os oprimidos deveriam fazer, ou que não podia dar conselhos que ele mesmo não seguiria. Mesmo frustrado, Augusto Boal compreendeu que estava diante de um novo desafio, era preciso reformular a sua arte.

A ideia do Espectador Ativo, Protagonista que transbordasse limites ao invés de se conformar com sua participação sentada, resignada, já estava na minha cabeça quando voltei pra São Paulo. Algo além de Brecht, que apenas pedia ao espectador que pensasse com sua cabeça mas não lhe dava espaço em cena para expressar esse pensamento. Eu queria espectador ativo!!! Não mais um teatro que levasse mensagens, não queria ser carteiro de missivista desconhecido (Partido? Revelação Divina?). Queria que os espectadores, democraticamente, usassem a mesma linguagem teatral usada pelos atores. Como fazê-lo? Boa pergunta para uma resposta que só viria muitos anos mais tarde (Boal, 2000, p. 214).

Após o golpe Militar, sofrido pelo Brasil em 1964, Augusto Boal seguiu com seu trabalho no Teatro de Arena, porém sofreu com a censura imposta pelo regime. Para burlar este problema, criou algumas estratégias, entre elas o embrião do Teatro do Oprimido, o Teatro-Jornal, em que notícias veiculadas pelos jornais matinais, liberados pela censura, eram

selecionadas, teatralizadas de modo crítico e apresentadas todas as noites. Assim, todo dia havia um espetáculo diferente apresentado a grupos organizados de estudantes, paroquianos e moradores de bairros. Além de apresentar as técnicas de como fazer o Teatro-jornal, também eram ensinadas, de modo que essa ação se multiplicou, e outros movimentos começaram a produzir seus próprios teatros-jornais, por toda a cidade (Boal, 2000).

Em 1971 foi preso e torturado pela ditadura. Devido à grande pressão internacional contra sua prisão, seu julgamento foi rápido e ficou preso apenas 4 meses. Antes de receber a sentença final, acerca do seu julgamento, para acalmar os ânimos internacionais, foi-lhe concedido o privilégio de ir ao encontro do Teatro de Arena que se apresentava nos EUA, com o compromisso por escrito de retornar para receber o veredito final. Voltou após a anistia, em 1986, afinal a ditadura não prendia duas vezes, na segunda matava (Boal, 2000).

Já casado e com filho, exilou-se em Buenos Aires, na Argentina, pois sua esposa tinha familiares por lá. Todavia, não ficou fixo em um país; à procura de trabalho, chegou a transitar por vários países da América Latina, preso político e devido às ditaduras instauradas em outros países da América Latina, não era fácil arrumar trabalho (Boal, 2000).

E dessas andanças pela América do Sul, principalmente pela insistência de Augusto Boal em continuar trabalhando com o teatro, por perceber nele possibilidades pedagógicas para enfrentar situações reais, outras técnicas do TO surgiram, além do Teatro-Jornal.

A segunda, Teatro-Invisível, surge na Argentina. Augusto Boal não podia se expor, havia risco de ser preso e deportado. Ocorreu-lhe, então, a ideia de encenar no mundo real, em um espaço público, nem a plateia, nem a polícia saberiam que era teatro. O Teatro-Imagem, terceira modalidade, surgiu durante o trabalho teatral desenvolvido por Boal com indígenas no México, Colômbia, Venezuela e Peru, no programa de alfabetização denominado Operação de Alfabetização Integral (ALFIN), com base no método de Paulo Freire. Diante da dificuldade no diálogo verbal, em que palavras podem significar coisas diferentes, foi necessário pensar num teatro que se comunicasse com imagens (Boal, 2000).

A quarta modalidade, o Teatro-Fórum, foi um divisor de águas na obra de Augusto Boal, tanto é que a situação que o concebe, um tanto inusitada, é relatada por Boal como seu segundo encontro teatral – o primeiro foi o com o camponês Virgílio. Em 1973, enquanto ainda trabalhava no ALFIN, durante apresentações em Chaclacayo, interior do Peru, Boal trabalhava com peças no estilo dramaturgia simultânea, em que os atores encenavam um problema político até o conflito, nesse momento o espetáculo era interrompido e a plateia ditava as próximas ações. Estas deveriam ser executadas pelos atores em cena, ou seja, as ideias eram lançadas pela plateia, mas executadas apenas pelos atores.

Um dia a trupe de Augusto Boal encenava um problema trazido por uma mulher, que descobriu estar sendo traída e enganada pelo esposo. A plateia iniciou as sugestões, prontamente realizadas pelos atores, porém uma senhora, que estava assistindo à encenação na plateia, ofereceu a sua sugestão de desfecho: *a mulher traída deveria ter uma conversa clara com o marido e só depois o perdoar*. Assim os atores fizeram: conversa objetiva e perdão. Todavia, a mulher seguia dizendo: *não é isso, ela precisa ter uma conversa bem clara com ele e depois perdoar*. Outras tentativas de encenar a *conversa clara* foram realizadas e, em todas, a senhora seguia insatisfeita.

Até que Augusto Boal, já irritado, desistiu e sugeriu que ela subisse no palco e executasse ela mesma a sua ideia, assim a mulher fez. Contudo, para surpresa de todos, a conversa clara era nada mais, nada menos, do que dar uma surra bem dada no marido. Passado o susto, Boal compreendeu que

[...] não era apenas aquela mulher que eu não conseguia entender: não entendia ninguém, nunca. A palavra que se pronuncia não é nunca a que se escuta. Quando ela entrou em cena pude ver seu pensamento. “Fazer é a melhor maneira de dizer!” – José Martí, poeta cubano, herói da guerra contra a Espanha (Boal, 2000, p. 339).

Portanto, o Teatro-Fórum consiste em trazer o público para o palco de modo que execute ele mesmo sua ideia (Boal, 1996a). O Arco-íris do desejo, quinta modalidade, cujo teatro é usado como terapia, originou-se durante a estadia de Boal na Europa, percebendo que por lá as opressões eram internas e mais sutis, como a solidão (Boal, 1996a). De volta ao Brasil, em 1986, foi eleito vereador da cidade do Rio de Janeiro e, assim, nasceu a sexta modalidade, teatro legislativo, uma adaptação do Teatro-Fórum, com o objetivo de, como parlamentar, manter o diálogo com o povo ao qual representava na câmara (Boal, 1996b). Por fim, Boal reuniu todas essas modalidades de exercícios, jogos e técnicas para potencializar o uso da imagem, do som e da palavra, no que ele denominou “Estética do Oprimido” (Boal, 2009).

Com Augusto Boal ainda exilado que o TO foi sistematizado e organizado como método. Ao retornar ao Brasil, em 1979, depois da anistia, Augusto Boal trouxe o que já estava fazendo no exterior para o seu país. Assim, trabalhou no Centro do Teatro do Oprimido (CTO) no Rio de Janeiro até o fim de sua vida, em 2009.

Durante esse tempo no Brasil, após o exílio, fomentou diversas ações culturais pelo município do Rio de Janeiro. Visto que entre os anos de 1993 e 1996 foi vereador da região, nesse contexto, desenvolveu o Teatro Legislativo, responsável por criar diversos núcleos e

grupos de TO pelo município em questão. Núcleos com o propósito de fazer os espectadores não só atuarem na encenação ensaiando a mudança, como ocorre no Teatro-Fórum, mas sugerindo propostas reais para o legislativo.

Com o Teatro Legislativo, Augusto Boal iniciou um projeto de mandado coletivo, responsável por elaborar mais de trinta projetos de lei, sendo treze destes promulgados em Lei Municipal. Como Boal (2000, p. 328) cita: “o Teatro Legislativo foi conclusão de busca, início de perplexidade. No Teatro-Fórum queríamos que a população expressasse seu desejo. Era pouco. Então... que transformasse esse desejo em lei”.

Todavia, o trabalho desenvolvido por Augusto Boal, com o TO, não se limita à duração da sua vida, tampouco aos lugares que passou, mas reverbera até os dias atuais, em várias partes do Brasil e do mundo. Inspirou e ainda inspira diversos grupos, espalhados pelos cinco continentes, a desenvolverem seus núcleos de pesquisa e a atuarem como multiplicadores do TO, inclusive esta que vos escreve. Nas próximas páginas buscaremos esmiuçar o método para evidenciar sua potência como brado dos oprimidos, fato que o faz ser universalmente divulgado.

## **2.2 O Teatro do Oprimido: a poética da libertação**

Elaborado por Augusto Boal, o Teatro do Oprimido é um método teatral dirigido a atores e não atores que desejam se expressar por meio do teatro para intervir na realidade na qual vivem e, assim, visualizar possibilidades de mudanças nas opressões sofridas. É um método que restaura nos seres humanos um teatro oriundo de manifestações populares, quebra totalmente a quarta parede, que separa plateia e palco, pois tem como objetivo maior convidar o público à ação e tirá-lo da passividade.

O que a *Poética do Oprimido* propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar; ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real (Boal, 1991, p. 138, grifo do autor).

No TO a plateia não fica passiva se vendo representada, ela protagoniza o espetáculo e representa a si mesma, um ensaio para a vida, por isso, muitas vezes, Augusto Boal usa o termo *espect-ator* ou *espectador-ator* para se referir ao público. O teatro é uma metáfora do cotidiano, com ele o indivíduo treina escapes para situações reais; logo, é uma preparação

para a realidade social. Para Boal, “O que não se pode modificar absolutamente no Teatro do Oprimido são seus dois princípios fundamentais: o espectador deve protagonizar a ação dramática; e preparar-se para protagonizar a própria vida! Isso é essencial” (Boal, 2015, p. 193). Assim, o Teatro do Oprimido é uma ferramenta que pode ser usada pelos oprimidos para se posicionarem diante de seus opressores e dessa maneira, enfrentar as violências às quais são submetidos em suas relações desiguais de poder.

Para dar conta de todo o potencial transformador do teatro, e libertar os sujeitos da mecanização corporal e de ideias e conceitos aos quais estamos todos sujeitos (Boal, 2015), Boal sistematiza seu método, dividido em etapas e graus, e que congrega sete técnicas de encenação. As técnicas já foram brevemente descritas no tópico anterior. No próximo tópico, abordaremos com maior profundidade o Teatro-Fórum, por ser a técnica que mais nos interessa neste estudo.

Sobre as etapas, Boal assim as organiza e as descreve:

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

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

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

PRIMEIRO GRAU – Dramaturgia Simultânea: os espectadores ‘escrevem’, simultaneamente com os outros atores que representam;

SEGUNDO GRAU – Teatro Imagem: os espectadores intervêm diretamente, ‘falando’ através de imagens feitas com os corpos dos demais atores ou participantes;

TERCEIRO GRAU – Teatro – Debate: os espectadores intervêm diretamente na ação dramática, substituem os atores e representam, atuam!

QUARTA ETAPA – Teatro como Discurso – Formas simples em que o espectador-ator apresenta o espetáculo segundo suas necessidades de discutir certos temas ou de ensaiar certas ações.

Exemplo:

- 1) teatro jornal
- 2) teatro invisível
- 3) teatro fotonovela
- 4) quebra de repressão
- 5) teatro mito
- 6) teatro julgamento
- 7) rituais e máscaras (Boal, 1991, p. 143-144).

Nas etapas organizadas por Augusto Boal, notamos a menção à realização de exercícios e jogos que servem para despertar o corpo do praticante de TO e torná-lo expressivo. Estes são importantes, pois, “na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco

daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos” (Boal, 2015, p. 99). Assim, os exercícios são movimentos que visam auxiliar o indivíduo no conhecimento do seu corpo e como este se relaciona com o mundo ao seu redor, “o exercício é uma reflexão física sobre si mesmo, um monólogo” (Boal, 2015, p. 97). Os jogos, por sua vez, são diálogos e buscam desenvolver a expressão do corpo nas relações com o mundo e com o outro. Ambos, exercícios e jogos, são organizadas em cinco categorias, apresentadas no livro *Jogos para atores e não atores* (2015):

- 1° - Sentir tudo o que se toca: exercícios e jogos organizadores em séries que trabalham movimento físico, equilíbrio/gravidade, elasticidade, o toque;
- 2° - Escutar tudo o que se ouve: exercícios e jogos organizadores em séries que trabalham ritmo, melodia e harmonia da respiração e dos sons, individuais e coletivos;
- 3° - Ativando os vários sentidos: exercícios e jogos organizados em séries que ao inibirem a visão pretendem despertar os demais sentidos do corpo;
- 4° - Ver tudo o que se olha: exercícios e jogos organizadores em séries que buscam despertar o olhar mais atento sobre si e sobre o outro. Compõe a base do Teatro-imagem e também auxilia na construção do Teatro-Fórum;
- 5° - A memória dos sentidos: exercícios e jogos organizadores em séries que buscam despertar a memória guardada das emoções captadas pelos sentidos.

Na busca por uma imagem que sintetize e explique o seu método, Boal (2009) utiliza a árvore como metáfora (Figura 4), uma vez que, segundo o autor, as árvores, assim como o TO, têm raízes, caules e copas. As raízes do TO precisam estar fixadas em um solo fundamentado na ética e solidariedade, e absorverem todo o conhecimento produzido pela humanidade, por meio de três raízes principais: a palavra, a imagem e o som. Toda a seiva absorvida deste solo fértil é conduzida para a base do tronco, composto pelos jogos e exercícios, que sustentam os ramos compostos pelas técnicas desenvolvidas pelo TO ao longo da história: Teatro Jornal, o Arco-Íris do Desejo, o Teatro Legislativo e o Teatro Invisível.

O Teatro-Fórum, coração da árvore, encontra-se rodeado por esses ramos e dá origem à copa superior, objetivo maior do trabalho.

No Teatro-Fórum, no coração da Árvore, os oprimidos conscientes e os oprimidos conscientizáveis expõem opiniões, necessidades e desejos; ensaiam *ações sociais*

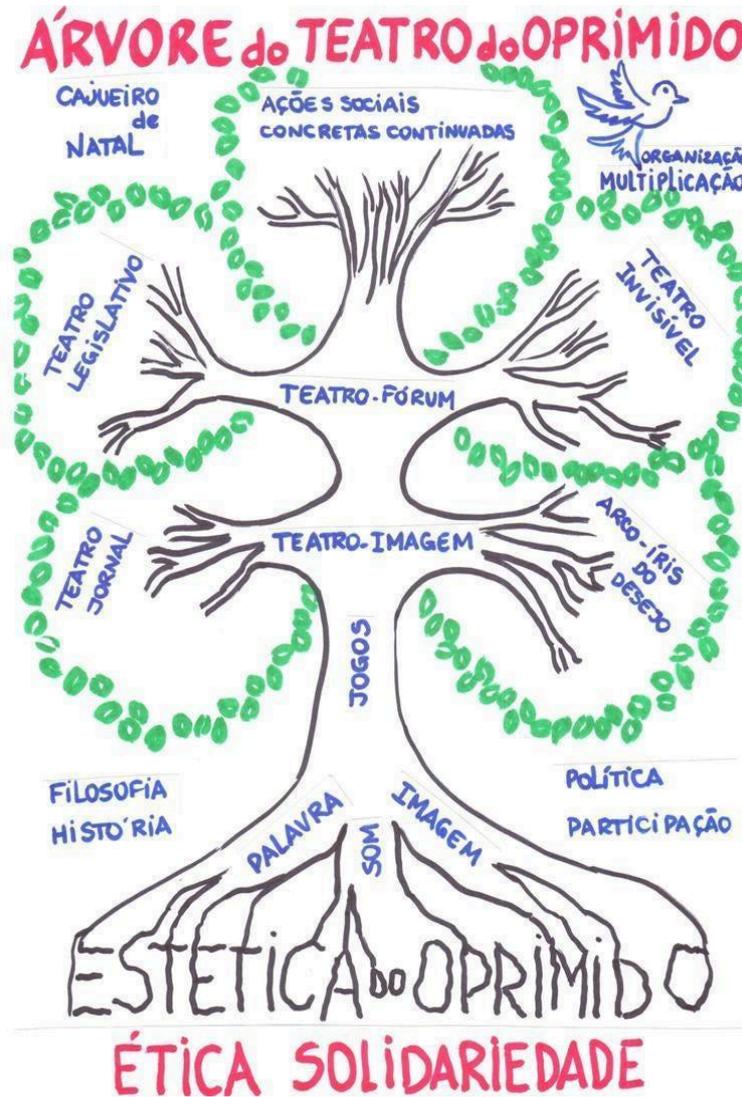
*concretas e continuadas*, que é a Copa Soberana, meta maior do Teatro do Oprimido – a intervenção na realidade (Boal, 2009, p. 189, grifo do autor).

“A fim de representar a transformação como meta do Teatro do Oprimido, foi inserido o pássaro com vistas à *organização* e à *multiplicação*” (Santos, 2016, p. 150-151, grifo nosso). Isto, aliado ao fato de que a árvore escolhida por Boal foi o cajueiro de Natal<sup>1</sup>, nos diz muito sobre a visão de Augusto Boal sobre o TO. Conforme Santos (2016, 148-149), “o Teatro do Oprimido se constituiu a partir de diálogos dinâmicos com uma realidade em constante movimento”, por isso deve se ramificar, e se fixar nos mais diversos tipos de lugares, aceitando as transformações necessárias, desde que mantenha seus princípios fundamentais.

Figura 4 - A árvore símbolo do Teatro do Oprimido: o cajueiro de Natal

---

<sup>1</sup> Ponto turístico do Rio Grande do Norte, localizado em Natal, árvore com grandes dimensões que se ramifica para além do tronco principal. O caule do Cajueiro é capaz de, quando toca ao solo, criar raízes tão profundas quanto as do tronco principal.



Fonte: Sarapeck<sup>2</sup> (2021).

### 2.3 Teatro-Fórum

Com origem inusitada, lá em 1973, o Teatro-Fórum é considerado o coração da árvore do Teatro do Oprimido por um bom motivo, pois, mesmo que no Teatro Invisível tenha a ação direta do espectador na cena teatral, não é uma intervenção consciente. Boal (2015, p. 47) afirma que “é essencial ir além e fazer a plateia participar de uma ação dramática com pleno conhecimento de causa”, fato que ocorre no Teatro-Fórum.

O fórum vem do debate, ponto principal da técnica, que, para Boal (2015), é muito mais importante do que a solução. Isso porque “o debate, o conflito de ideias, a dialética, a

<sup>2</sup> Desenho de Helen Sarapeck, coordenadora Geral do Centro de Teatro do Oprimido. Disponível em: <https://utida.medium.com/parte-7-a-%C3%A1rvore-do-teatro-do-oprimido-e-o-papel-do-curinga-9db31885c1d0>

argumentação e a contra-argumentação – tudo isso estimula, aquece, enriquece, prepara o espectador para agir na vida real” (Boal, 2015, p. 301).

Os elementos estruturais do Teatro-Fórum são chamados por Boal (2015) de Regras do Jogo, porquanto Boal entende que, para o pleno desenvolvimento desta técnica, algumas regras precisam ser seguidas, em relação à Dramaturgia, à Encenação e ao Espetáculo-jogo.

No que se refere à dramaturgia, os personagens precisam ser claros quanto a sua natureza e ideologia, o problema abordado deve se relacionar a questões sociais e coletivas, apresentando ao menos um conflito político ou social, que servirá para fomentar o fórum, também é preciso estar bem claro qual é a opressão demonstrada, quem é o opressor e quem é o oprimido. Aqui, ambos os lados devem ser trabalhados de modo que seja explicitado que o dilema reside no jogo de vontades contrárias, o oprimido não deve ser um pobre coitado, sem força para lutar, nem mesmo o opressor um carrasco cruel.

A Encenação deve ser focada na ação dramática. Portanto, as cenas e ações dos personagens devem possuir significados que contribuam para expor informações pertinentes ao que está sendo encenado. Além disso, é preciso que cada personagem seja visualmente diferenciado, com adereços, por exemplo, que serão usados pelos espectadores ao assumir a cena.

Em relação ao espetáculo, jogos e regras que dizem respeito ao desenvolvimento da apresentação, Boal (2015) explica que, inicialmente, a peça deve ser encenada como outra qualquer – seguindo as regras anteriores da dramaturgia e da encenação. Até a mediação do curinga, que tem a função de estabelecer o diálogo com a plateia e estimular a sua participação. O curinga deve perguntar à plateia se concorda com as escolhas tomadas pelo protagonista da peça e se há algo a se fazer diferente. Mas, ao invés de apenas sugerir a mudança, a plateia assume o lugar do protagonista em cena e desenvolve, ela mesma, suas ideias para mudar a situação posta. Isso deve ocorrer quantas vezes for necessário, até que todas as ideias tenham sido encenadas pela plateia. Os atores que permanecem em cena devem lutar para manter tudo como estava, o *status quo* da peça, ou seja, devem contornar as alternativas trazidas pela plateia, “é preciso criar certa tensão nos espectadores; se ninguém mudar o mundo, ele ficará como está e, se ninguém mudar a peça ela também ficará como é” (Boal, 2015, p. 50). A esse respeito, Campos (2014) elabora um quadro (Quadro 1) com base na obra de Boal, no qual organiza, de modo elucidativo, os elementos estruturais que acabamos de explicar anteriormente.

<b>Dramaturgia</b>	<b>Encenação</b>	<b>Espetáculo-jogo</b>
Papel claro opressor/oprimido	Ter ação dramática	Mediação do curinga
Relativa à opressão social	Expressar o tema	Aquecer a plateia
História real de opressão	Identificar visualmente os personagens	Convidar para entrar no lugar do Oprimido
Conter uma falha/conflito	Contra-preparação (drama)	Explicar cena
Gênero exceto surrealista	Conflito claro	Debater as propostas

Fonte: Campos (2014, p. 19).

Ademais, Campos (2014) também sistematiza as etapas da montagem de um Teatro-Fórum do seguinte modo: 1º - escolha da história não fictícia de opressão e de relevância social; 2º - a identificação do protagonista, o oprimido; 3º - a identificação do antagonista, o opressor; 4º - a crise-chinesa ou conflito entre eles.

Após a definição e elucidação de todos estes pontos supramencionados parte-se para a Estética do Oprimido. Na concepção de Boal (2009), a palavra, a imagem e o som são utilizados na nossa sociedade para perpetuar a opressão e, por isso, os oprimidos devem se apropriar e utilizar conscientemente esses recursos para expressar suas ideias e propor as transformações que julgam necessárias, criando sua própria estética.

Para isso, divide-se os participantes em três grupos, o da “Palavra” (cria o texto da peça ou criaturgia – termo forjado no meio teatral para explicar a criação coletiva da dramaturgia teatral); do “Som” (cria a música da peça ou sonoplastia); e da “Imagem” (cria os elementos visuais da peça, divididos em cenário e figurino) (Campos, 2014).

Após o processo criativo da Estética do Oprimido, os grupos devem apresentar seus respectivos trabalhos aos demais grupos e, a partir disso, em coletivo, construir juntos a peça, mediante a junção dos três elementos: palavra, som e imagem. Com a peça elaborada, organizam-se os ensaios e as apresentações (Campos, 2014). Dessa forma, segundo Campos (2014, p. 19), “temos o Teatro-Fórum como um processo pedagógico no qual através do teatro podemos discutir questões complexas relativas às opressões sociais”, como no caso da Educação Ambiental Crítica.

## **2.4 Coringa ou Curinga**

Nas palavras de Santos (2016, p. 421), “em português, apesar de a ortografia admitir a utilização da vogal ‘o’ para coringa, utilizamos o termo com a vogal ‘u’, curinga. Em inglês,

utiliza-se a tradução Joker, palavra aplicada também ao termo em outros idiomas”. No teatro do Oprimido, o Curinga é o facilitador do processo, aquele que medeia as oficinas e faz a ponte entre a plateia e o público na encenação do Teatro-Fórum. Ele deve conhecer os princípios norteadores no TO, bem como dominar os jogos e exercícios.

## **2.5 O Teatro do Oprimido e Educação Ambiental Crítica: diálogo possível**

Embora o Teatro do Oprimido não tenha surgido, lá nos seus primórdios, com o intento de se constituir ferramenta para trabalhar a Educação Ambiental, ela pode ser facilmente adaptada a este contexto, assim como a qualquer outro. Isso porque os problemas ambientais também impactam o social, ou seja, são problemas socioambientais (Bernardes; Nehme, 2017).

Posto que a motivação para a criação do TO remete a um desejo, de seu criador, de dar voz a quem precisa falar, diante de mazelas sociais, a abordagem pode ser adaptada a diversos contextos. A exemplo do próprio trabalho de Augusto Boal, durante sua vida, e de todos os multiplicadores de TO espalhados pelo mundo.

O TO é um método vivo e dinâmico e, por isso, aceita a criação e adaptação de exercícios, jogos e inserção de temáticas diversas, desde que mantidos seus fundamentos principais, resumidos na árvore do TO, apresentados anteriormente neste capítulo.

Sobre a temática ambiental, o próprio Augusto Boal, em duas ocasiões distintas, abordou em seus trabalhos teatrais. Por volta de 1960, quando dirigia o Teatro de Arena, adentrou os sertões brasileiros em parceria com as Ligas Camponesas, em busca do camponês, do homem e da mulher da terra, para discutir a reforma agrária. Nesse momento, o TO ainda não havia sido elaborado, foi inclusive em uma dessas apresentações que Augusto Boal teve seu primeiro encontro teatral com o camponês Virgílio, como já relatado, por nós, anteriormente.

Todavia, foi como vereador da cidade do Rio de Janeiro, de 1993 a 1996, que as questões socioambientais ganharam destaque nos trabalhos de TO desenvolvidos por Augusto Boal. O Teatro Legislativo alcançou diversas regiões do município do Rio de Janeiro, fomentando discussões em realidades distintas e, em muitas delas, problemáticas socioambientais constituíram o cerne da questão.

Podemos citar alguns exemplos, elencados por Boal (1996b), dos trabalhos desenvolvidos nessa época, tais como: o Grupo Mundo da Lama, ONG carioca, que montou uma peça de Teatro Legislativo para abordar a preservação e conservação de manguezais; um

grupo de moradores da região do Rio das Pedras (Zona Oeste), que discutiu a questão do saneamento básico na região; um outro grupo, composto por crianças e adolescentes, no Morro da Saudade-Botafogo (Zona Sul) também debateu sobre o saneamento básico na comunidade; outro exemplo é o Grupo Sol da Manhã, que tratou sobre a reforma agrária no município de Seropédica, limítrofe ao município do Rio de Janeiro, localizado na baixada fluminense.

Assim, não é novidade que o TO pode ser usado para discutir questões ambientais e, portanto, ser usado para a EA. Destaca-se que é possível encontrar trabalhos acadêmicos, disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Capes, que buscam apontar as potencialidades do Teatro do Oprimido para a EA, tais como: Peralta (2007), Silveira (2009), Leite (2009), Silva (2010), Almeida (2011), Campos (2014), Belém (2015), Fagundes (2018) e Souza (2019).

Peralta (2007) busca por meio do TO, principalmente do Teatro-Fórum, trabalhar aspectos da educação popular e, assim, romper com as limitações impostas pela educação formal, que, segundo a autora, anestesia os sentidos. Em seu trabalho discute o papel da arte como instrumento social para romper com as relações opressivas. Trabalha com um grupo de agricultores e pescadores da Ilha dos Marinheiros, discutindo com eles suas realidades e construindo performances de Teatro Fórum e Teatro Imagem.

Silveira (2009), com base em uma pesquisa teórica, procura relacionar a Educação Ambiental Estética com o Teatro do Oprimido. Nesse sentido, o autor percebe que “os princípios que fundamentam o TO, embora baseados em um referencial teórico diverso, de forte caráter marxista, trazem também grande contribuição à dimensão sensível” (Silveira, 2009, p. 179) e que o TO favorece a criação de espaços subjetivos de oposição ao modo contemporâneo de viver e de se relacionar com o meio ambiente.

Leite (2009) utilizou o TO para montar um Teatro-Fórum sobre a poluição atmosférica, focado nas transformações socioambientais do Parque da Marinha. O objetivo da pesquisa foi conferir a relação do Teatro-Fórum com o desenvolvimento da educação ambiental em um determinado espaço/local/comunidade/grupo, bem como investigar a relevância do Teatro do Oprimido nos dias atuais.

Silva (2010) investigou como o TO pode ser trabalhado com estudantes do ensino público para discutir problemáticas ambientais, com o objetivo de validar o uso desta metodologia como instrumento pedagógico para a EA. Utilizando-se da Pesquisa Participante, o autor conclui que o TO é uma “ferramenta válida para a EA e pode ser amplamente utilizada, pois é de fácil acesso” (Silva, 2010, p. 113). Ainda salienta que é preciso estar

aberto à criatividade dos adolescentes e investir no trabalho com o Ensino Fundamental, posto que estes estão menos pressionados com as escolhas profissionais e podem se dedicar com mais afinco ao trabalho.

Almeida (2010) utiliza o TO em oficinas, bem como a proposta pedagógica e estética do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, para estimular a cultura de participação social no processo de gestão da Reserva Extrativista (Resex) do Cassurubá, visando à formação de novos gestores (as) sociais capazes de lidar com as transformações socioambientais atuais e com a complexidade que se apresenta nas reservas extrativistas.

Campos (2014) buscou inserir o TO no trabalho de EA desenvolvido com jovens de um coletivo de juventude, em um trabalho árduo de imersão. Ao prosseguir, pontua que o TO proporcionou “uma metodologia de Educação Ambiental ressignificada, agregando elementos subjetivos à discussão racional, possibilitando vivenciar os conceitos [...]” (Campos, 2014, p. 84).

Belém (2015) não trabalha com o TO em sua dissertação, pelo menos não de modo central. O TO encontra-se como pano de fundo, no trabalho que se propõe a investigar a atuação teatral e seus impactos na sociedade local, de Liu Arruda, artista mato-grossense. Todavia, o autor relaciona o trabalho do artista ao TO, ao evidenciar que Liu Arruda se inspirou na obra de Augusto Boal e, portanto, carregava consigo, em suas montagens teatrais oriundas do TO.

Fagundes (2018), orientada pela a estética do oprimido, buscou, com sua pesquisa, realizar uma prática reflexiva sobre sua condução em sala de aula, como professora de Artes no contexto do Curso Técnico em Controle Ambiental, integrado à EJA do CED Irmã Regina, escola do campo situada no núcleo rural do Rodeador, em Brazlândia-DF. Os resultados apontam para a necessidade de maior vinculação entre as práticas da disciplina e temáticas do mundo do trabalho e da área de Controle Ambiental, por meio do fortalecimento da integração curricular do curso.

Souza (2019), almejando a conservação do rio Capibaribe, desenvolveu uma pesquisa na Escola Municipal de Artes João Pernambuco, em Recife-PE, na qual elaborou, junto aos estudantes, um curta-metragem, objeto educacional. O TO esteve presente na criação de cenas e performances realizadas pelos estudantes e gravadas para o curta.

Estes autores, em seus respectivos trabalhos, defendem que o TO é uma forma eficaz para trabalhar a Educação Ambiental, por proporcionar um rico espaço de diálogo, reflexão e engajamento socioambiental, o que, no nosso entender, é pertinente para desenvolver não só a

EA, mas a EA Crítica. De tal modo, os trabalhos citados apontam caminhos nessa direção e, em certa medida, nos orientam neste trabalho.

Ademais, o Teatro, por si só, já é amplamente considerado como potente ferramenta educacional, vide a arte-educação, área que norteia diversos trabalhos e se sustenta em estudos de autores renomados em áreas distintas. Duarte Júnior (1988) explica que “o envolvimento direto com os símbolos estéticos, em termos de criação e produção de obras, coloca o indivíduo numa posição de estabelecer um contato mais íntimo com aquelas regiões inalcançáveis por meio do raciocínio e das construções lógicas” (p. 138), fato que ocorre no TO.

Dito isso, reiteramos que o que defendemos, nesta dissertação, é que o TO oferece todos os pressupostos defendidos por Loureiro (2005) e Tozoni-Reis (2008), como ferramenta mediadora da EA Crítica, afirmamos isto com base nas constatações elencadas adiante:

- 1º - O TO enseja engajar o espectador-ator para que este vislumbre e ensaie em cena a mudança que deseja para a sua vida e, assim, adquira ferramentas para agir quando o problema se apresentar de modo real à sua frente. Portanto, auxilia na construção da autonomia para a emancipação dos sujeitos, que, por sua vez, favorece o exercício pleno da cidadania.
- 2º - No quesito cidadania, ela também é garantida e fortalecida pelo espaço, que o TO oportuniza, de diálogo, reflexão crítica e cocriação de soluções para problemas socioambientais, considerando toda a sua complexidade (produção; consumo; ética, tecnologia; contexto sócio-histórico; interesses privados e interesses públicos), valorizando o conhecimento popular e também o científico, pontos também característicos da EA Crítica.
- 3º - Ademais, “precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização” (Freire, 2018, p. 74), e essa tomada de consciência ocorre de dentro para fora, a partir do desenvolvimento da capacidade de agir e refletir (Freire, 2013). Assim, assumimos que este processo, interno e exclusivo do indivíduo, inicia-se pelo autoconhecimento, oferecido pelos jogos e exercícios do TO. Isto porque é preciso que o sujeito tenha ferramentas para se reconhecer como sujeito que está no mundo, e que “a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar” (Freire, 2013, p. 12). E, dessa

forma, possa se reconhecer como ser pensante, cidadão autônomo capaz de galgar as mudanças que ele mesmo julgue necessárias.

4º Por fim, o TO nos ajuda a refletir criticamente sobre as relações, muitas vezes de poder, que estabelecemos com o mundo e com os seres que nele habitam. Posto que “não há homem sem mundo, nem mundo sem homem (Freire, 2013, p. 14) e ao se relacionar com o mundo o homem o transforma e é transformado, de modo que conforme ocorrem essas relações o homem pode desenvolver ou não sua capacidade de agir e refletir (Freire, 2013), faz-se necessário oferecer espaços de diálogos sobre as relações que estabelecemos, seus interesses e contextos sócio-históricos.

Figura 5 - Pintura realizada pela autora durante a escrita deste trabalho



Fonte: Autora (2023).

Sempre a meta de uma seta no alvo  
Mas o alvo, na certa não te espera.

(Paulinho Moska)



### 3 CAMINHO PERCORRIDO PELA PESQUISA

#### 3.1 Abordagem metodológica

Esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa e, assim, se predispõe a descrever, analisar, interpretar e compreender a realidade estudada da forma mais ampla possível, sendo critérios necessários às abordagens qualitativas, conforme indica Minayo (2002). Em razão da complexidade e especificidade dos processos educativos, dados pelas relações sociais humanas, que justifica-se “buscar as qualidades dos processos educativos para compreendê-los” (Tozoni-Reis, 2008, p. 159). Vale ressaltar que as pesquisas qualitativas surgem na tentativa de realizar pesquisa nas ciências humanas e sociais, posto que o método quantitativo não é suficientemente capaz de abordar as especificidades e objetivos inerentes a pesquisas desse campo do conhecimento (Minayo, 2002).

É exatamente para atender os objetivos da pesquisa que a escolha do método se deu pela Pesquisa-ação, pois a produção de conhecimento – pesquisa – ocorre ao mesmo tempo que a ação educativa é implementada, numa relação dialógica entre teoria-prática, pesquisador-pesquisado, objeto(sujeito)-sujeito, bem como orienta autores que oferecem suporte teórico metodológico a este projeto de pesquisa, são eles: Thiollent (1986), Tripp (2005), Franco (2005) e Tozoni-Reis (2008).

Para Tozoni-Reis (2008, p. 167), a pesquisa-ação em educação ambiental se configura como um processo “coletivo, participativo, conscientizador, emancipatório e, principalmente, fundamentada na práxis”. A práxis à qual a autora se refere diz respeito à ação reflexiva da prática (Tozoni-Reis, 2008).

É consenso entre os autores supracitados a relação dialógica estabelecida entre a prática e a pesquisa na Pesquisa-ação, pois “[...] aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela [...]” (Tripp, 2005, p. 446); “[...] exige: articulação profunda e radical entre a produção de conhecimentos e a ação educativa [...]” (Tozoni-Reis, 2008, p. 163); “[...] sugere sempre a concomitância entre pesquisa e ação e ação e pesquisa, considerando-se até que deveria ser expressa em forma de dupla flecha, ao invés de hífen: pesquisa↔ação [...]” (Franco, 2005, p. 496); “[...] é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (Thiollent, 1986, p. 19).

Ainda sobre a relação dialógica da pesquisa e das ações propostas, Franco (2005) ressalta a importância para a Pesquisa-Ação das espirais cíclicas, em que em todas as etapas ocorre a retomada do processo de pesquisa-reflexão-ação. Estas espirais cíclicas conferem o caráter imprevisível e flexível que a pesquisa-ação precisa ter, permitindo, ao longo de todas as etapas, ajustes de acordo com as reflexões do grupo, pois só é possível planejar ações futuras com base nas ações passadas, ou seja, o funcionamento de uma etapa depende da avaliação da etapa anterior (Tripp, 2005; Thiollent, 1986).

Neste intento as escolhas metodológicas passam-se:

[...] fundamentalmente à exigência de procedimentos articuladores da ontologia com a epistemologia da pesquisa-ação. Independentemente das técnicas a serem utilizadas, há que se caminhar para uma metodologia que instaure no grupo uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras... numa dinâmica pedagógica que deve produzir, nos sujeitos, envolvimento, participação, comprometimento e produção de saberes e produzir também conhecimentos novos a serem incorporados no campo científico (Franco, 2005, p. 490).

### **3.2 Instrumentos para coleta de dados**

Foram utilizados questionários pré e pós-testes, para avaliar a forma como se relacionam com o meio ambiente; as problemáticas ambientais que conseguem identificar, além de identificar se as concepções de natureza, meio ambiente, Educação Ambiental, desenvolvimento sustentável se alternam pós-oficinas (Apêndice B). Ademais, utilizamos o questionário pré-teste, também, para identificar o perfil dos estudantes.

Outro recurso importante nesta pesquisa foram as rodas de conversas. Estas tiveram o objetivo de estabelecer um espaço reflexivo de diálogo, trabalhadas ao longo de todo o processo. O intuito foi estimular e permitir que os participantes expressassem suas opiniões sobre os temas abordados e revelassem as suas percepções sobre o trabalho executado nas oficinas; mas que, também, ouvissem seus colegas, trocando experiências e aprendizados.

Utilizamos, ainda, diários de bordo da pesquisadora e dos participantes (Apêndices E e F), haja vista que os dados anotados deveriam ser “[...] discutidos, refletidos, apropriados, ressignificados pelo grupo, principalmente por meio das espirais cíclicas, transformando-se gradativamente em conhecimentos do processo de pesquisa” (Franco, 2005, p. 499). Os participantes foram orientados a anotar, em seus respectivos diários de bordo, aquilo que julgassem relevante nas oficinas, tais como: suas percepções dos jogos e exercícios;

sentimentos e emoções despertados; observações acerca do seu desenvolvimento e dos colegas; dentre outros aspectos que gostariam de registrar.

Por fim, com o objetivo de registro e melhor avaliação da pesquisadora, os encontros foram registrados por meio de filmagens, áudios e fotografias, com a devida autorização prévia dos responsáveis pelos estudantes, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

### **3.3 Fases e etapas de realização da pesquisa**

As fases, etapas e ações realizadas nesta pesquisa seguiram as orientações expostas no tópico anterior. Deste modo, cada fase/etapa seguiu o mesmo ciclo de planejar – agir – avaliar/refletir/interpretar (Tripp, 2005; Thiollent, 1986; Franco, 2005). Assim, o estudo, inspirado no trabalho de Campos (2014), foi organizado do seguinte modo:

- Fase preparatória: realizamos a revisão bibliográfica; resolvemos os trâmites éticos e burocráticos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa; definimos os marcos conceituais e desenhamos a etapa seguinte;
- Fase experimental: realizamos o Trabalho de Campo com a aplicação da oficina e, com o auxílio dos instrumentos, fizemos o recolhimento dos dados;
- Fase analítica: realizamos os procedimentos de análise dos dados, as respectivas reflexões e elaboramos as conclusões, bem como os apontamentos para pesquisas futuras;
- Fase informativa: divulgação da pesquisa na forma de artigos e publicações acadêmicas.

Entendemos como etapas ações encadeadas que avançam rumo ao cumprimento do mesmo objetivo; e fases como situações novas com objetivos distintos. Portanto, para que o objetivo principal desta pesquisa fosse alcançado, dividimos o trabalho em quatro fases com objetivos específicos diferentes, algumas fases são organizadas em etapas, que também podem se dividir em subetapas, como veremos adiante, no próximo capítulo.

Por se tratar de um mestrado profissional, a escolha de aliar a Educação Ambiental Crítica com o Teatro do Oprimido, bem como a elaboração do projeto de pesquisa, se deu após o ingresso no programa. Assim, na fase preparatória, realizamos a definição do tema, aliando a área de interesse da pesquisadora e de sua orientadora. Junto a isso, foi realizado o

levantamento bibliográfico, com vista à fundamentação teórica do projeto, na qual buscamos por trabalhos relacionados à Educação Ambiental, Educação Ambiental Crítica; Teatro do Oprimido; e trabalhos anteriores que aliassem os dois.

Com o projeto elaborado, submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para a devida avaliação e posterior aprovação. Uma vez o projeto aprovado, sob o seguinte Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 63606722.4.0000.5690, elaboramos uma pré-estrutura de oficinas, com base nos trabalhos encontrados (Silveira, 2009; Silva, 2010; Campos, 2014) e nos escritos de Augusto Boal, nos livros *Jogos para atores e não atores* (Boal, 2015), e *Estética do Oprimido* (Boal, 2009).

Vale ressaltar que, mesmo com uma pré-seleção dos jogos e dos exercícios, nada impossibilitou a alteração, mudança e ou substituição de alguns jogos ou exercícios, visto que é preciso estar atento ao público-alvo e entender que este é criador, tal como o pesquisador, assim seus limites, vontades e dificuldades precisam ser respeitados.

A fase experimental, por ser a mais extensa, foi dividida em etapas e subetapas, para facilitar a execução do trabalho – detalharemos a organização de cada uma a seguir. No capítulo 4, trataremos dos processos, de modo que traremos os resultados e discussões de cada etapa e subetapa.

Na Etapa 1 - Exploratória, nosso objetivo foi o de reconhecer a situação e construir a dinâmica coletiva do grupo. Foi dividida em duas subetapas: 1ª subetapa da etapa 1 - formação do grupo: posto que se almejou desenvolver uma pesquisa-ação crítica e emancipatória, fez-se necessário este momento preliminar, para que houvesse colaboração e participação ativa do grupo. Revelou-se fundamental estabelecer um clima propício de partilha entre pesquisador-pesquisados, no qual um contrato de ação coletiva contribuísse para “esclarecer questões referentes à ética da pesquisa, compromissos com a ação coletiva e com as finalidades do trabalho desenvolvido” (Franco, 2005, p. 498).

Assim, os sujeitos foram convidados a participar de modo voluntário e cooperativo à pesquisa, ficando livres para possíveis desistências, caso mudassem de ideia no decorrer da pesquisa. Para isso, por se tratar de menores de idade, primeiro tivemos que apresentar o projeto à comunidade escolar, no início do ano letivo de 2023. Além da semana pedagógica, realizada apenas com os profissionais da educação que trabalham no espaço escolar, a escola escolhida realiza, logo na primeira semana de aula, assembleia com os responsáveis pelos estudantes. Portanto, por uma questão de logística, que visa aproveitar os espaços já constituídos na rotina escolar, o projeto foi apresentado para os profissionais da escola na semana pedagógica e para os responsáveis nessa primeira assembleia.

Em seguida, foi realizada ampla divulgação do projeto na escola para os estudantes dos 8º e 9º anos, por meio de cartazes e avisos na acolhida realizada pela escola; os estudantes interessados se inscreveram usando ficha de inscrição (Apêndice A). Após isso, a pesquisadora entrou em contato, via número de telefone deixado na ficha de inscrição, e marcou uma reunião presencial na escola com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes, para leitura e elucidações referentes ao TCLE, bem como apresentar o Termo de Assentimento e Livre Esclarecido (TALE) a ser assinado pelos(as) estudantes.

2ª subetapa da etapa 1 - Diagnóstico da situação: dado o tempo necessário para deslindar todas as dúvidas dos estudantes e recolher as assinaturas do TALE, foi agendada a roda de conversa inicial para início das atividades propriamente da pesquisa. Este momento foi destinado para o reconhecimento da situação, e buscou compreender as expectativas dos participantes e concepções iniciais acerca das problemáticas ambientais. Além disso, também foi aplicado o questionário pré-teste. Esta roda inicial de conversa foi organizada da seguinte forma:

- 1º - Dinâmica inicial de integração e apresentação;
- 2º - Tirar as dúvidas e levantar as motivações e expectativas iniciais dos estudantes;
- 3º - Estabelecimento dos combinados para funcionamento das oficinas (Apêndice D);
- 6º - Aplicação do questionário pré-teste;
- 7º - Entrega dos diários de bordo e orientações de uso.

Esta etapa foi importante porque a partir dela foi possível realinhar os jogos e exercícios do Teatro do Oprimido, bem como a definição de quais temáticas ambientais deveriam ser abordadas na fase seguinte. Cabe ressaltar que além da avaliação da pesquisadora, os sujeitos participantes da pesquisa também colaboraram ativamente em todo o processo avaliativo das fases executadas. Assim, para que a Pesquisa-Ação promova mudanças faz-se necessário provocar um processo reflexivo nos/dos participantes, planejando ações que emergissem de uma necessidade do coletivo (Thiollent, 1986) e, dessa maneira, considerar “a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (Franco, 2005, p. 486).

A Etapa 2 foi marcada pela aplicação das oficinas, e suas respectivas estruturas tiveram como base, além do questionário pré-teste, as anotações do diário de bordo da

pesquisadora. Assim, propomos ao grupo jogos teatrais próprios do Teatro do Oprimido, fundamentados na teoria de Augusto Boal.

Posto que os jogos e exercícios do TO, bem como a temática abordada nas oficinas dependeram do envolvimento individual e coletivo do grupo, afeição cognitiva aos jogos e exercícios e compreensão e interpretação das orientações propostas, a definição exata de quais jogos seriam usados ocorreu após etapa anterior, pois estes precisam dialogar com o grupo. Porém planejamos uma estrutura base para que fundamentado nela tivéssemos um ponto de partida, a saber:

- 1- Círculo de integração para alongamento;
- 2- Aquecimento e ativação do grupo;
- 2- Jogos e exercícios variados, usados para trabalhar a temática escolhida, ou de acordo com as necessidades do grupo;
- 3- Momento de relaxamento;
- 4- Reflexão final.

Na etapa 3, que denominamos transposição, houve a elaboração e produção de uma peça teatral, inspirados no Teatro-Fórum, que sistematizou as reflexões coletivas vivenciadas pelos ciclos de oficinas da etapa anterior. Falaremos mais sobre esta etapa no próximo capítulo.

A etapa 4 se constituiu pela avaliação final do processo, na qual realizamos uma roda de conversa final, guiada por um roteiro semiestruturado com algumas questões para orientar o levantamento das avaliações dos estudantes sobre todo o processo vivenciado. As questões base do roteiro semiestruturado foram:

- 1- O que gostou nas oficinas?
- 2- O que não gostou nas oficinas?
- 3- As oficinas te ajudaram a pensar os problemas ambientais? Como?
- 4- Quais conceitos ecológicos ou problemáticas ambientais foram trabalhados nas oficinas que você não tinha conhecimento antes?
- 5- Quais foram as suas maiores dificuldades ao longo das oficinas?
- 6- O que faltou ser trabalhado?

Logo após foi aplicado o questionário pós-teste (Apêndice C), semelhante ao pré-teste, exceto pela ausência da parte do levantamento dos perfis dos participantes.

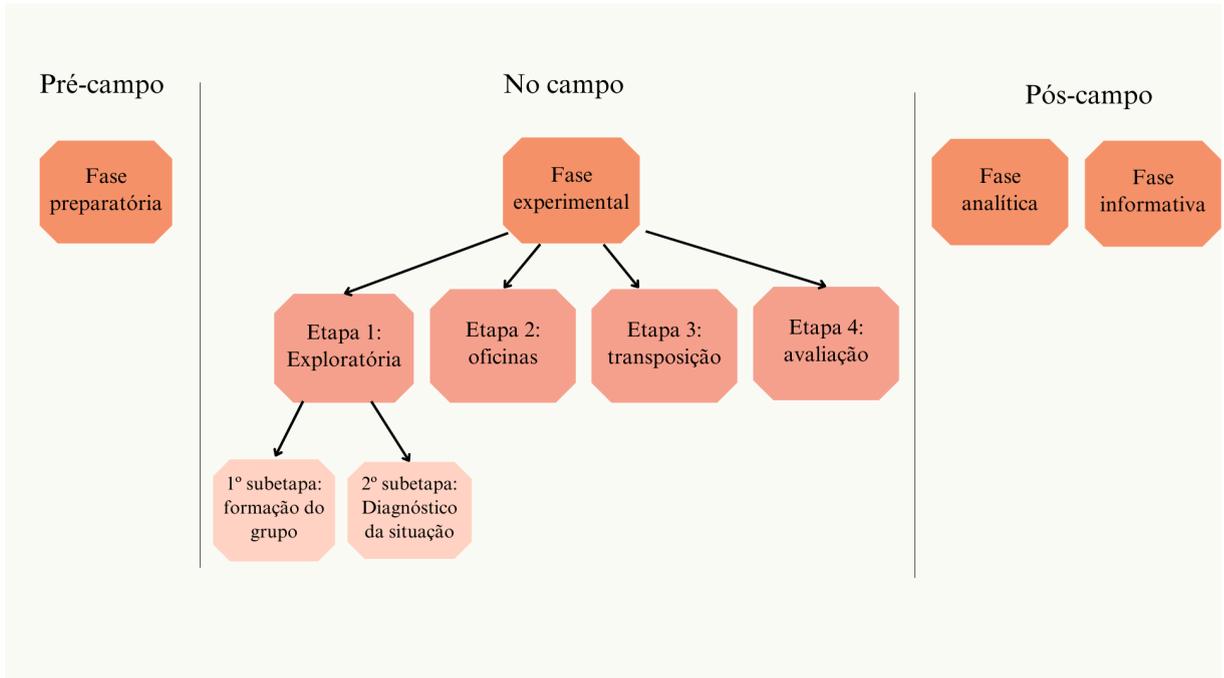
É importante salientar que as etapas 2 e 3 não foram estanques, elas existiram, em certa medida, concomitantemente, pois já havia expectativa para que o espetáculo final, sua ideia e elementos constituintes surgissem ao longo dos jogos, ao passo que durante os ensaios do espetáculo alguns jogos e exercícios, de aquecimento e concentração, ainda se faziam necessários.

Na fase analítica, buscamos por indicadores de sensibilização, reflexão, informação e emancipação dos adolescentes, a partir da produção de significados gestuais nas oficinas, das reflexões trazidas nas rodas de conversas, do comparativo entre os questionários pré e pós-teste, da produção e execução da peça teatral, dos relatos escritos nos diários de bordo, além das avaliações individuais dos sujeitos no final do processo. Enfatizamos que a análise dos dados e a pesquisa foram realizadas em simultâneo junto ao coletivo formado – estudantes e pesquisadora –, como já posto anteriormente. Assim, este processo não se efetivou, apenas, em etapa posterior, após a coleta de todos os dados, mas sim a cada etapa.

A fase informativa consistiu na divulgação científica, com a publicação deste trabalho por meio de artigos, da presente dissertação, como também da publicação do produto educacional, que servirá como guia didático para futuros educadores ambientais que desejem trabalhar de acordo com a pesquisa por nós desenvolvida.

Para melhor compreensão do caminho percorrido nesta pesquisa, suas fases e etapas, elaboramos o fluxograma demonstrado na Figura 6, adiante.

Figura 6 - Fluxograma do caminho percorrido pela pesquisa



Fonte: Autores (2023).

Figura 7 - Pintura realizada pela autora durante a escrita deste trabalho



Fonte: Autora (2023).

A menos que você não se importe de montão,  
nada vai melhorar, não vai não.

(Dr. Seuss)



Fonte: Google Maps (2023).

Ademais, o trabalho pedagógico que rege a escola é o mesmo utilizado no Projeto Educativo da Inspetoria Nossa Senhora da Paz, que se fundamenta no Sistema Preventivo de São João Bosco (Dom Bosco), aplicado nas escolas salesianas, método ancorado em três pilares: razão, religião e amor. Fato que é observado, principalmente, pelo trabalho diferenciado da direção escolar e por meio das atividades formativas, comemorativas e religiosas desenvolvidas pela Pastoral Infanto Juvenil com toda a comunidade escolar: pais, estudantes e profissionais. Além disso, é comum a oferta de projetos e atividades extracurriculares no contraturno, tais como fanfarra escolar, Balé e Karatê.

Em 2023 a escola atendeu em torno de mil e cem estudantes, divididos nos I, II e III Ciclos do Ensino Fundamental, distribuídos nos períodos matutino e vespertino. Sua infraestrutura conta com 21 salas de aula climatizadas, uma sala de professores, uma sala da coordenação, uma sala da secretaria, uma sala da direção, uma biblioteca integradora (que conta com sete gabinetes de chromebooks), uma sala de apoio pedagógico, uma Sala de Recursos Multifuncionais, um laboratório de aprendizagem, uma sala da Pastoral Infanto-Juvenil, uma sala de hora atividade e de materiais pedagógicos, uma sala de balé, um refeitório, um auditório, um vestiário, uma quadra de esportes, um campinho de futebol, três almoxarifados, seis banheiros, além de pátio e corredores. Dispunha de cento e um profissionais da educação, divididos entre sete Técnicos Administrativos Educacionais, 21 Apoios Administrativos Educacionais; 46 Professores Efetivos, 26 Professores Temporários e um Professor em Permuta.

O espaço interno escolar é arejado, amplo, bem limpo e organizado. As paredes, tanto as internas das salas de aula quanto as externas, possuem suas pinturas preservadas e não há rabiscos, além disso também não é comum encontrar carteiras rabiscadas ou depredadas, conforme ilustram as fotografias presentes nas Figuras 9 e 10, seguintes. Estes fatos indicam que os estudantes têm por hábito preservar e cuidar do ambiente escolar.

Figura 9 - Imagem das carteiras (à direita) e da parte interna da sala de aula (à esquerda)



Fonte: Autores (2023).

Figura 10 - Fotografias dos corredores da escola



Fonte: Autores (2023).

O espaço externo da escola é rodeado por comércios, pouco arborizada e com alto fluxo veicular, afinal é localizada na avenida Fernando Corrêa da Costa, via urbana arterial, que conecta a região oeste, leste e sul da cidade.

Apesar de não estar atualizado com dados socioeconômicos, o PPP afirma que as famílias ocupam as classes sociais C1 e C2<sup>3</sup>, com predominância da C1, porém atende um público diversificado, com estudantes de classes econômicas mais baixas e até mais altas, residindo em vários bairros, desde os centrais, periféricos e até mesmo intermunicipais.

Em 2024 a escola completará 50 anos, e pode ser considerada histórica na região, pois, além dos muitos anos de experiência na educação, enfrentando adversidades pedagógicas, políticas, se mantém exemplar junto à sociedade, uma vez que, em relação às escolas públicas do município, é considerada referência, devido a sua infraestrutura, pedagogia salesiana – é conhecida como escola conveniada à rede salesiana – e, também, por ocupar as primeiras posições nos rankings das avaliações externas, nacionais e estaduais. No Ideb de 2021, os anos iniciais ocuparam o primeiro lugar no município, com o índice de 6,5; já os anos finais ocuparam o 2º lugar, com 5,7 (Brasil, 2021). Nas Avaliações Estaduais, AVALIA/MT de

<sup>3</sup> Indicadores que sinalizam a segmentação econômica da população com base no seu poder de compra, divide a população brasileira em seis estratos socioeconômicos denominados A, B1, B2, C1, C2 e DE. Essa padronização é denominada Critério Brasil e foi desenvolvida pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). Disponível em: <https://www.abep.org/>.

2022, a proficiência média dos alunos do 9º ano para os componentes curriculares da matemática foi de 263 e em língua portuguesa 258, valores superiores à média estadual de 240 em matemática e 237 em Língua portuguesa (Mato Grosso, 2022).

Consideramos que de modo implícito já relatamos a fase preparatória desta pesquisa, tanto na introdução, quanto nos capítulos 1, 2 e 3. Portanto, a partir de agora, concentramos nossa escrita e discussão acerca dos resultados obtidos na fase experimental, que se iniciou após as férias escolares, em 18 de janeiro, com a formação do grupo (subetapa 1 da etapa exploratória).

Apesar de alguns percalços, como o feriado do Carnaval, dificuldade de contactar os responsáveis pelos estudantes e conciliar um horário favorável à maioria dos alunos interessados em participar da pesquisa, a subetapa 1 foi satisfatória, pois houve uma boa acolhida por parte da comunidade interna e externa da escola. Os estudantes demonstraram grande interesse no projeto, principalmente por estar relacionado ao teatro. Afirmamos isso de acordo com as perguntas e respostas dadas por eles ao saberem do projeto.

No primeiro momento, tivemos 34 inscrições, porém 16 estudantes tiveram todos os termos assinados e seguiram para a roda de conversa inicial da subetapa 2, o diagnóstico da situação, realizado no dia 16 de março. Como, ao longo das oficinas, cinco estudantes desistiram, tivemos a última etapa concluída com 11 estudantes. Para análise dos dados, iremos desconsiderar os dados coletados destes cinco estudantes desistentes. Por se tratar de menores de idades, suas identidades foram preservadas e, para facilitar a apresentação e discussão dos resultados desta pesquisa, quando necessário, estes serão tratados por “participante” seguido dos números 1 a 11, sem nenhum critério classificatório. Não adotaremos letras pois estas podem ser confundidas com as iniciais dos nomes dos estudantes.

Na roda de conversa inicial os estudantes pouco falaram, pois muitos não se conheciam e apresentavam timidez. Mesmo com o jogo de integração, a pesquisadora percebeu que os estudantes estavam retraídos. Portanto, para superar o empecilho da timidez e colher as informações necessárias sobre as motivações e anseios dos estudantes com a pesquisa, solicitamos que estes escrevessem em um papel suas respectivas respostas (Figura 11). Após isso, demos continuidade ao roteiro elaborado para este momento, que consistiu no estabelecimento dos combinados, aplicação do questionário pré-teste e, por fim, entrega dos diários de bordo e orientações de seu uso.

Figura 11 - Fotografia dos participantes na roda de conversa inicial, enquanto escrevem suas expectativas com o projeto



Fonte: Autores (2023).

As idades dos participantes, no dia em que o questionário pré-teste foi aplicado, variaram entre 13 anos (cinco participantes) e 14 anos (seis participantes). Quatro estudantes pertenciam ao 8º ano e sete ao 9º ano. Entre o grupo dos estudantes, dez eram do sexo feminino e um do sexo masculino. Além das atividades escolares, dez estudantes se dedicavam a atividades extraescolares, como a pastoral infantojuvenil, atividades físicas e cursos preparatórios, sendo que destes 10 alunos três afirmaram já realizar atividades remuneradas.

Além das questões com o propósito de caracterizar os estudantes participantes da pesquisa, também acrescentamos ao pré-teste perguntas para compreender a percepção dos estudantes acerca da escola e sua organização, e assim analisar como percebem e analisam o meio-ambiente que frequentam e de qual modo se colocam diante dele. Ademais, também objetivamos, com isso, identificar seus respectivos interesses.

Sobre acharem a escola um lugar agradável, seis estudantes responderam que sim, três foram categóricos em discordar e dois pontuaram que nem sempre a escola é agradável, que às vezes é, a depender do momento. Como sugestão de como tornar a escola mais agradável mencionaram a necessidade de organização, respeito, melhorias na infraestrutura e a realização de atividades recreativas.

Sobre os assuntos ou conteúdos que gostariam que fossem abordados/trabalhados na escola, indicaram: projeto vida (três), dança (dois), cursos (dois), educação financeira, tecnologia, teologia, educação sexual, libras, feminino, prevenção, autocuidado, prevenção de gravidez, autoconhecimento, autodefesa, saúde mental, culinária, sobrevivência e ética.

Acerca da promoção de atividades esportivas e culturais na escola, sete estudantes afirmam que são realizadas, quatro que não; as atividades citadas pelos estudantes são as aulas de educação física e pastoral juvenil.

Sobre a escola promover atividades de discussão, sete afirmam que não, três que sim, um acredita que às vezes e um não respondeu nem que sim nem que não. Apesar das respostas evasivas dos estudantes, de modo geral acreditam ser uma boa ideia a existência de atividades de debates na escola e, além disso, é possível inferir, pelas respostas, a inexistência de espaços extraclasse democráticos de debate estudantil.

As motivações e anseios dos estudantes para com a pesquisa podem ser reunidos em quatro categorias:

- 1) A primeira, citada seis vezes, é a busca por experiências novas, que agrupam os estudantes que procuram novos conhecimentos, vivências ou fazer novas amizades.
- 2) A segunda, com cinco citações, diz respeito ao interesse por teatro, por já gostarem da linguagem vislumbraram no projeto a oportunidade de conhecê-lo.
- 3) A terceira reúne os estudantes, quatro ao todo, movidos a participar na intenção de ocupar o tempo ou a mente, seja por estarem estressados ou com tempo livre, perceberam o projeto como algo para distração.
- 4) Por fim, a quarta categoria, com apenas duas citações, trata-se do desenvolvimento de habilidades pessoais, agregando os estudantes que anseiam aflorar habilidades inter-relacionais para que aprendam a lidar com a timidez.

Pelas respostas obtidas na questão acima, observamos que o tema “educação ambiental” diretamente não foi o que despertou o interesse principal dos estudantes, ainda que tivessem afinidades com tema. Assim, evidenciamos um dos pontos fortes do teatro como ferramenta de processos educativos, que é o seu apelo inicial tanto para aqueles que querem aprender ou experimentar atividades novas quanto para os que desejam desenvolver habilidades interpessoais.

Sobre a investigação das concepções prévias dos estudantes acerca do meio ambiente, da natureza e da Educação Ambiental e como elas se alteraram ao longo do trabalho, após as etapas percorridas, descritas anteriormente, baseamo-nos nas categorias de Tamaio (2000), de natureza, e Sauvé (2005a; 2005b), de meio ambiente e Educa o Ambiental.

Deste modo, observamos que, inicialmente, a visão sobre natureza entre os estudantes não era unânime, apesar da concepção romântica possuir mais respostas (quatro estudantes), ela não se apresenta na maioria das respostas, que são difusas, com dois estudantes para outras concepções: naturalista, generalista, cientista, e um para a visão utilitarista. Para todas percebemos uma concepção dual homem/natureza, posto que nenhum estudante integrou o homem ao conceito elaborado.

As concepções sobre o meio ambiente foram organizadas de acordo com as categorias elaboradas por Sauvé (2005b), assim encontramos a concep o de meio ambiente como problema (três respostas), recurso (três respostas), natureza (duas respostas), lugar onde se vive (duas respostas) e dois estudantes disseram não saber.

Quanto ao que pensam/sabem sobre a Educa o Ambiental e o seu papel diante das problemáticas ambientais, as respostas giram em torno do desenvolvimento de habilidades que favoreçam o cuidado, respeito e preserva o da natureza, o que indica concep es relacionadas às correntes adaptadoras, visto que nenhuma resposta aludiu ao papel questionador da EA.

Percebemos, ao comparar os questionários pré e pós-teste, modifica es nos conceitos acima. O ser humano já   inserido como parte integrante da natureza em três respostas, inclusive elencando aspectos negativos de sua interferência, o que aduz a uma visão socioambiental, como vemos na resposta da participante 4, que escreve “a conexão (sic) do ser humano com as plantas, animais, insetos, mesmo desmatando ainda fazemos parte da natureza”.

Observamos que a visão utilitarista não aparece, dentre as respostas, sendo que o participante que emitiu essa visão no questionário pré-teste a modifica para uma visão romântica no questionário pós-teste. A propósito, a visão romântica aparece apenas duas vezes. Os dois participantes que expressaram uma visão naturalista no pré-teste, mantiveram a mesma concep o no pós-teste; já entre os que possuíam um olhar generalista sobre a natureza, apenas um manteve o posicionamento, o outro elaborou um conceito científico. A propósito, o conceito científico foi apresentado por tr s participantes.

A nossa inten o era contribuir para que os estudantes desenvolvessem um olhar socioambiental sobre a natureza, e mesmo que este não tenha sido o conceito predominante, consideramos que o trabalho, dentro de suas limita es de tempo, foi satisfatório, pelo menos como ponto de partida inicial.

No que tange ao meio ambiente, tivemos a presença das seguintes concep es: meio ambiente como problema (uma resposta), recurso (uma resposta), natureza (duas respostas),

lugar onde se vive (duas respostas), biosfera (quatro respostas) e apenas um estudante disse não saber. Nesta questão percebemos que houve mudanças significativas de visões, o meio ambiente como biosfera, que antes não fora citado, aparece em quatro respostas, as concepções “problema” e “recurso” aparecem com menos frequência, o que se relaciona ao desenvolvimento de uma visão ampliada do meio-ambiente como lugar comum de convivência entre os seres.

Sobre o conceito de EA e também sobre o seu papel frente à resolução dos problemas ambientais, as respostas do pós-teste giraram em torno das mesmas dadas no pré-teste, mas isto pode ser explicado por vários motivos. O primeiro, e talvez o mais decisivo no resultado, é que durante o trabalho não foi realizada nenhuma fala explicativa sobre a EA e seu papel. Assim, o conceito ficou disperso de modo subjetivo no trabalho. Isso poderia ser resolvido com uma roda de conversa sobre o assunto. Todavia, não era o objetivo deste trabalho ensinar conceitos aos participantes, mas desenvolver um trabalho sensível de cunho não diretivo. Ademais, percebemos que os estudantes se expressam melhor na oralidade, na escrita tendem a ser econômicos, como veremos adiante ao relatar as observações do diário de bordo das oficinas.

Os problemas ambientais mais citados nas respostas ao questionário pré-teste foram poluição (nove vezes), queimadas (quatro vezes) e desmatamento (três vezes), alguns alunos trouxeram outros pontos, tais como: má separação dos resíduos e falta de saneamento básico (uma vez cada um). Já no questionário pós-teste, os problemas elencados foram ampliados e não se resumiram aos mais evidentes citados no pré-teste, mesmo que estes ainda apareçam na maioria das respostas. Temos os problemas pontuados conforme a quantidade de vezes citados: desmatamento (dez) poluição (oito); queimada (seis); Garimpo (cinco); Agrotóxicos: (uma); má gestão da água: (uma); degradação do solo: (uma); Extinção de espécies: (uma); Superpopulação: (uma); Tráfico de animais: (uma); caças proibidas: (uma).

Este aumento no repertório dos participantes, para os problemas ambientais, induziu-nos a concluir que o trabalho ampliou o olhar dos mesmo sobre as questões ambientais que lhes rodeiam, fato também observado nas oficinas e relatado na roda de conversa final, como veremos mais à frente.

O nível de consciência dos participantes sobre quem é responsável tanto pelos problemas ambientais, apontados por eles, quanto por resolvê-los mostrou-se igual nos dois questionários (pré e pós-teste). Nos dois momentos os participantes demonstraram, em sua maioria, compreender que nós, seres humanos, somos os responsáveis.

No que concerne ao teatro ser usado na Educação, no questionário pré-teste apenas um estudante disse não saber a resposta, enquanto os outros dez afirmaram que sim, as justificativas dadas para tais afirmações se relacionam ao favorecimento de novos aprendizados (quatro); perder a timidez (dois), fazer bem a quem pratica, seja auxiliando no relaxamento ou desenvolvendo habilidades (dois); e por favorecer a interação (um); um estudante não justificou sua resposta.

No questionário pós-teste todos afirmaram que sim, o teatro pode ser usado na educação. Nas justificativas podemos perceber que alguns estudantes elaboram a resposta incluindo o trabalho realizado na pesquisa, como demonstramos no Quadro 2:

Quadro 2 - Respostas ao questionário pós-teste

Sim. Nos ajuda a nos soltar, a relaxar nosso corpo, a desenvolver uma atividade e uma experiência nova (participante 1).
Sim, ajuda a vencer a timidez e proporciona a melhora da comunicação verbal (participante 2).
Sim, se eu fizer uma peça com o tema certo as pessoas irão entender o recado e talvez colaborarem com o meio ambiente (participante 4).
Sim, ela pode nos ensinar de muitas formas, pode nos alertar através das cenas e o resto não sei explicar (participante 5).
Sim, pois pode mostrar o quão impactante é os nossos atos na natureza por meio de incinacões (sic) (participante 6).
Sim, ensina a ter controle do (sic) nossos atos (participante 8).
Sim, ensinado diversas coisas. Em aulas a parte, incluindo os alunos pois quando os alunos veem e fazem parte eles, normalmente, aprendem mais (participante 10).
Sim, podemos apresentar sobre o garimpo, por exemplo, para XXX, para mostrar que aquilo é errado (participante 11).

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas respostas acima, além da relação estabelecida com a pesquisa, vemos que a dificuldade de explicar de modo escrito os conceitos é pontuado pela participante 5. Destacamos que esta dificuldade também é verificada de modo oral, na roda de conversa inicial e final, como discutiremos mais adiante.

Outra resposta que atesta a importância deste trabalho e de outros com propósitos semelhantes é a da participante 10, na qual a participação dos estudantes é pontuada como fator preponderante no processo de ensino-aprendizado. Fato que vai ao encontro das

justificativas da TO e da pesquisa-ação, já apresentadas, respectivamente, nos capítulos 2 e 3, relacionadas à participação ativa do sujeito no processo, tanto seu como social, de transformação.

As oficinas, na etapa 2, foram realizadas no auditório da própria escola, no horário das 11 às 12h, dois dias na semana (terça e quinta-feira), durante 4 meses – fevereiro a junho de 2023. Este espaçamento entre as oficinas e periodicidade das mesmas foi pensado para atender a demanda metodológica da Pesquisa-Ação; já o tempo de realização de cada oficina e o tempo total da pesquisa foram programados para garantir tempo de maturação das reflexões sem gerar situações enfadonhas.

Da estrutura básica, inicialmente pensada, identificamos que era necessário ter, num primeiro momento, alguns jogos e exercícios de reserva, pois os estudantes ficavam entediados rapidamente e pouco envolvidos em exercícios e jogos muito extensos, porém, conforme avançavam as oficinas, os jogos tiveram mais envolvimento. Este fato é observado pela pesquisadora em seu diário de bordo: “hoje, trabalhei apenas 4 jogos, os estudantes estavam bem envolvidos em cada um... não foi preciso recorrer aos outros jogos, que planejei, para salvar a dinâmica da oficina”.

Como a pesquisa também desejava verificar se o produto elaborado, o guia didático, era aplicável, após as oficinas este recurso foi reelaborado, com as modificações que a pesquisadora julgou necessárias, relatadas no final deste capítulo.

Além disso, a reflexão final ficou livre para que os participantes falassem apenas uma palavra que expressasse sua vivência da oficina daquele dia, ou, até mesmo, uma sensação ou sentimento que gostariam de compartilhar com os demais. Isso porque a pesquisadora percebeu que os participantes eram pouco participativos nesses momentos de falas, como relata no trecho abaixo retirado do seu diário de bordo:

É difícil fazer eles falarem o que pensam, pode ser timidez ou receio de falar para mim, penso que talvez não tenham gostado da oficina, mas acabam voltando no outro dia. Hoje perguntei para a Lynda se queria falar lá na roda final, ela parecia querer falar, mas não saber o que falar, disse que podia falar uma sensação, como frio, calor, ela disse conforto... Na verdade eles quase sempre preferem falar uma palavra só, não desenvolvem muito (Diário de bordo da pesquisadora).

As anotações do diário de bordo dos participantes ficaram livres para serem realizadas em outros momentos, fora do horário de realização das oficinas, de acordo com sua disponibilidade e interesse. Isto porque o tempo das oficinas, na prática, se apresentou curto, ademais as anotações feitas em momentos posteriores, ao nosso entender, demonstrariam o

que ficou marcado e pareceu digno, aos participantes, de ser registrado. Dos 11 participantes, seis realizaram anotações em seus respectivos diários de bordo.

De início, buscamos trabalhar, principalmente, com exercícios do TO, com o propósito de explorar as possibilidades corporais de todos os participantes. A intenção foi que os indivíduos identificassem como se relacionavam consigo mesmos, com seu corpo, como entendiam e percebiam seu lugar no mundo e, assim, conseguissem desvendar seus limites e potencialidades corporais. Estes exercícios são importantes, pois o cotidiano tende a mecanizar nossos corpos e pensamentos, e é preciso libertar essas limitações para possibilitar ao indivíduo novas formas de ser e agir no ambiente (Boal, 2015).

E, de fato, nos primeiros encontros era possível observar que os participantes possuíam certos vícios corporais e dificuldades de realizar ações e movimentos que destoassem muito do que estavam acostumados. Como é relatado pela pesquisadora no seu diário de campo:

Alguns estudantes estavam desconcentrados, rindo, fazendo piada da situação. Enquanto outros mostravam desconforto e receio. Era visível o constrangimento. Buscavam os olhares dos colegas. Apesar de ressaltar que não precisavam fazer o exercício, que podem ir no limite que conseguem, demonstram medo ao executar (Diário de bordo da pesquisadora).

No início dos encontros se mostravam desconcentrados, resistentes, retraídos e tímidos, principalmente nos exercícios realizados individualmente. Eram comuns ataques de risos, piadas e retração corporal. A participante 10 escreve que “tinha vergonha de fazer alguns movimentos e som (sic)”, e que “alguns movimentos ou som (sic) eram bem estranhos e divertidos ao mesmo tempo”.

No exercício da corrida em câmera lenta (Figura 12), na qual “ganha o último a chegar” (Boal, 2014, p. 110), a maioria dos participantes realizou o exercício movimentando minimamente o corpo, caminhando devagar. Exceto a participante 5, que, além de se submeter ao desequilíbrio, ao esticar sua perna vigorosamente à frente, também inclinou o tronco para trás.

Figura 12 - Fotografia dos participantes realizando o exercício da corrida em câmera lenta



Fonte: Autores (2023).

Vale ressaltar que a pesquisadora e mediadora das oficinas agia de imediato ao perceber situações que poderiam gerar constrangimentos, seja adaptando ou trocando o exercício, contornando comentários e reconduzindo a atenção dos participantes para a atividade proposta, de modo que houvesse liberdade para criar e experimentar. Ressalta-se que é preciso que haja “espaço livre da crítica inibidora durante o processo [...]” (Santos, 2016, p. 325) para que o artista “envergonhado e aprisionado dentro de cada um das e dos participantes possa se libertar e se expressar, através da descoberta de capacidades e potencialidades criativas” (Santos, 2016, p. 325).

Ademais, percebeu-se que, ao demonstrar e realizar os exercícios em conjunto com os participantes, estes iam entendendo mais facilmente a proposta e se habituando com o que era apresentado.

Ainda em roda pedi para que eles soltassem o ar fazendo algum som: AAAAAA. Depois que soltassem esse “aaaaa” com tristeza, alegria, raiva, amor. Quando eu fazia, eles se assustavam, achavam estranho. Uma (participante) perguntou se podia gritar, achou divertido poder gritar. Aos poucos foram fazendo, e se soltando... mesmo entre risos e com vergonha (Diário de bordo da pesquisadora).

Por fim, sempre que necessário, o acordo inicial era lembrado, para que a confiança no grupo fosse estabelecida. Assim, conforme as oficinas iam ocorrendo e, principalmente,

com a inserção dos jogos teatrais realizados de modo coletivo na interação com os outros, notou-se que os participantes foram superando as dificuldades iniciais apresentadas.

Fatos também relatados nos diários de bordo de alguns participantes, como, por exemplo, a participante 10, quando escreveu “eu percebi que me soltei um pouco mais e alguns colegas também”; da participante 7, quando esta relatou ser muito tímida e que “esses dias que eu fiquei no teatro foi um grande aprendizado pois sou uma pessoa muito vergonhosa e com o tempo eu fui aprendendo a me inturma (sic), e soltei mais, foi até terapeutico (sic) porque tinha dias que eu estava mal e voltava muito bem para casa”; e da participante 3, quando mencionou que no início da projeto “... estava muito tímida, mas eu estou me soltando mais, não estou com tanta vergonha eu estou gostando muito e quero continuar”.

Portanto, consideramos que é importante estabelecer um ambiente harmonioso e empático para que o indivíduo estabeleça uma relação de confiança e troca com o grupo e, assim, consiga se libertar das microexpressões corporais às quais os indivíduos são constantemente submetidos nos espaços que vivem. Como podemos observar no trecho retirado do diário de bordo da participante 3:

[...] obrigada colegas por me aceitarem todo esse tempo achando que vocês nunca iriam me aceitar por serem do 9º ano que besteira, foi muito erro, risada, animação, preguiça mais tudo isso eu só queria que voltasse quantas vezes for possível para passar por isso varias e varias vezes (sic).

Como relatado pela participante 3, o medo do estranho, do erro, de ser alvo de chacota, de não ser aceito, ou de ser oprimido/condenado por fazer um movimento fora do padrão foi ficando em segundo plano, dando lugar à curiosidade e a vontade de estar em grupo. Como podemos observar nas fotografias que compõem a Figuras 13, os estudantes já apresentavam menos timidez, expondo-se ao grupo.

Figura 13 - Fotografias da realização do jogo “atividades complementares”



Fonte: Autores (2023).

É claro que há também o fator de lidar com o novo, o que gera estranhamento, ainda mais quando esse novo está totalmente fora da zona de conforto. Por isso, Boal (2014, p. 100) recomenda que “é importante que os atores não comecem por exercícios violentos ou difíceis”. Logo, compreendemos que é necessário começar com delicadeza, com exercícios suaves, que exigem pouca exposição individual ou com situações mais comuns, para que, aos poucos, o indivíduo e seu corpo se adaptem ao novo, como observamos a seguir:

Hoje foi um dia muito produtivo, teve entrega, maior concentração, disponibilidade e disposição. Apesar do participante 2 estar cansado, isso não afetou o grupo, pelo contrário, o grupo conseguiu contagiá-lo. Teve estranheza ainda, porém menos. No início eu fui improvisando, de acordo com a sensibilidade do grupo e do planejado, propondo uma outra ação que eu julguei necessária e mudando o que julguei ruim ou não aceito pelo grupo (Diário de bordo da pesquisadora).

Aqui, o mesmo pode-se aplicar para o campo do pensamento, o caminho mais suave é o menos traumático para mudar hábitos e estilo, pois:

A mecanização é consequência da repetição “automatizada” de movimentos e de ações, e da falta do exercício de trocar ideias e de relativizar as próprias opiniões. Movimentos e ações mecanizadas podem refletir e expressar pensamentos mecanizados. Um corpo habituado a fazer o mesmo, por muitas vezes e sem variação, acaba se enrijecendo. Opiniões enraizadas que não experimentamos diálogo com outras perspectivas podem se transformar em dogmas. Desmecanizar é buscar possibilidades, investigar o que existe para além das aparências, descobrir-se como potencialidades (Santos, 2016, p. 324).

Tratar sobre de Educação Ambiental implica mudar pensamentos enraizados no mais profundo da mente do indivíduo. Afinal, tal como os movimentos enraizados no corpo, a forma de pensar e agir está enraizada na mente. É preciso mostrar ao indivíduo que ele pode mudar, que ele consegue, que as coisas não precisam ser apenas de um jeito no corpo e na mente. E este processo é gradual e requer tempo para realizar um trabalho contínuo e constante, posto que a “Educação Ambiental não se dá por atividades pontuais, mas por toda uma mudança de paradigmas que exige uma contínua reflexão e apropriação dos valores que remetem a ela” (Effting, 2007, p. 27).

Aos poucos, inserimos jogos diversos que explorassem a existência do outro e as relações estabelecidas entre nós. Além do mergulho interno dentro de si, para autoconhecimento e desmecanização do corpo e da mente, é necessário abrir o olhar para o outro, pois do mesmo modo que a rotina padroniza o indivíduo também dessensibiliza o seu olhar sobre os demais. Trata-se de entender que além de nós mesmo existem outras pessoas,

às quais estamos conectados, ajuda-nos a pensar o meio ambiente como um espaço coletivo, como um bem comum.

Para Reigota (2017) deve ser considerada na Educação ambiental a análise das relações que estabelecemos com o meio ambiente, mas também entre nossos semelhantes, “visando à superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática” (Reigota, 2017, p. 13).

Aqui, resgatamos novamente a diferença entre jogos e exercícios. Segundo Boal (2014), exercícios são partituras corporais individuais e os jogos são atividades realizadas entre dois ou mais indivíduos, havendo troca entre eles. Assim, os jogos que escolhemos, tiveram o objetivo de explorar as relações estabelecidas entre os indivíduos, potencializando as relações de cooperação e confiança, de modo que estes compreendessem que existem corpos diferentes dos seus, com ritmos e movimentos próprios e que, de certo modo, se conectam com os seus.

Ao realizarmos os jogos com os participantes (Figuras 14, 15 e 16), recorremos àqueles que impossibilitaram o uso da palavra e, portanto, estimularam outras formas de comunicação pouco valorizadas. Assim, percebemos que os participantes buscavam, ao seu modo, estar atentos aos demais. Alguns buscavam o olhar dos demais em busca de cooperação, pois não havia a possibilidade de conduzir a atividade com falas ou movimentos corporais. Outros, mesmo de cabeça baixa, se escutavam e se faziam escutar. De qualquer modo, juntos conduziam o funcionamento dos jogos, conectados e afetados pelos movimentos e sons dos demais. Cada participante era importante e precisava ter seu funcionamento respeitado.

Figura 14 - Alunos realizando o jogo “máquina de ritmos”



Fonte: Autores (2023).

Figura 15 - Alunos realizando o jogo “índios na floresta”



Fonte: Autores (2023).

Figura 16 - Alunos realizando o jogo “completar a imagem”



Fonte: Autores (2023).

Além dos exercícios e jogos, realizamos, também, atividades que possibilitaram aos estudantes explorar e ressignificar o mundo que os rodeia. Depois do mergulho interno dentro de si, de se conectar aos outros indivíduos, foi e é preciso ampliar o olhar sobre o meio ambiente habitado por nós a fim de reconectar os indivíduos ao espaço que habitam, pelos sentidos e, deste modo, estimular o que Boal (2009) chama de pensamento sensível. Afinal,

além de nós e dos outros que diretamente se ligam a nós, existe o ambiente, afetado pela nossa existência, mas que também nos afeta.

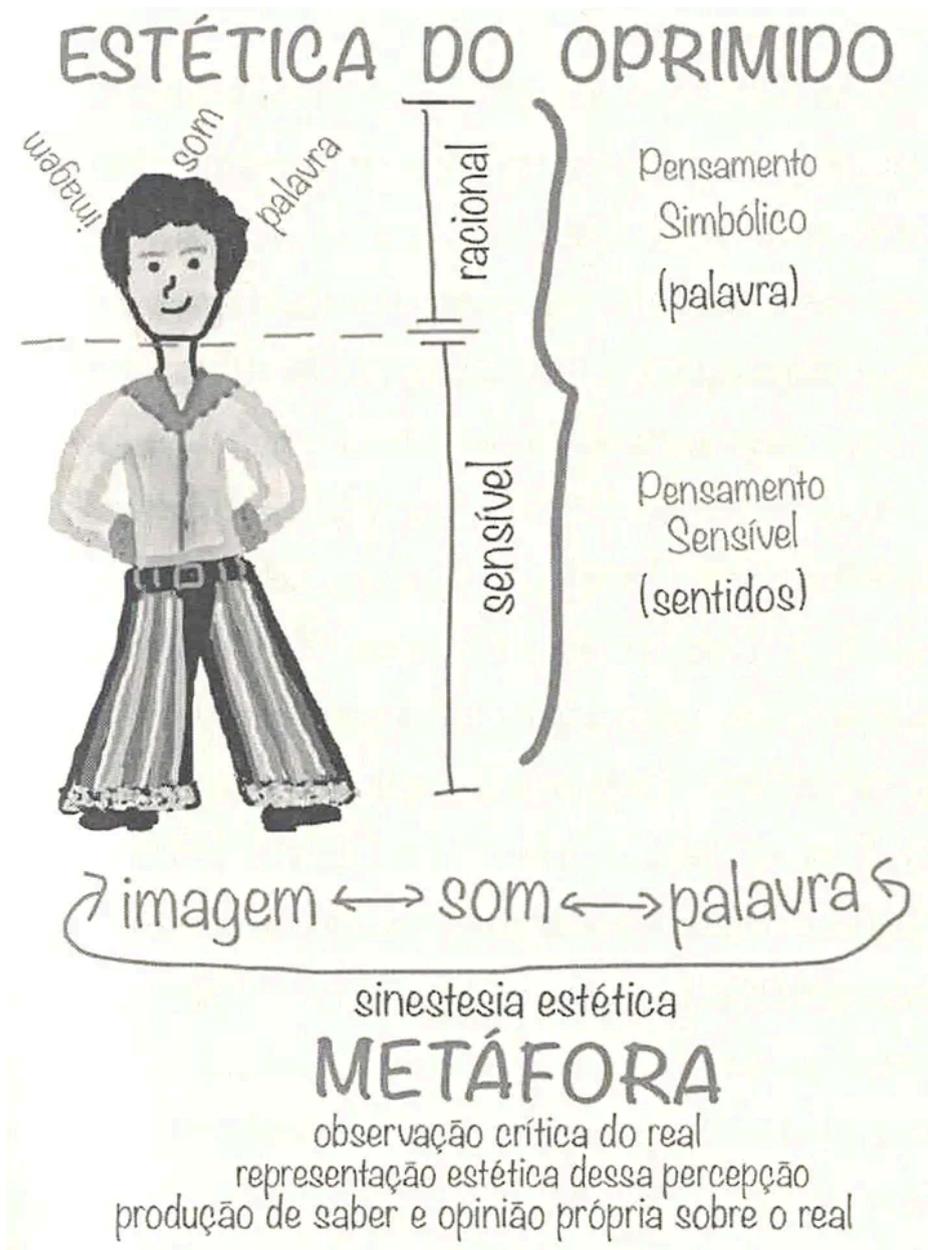
Para Boal (2009), o pensamento sensível organiza o conhecimento sensível, oriundo dos sentidos, área estudada pela estética. Este é expressado pela palavra, imagem e som, através de interpretações realizadas pelo pensamento simbólico. É o pensamento sensível que liga a palavra à objetos, sons, sentimentos e fenômenos. Boal (2014, p. 16) afirma que “o pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer”.

A palavra, a imagem e o som são canais comunicativos do pensamento simbólico, que exprimem – mas também estimulam – a subjetividade formada pelo conhecimento sensível (Boal, 2009). Ao não dominar esses canais, o indivíduo segue analfabeto estético, não produz sua cultura, e fica à mercê da cultura dominante. Por sua vez, este analfabetismo estético, tal qual o analfabetismo da escrita e leitura, é perpetuado com o propósito de exploração, dominação e continuação do sistema dominante (Boal, 2009).

Santos (2016) argumenta que como nossos sentidos são bombardeados constantemente por imagens, palavras e sons, estes elementos se tornam poderosos instrumentos da definição do belo, do justo e do desejável, impondo verdades e conceitos, que podem, através da insistente repetição, ser solidificados nos indivíduos. Deste modo, constitui a estética do opressor (Boal, 2009), cujo objetivo é manter as relações de poder e continuar a produção de bens materiais, culturais e de conhecimento.

Diante disso, na contramão da estética do opressor, Boal (2009) elabora a Estética do Oprimido (Figura 17), na qual busca oferecer aos indivíduos a alfabetização estética, para que este domine os canais comunicativos – palavra, imagem e som – e, então, expresse sua subjetividade. Por isso, estes canais “são os três percursos básicos que alicerçam as atividades da Estética do Oprimido para estimular a reapropriação de habilidades que permitem a interpretação crítica e a representação da realidade, possibilitando, assim, a liberdade de escolha” (Santos, 2016, p. 298).

Figura 17 - Ilustração criada por Bárbara Santos para representar a Estética do Oprimido



Fonte: Santos (2016, p. 303).

Dito isso, a atividade realizada pelos participantes consistiu em caminhar, preferencialmente descalços, de modo atento, pelo espaço e direcionar seus sentidos para enxergar/escutar/sentir tudo nos mínimos detalhes. A partir disso deveriam pensar em três coisas observadas que mais chamaram sua atenção e formar com o seu corpo uma imagem que representasse cada uma dessas coisas, como uma estátua.

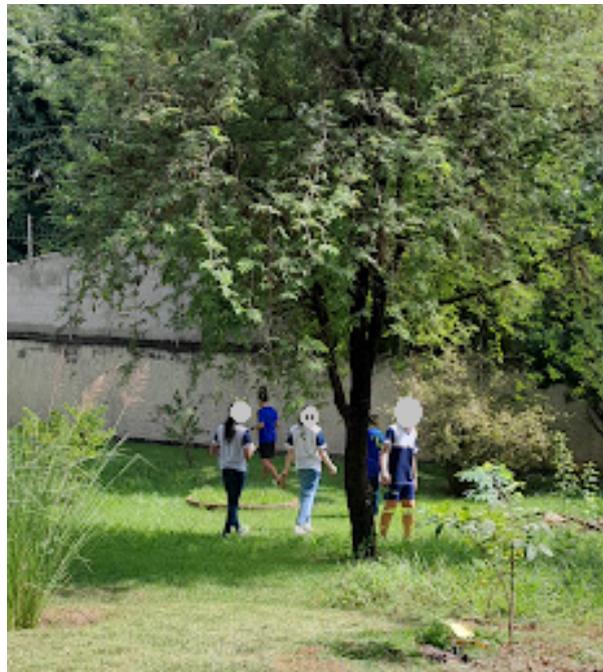
Primeiro os participantes exploraram a escola (Figura 18) e depois o bosque localizado ao lado da escola, dentro da propriedade da casa Nossa Senhora da Paz (Figura 19).

Figura 18 - Atividade de exploração pela escola



Fonte: Autores, 2023.

Figura 19 - Fotografia da atividade de exploração pelo bosque



Fonte: Autores (2023).

Ao ser realizada no espaço da escola, frequentada regularmente pelos estudantes, a atividade pode parecer simplória, porquanto nos induz a pensar que os participantes já conheciam tudo no ambiente, mas não é bem assim. Nosso olhar pode ser direcionado, principalmente, quando realizamos ações repetitivas às quais nos habituamos, assim passamos

despercebidos pelo espaço. Como afirma Boal (2009, p. 201), “quando conhecemos uma cidade nova, as imagens e sons que nela se produzem causam surpresas; depois, tudo se torna tão familiar que apenas olhamos imagens sem vê-las, ouvimos sons sem escutá-los – temos pressa”.

E, de fato, foi o que essa atividade demonstrou, como relata a participante 10, ao escrever em seu diário de bordo o que aprendeu com a atividade: “eu aprendi que devemos parar e observar ao nosso redor”. Isso também foi relatado no final da oficina, pelos participantes, que se surpreenderam com a infinidade de coisas que não enxergavam na escola, mesmo estando nela todos os dias.

Um ponto que surpreendeu os participantes é a quantidade de lixo que viram espalhados pela escola em lugares escondidos aos olhos menos atentos. Apesar de ser uma escola limpa e organizada (as paredes não são rabiscadas), os alunos relataram que viram muito lixo em frestas de paredes, embaixo de mesas e cadeiras, atrás de armários. Outro ponto destacado pelos participantes foi a quantidade de seres vivos encontrados, que antes estavam despercebidos, como formigas, aranhas, traças.

Ao caminharem pelo espaço do bosque, o que chamou a atenção dos estudantes foi a mudança de temperatura (do bosque para a escola), os sons que eram diferentes, a tranquilidade que o espaço transmitia, a quantidade de plantas no local e uma pitangueira que estava carregada de pitangas.

Sobre as imagens apresentadas pelos estudantes, observamos que o ambiente interferiu fortemente nelas, como observamos nas fotografias presentes nas Figuras 20 e 21, a seguir. Ao construir as imagens da escola, elas estavam relacionadas às imagens santas que existem no local, imagens de adoração e de oração. Já as imagens do bosque apresentadas por eles estavam relacionadas às árvores e animais observados. Por meio das imagens somos capazes de reinterpretar a realidade, visto que elas apresentam elementos que vão além da comunicação verbal.

Figura 20 - Fotografias das imagens da escola



Fonte: Autores (2023).

Figura 21 - Fotografias das imagens do bosque



Fonte: Autores (2023).

O ambiente é uma extensão de nós, mas também somos uma extensão deste ambiente. Estamos, pois, em certa medida, conectados aos espaços que habitamos. Ao trabalharmos essa técnica do Teatro-Imagem, averiguamos o que foi capturado pelos estudantes, após as atividades de caminhar pelos espaços, visto que o nosso corpo por ser uma expressão genuína do que há de mais íntimo em nosso interior e no mundo ao nosso redor. Por isso, o Teatro-Imagem tem uma “extraordinária capacidade de tornar visível o pensamento [...]”,

porque “[...] a imagem sintetiza a conotação individual e a denotação coletiva” (Boal, 1991, p. 159).

Ademais, como já discutimos, os espaços habitados não são vazios de significados, eles inundam nossos sentidos e nos afetam. A escola, frequentada pelos estudantes, não difere disso, ela é repleta de imagens e palavras, como podemos observar nos pares de fotografias presentes nas Figuras 22 e 23, seguintes.

Figura 22 - Fotografias de estátuas santas distribuídas pelos corredores e pátio da escola



Fonte: Autores (2023).

Figura 23 - Fotografias das imagens e das palavras distribuídas pelos corredores da escola



Fonte: Autores (2023).

Ao direcionarmos as atividades anteriormente descritas, buscamos estimular uma relação estética autônoma dos estudantes com os meios explorados – escola e bosque –, para a criação de metáforas. Isto, nas palavras de Santos (2016), consiste em

[...] representar a percepção pessoal e/ou coletiva de determinada realidade, através da criação estética (som, imagem, palavra). Esse processo estético exige que o sujeito se afaste do objeto observado, busque compreendê-lo a partir de uma perspectiva própria, levando em consideração o contexto que o circunda, e expresse e registre essa percepção em sua criação, artes: desenho, pintura, fotografia, escultura, dança, poesia, música, imagem, texto, espetáculo etc. (Santos, 2016, p. 300).

Por isso, depois da exploração dos dois espaços, os participantes foram divididos em três grupos de trabalho. Cada grupo deveria retornar a um dos espaços (escola ou bosque), escolher materiais encontrados (Figura 24) nesses locais e, baseados neles, construir uma escultura humana.

Figura 24 - Fotografias dos materiais recolhidos pelos participantes para a confecção das esculturas



Fonte: Autores (2023).

Um grupo escolheu voltar ao espaço do bosque e os outros dois ao espaço da escola. Essa atividade foi adaptada com base na atividade “Ser humano no lixo” disponível no livro *A Estética do Oprimido*, de Boal. Conforme o autor, “ao escolherem objetos existentes para inventar uma imagem, os participantes são estimulados a ver o que olham, e não apenas sobrevoar realidades sem senti-las” (Boal, 2009, p. 201).

A pesquisadora não direcionou quais materiais os estudantes deveriam coletar nos ambientes explorados, porém inevitavelmente quem colheu no bosque pegou elementos naturais e quem colheu na escola pegou resíduos sólidos. A construção das esculturas (Figura 25), que ficaram expostas no pátio da escola, permitiu aos participantes se posicionarem diante da realidade observada e nos revelam seus potenciais criativos e reflexivos. Assim,

“nesse processo criativo, o sujeito se desloca da posição de mero consumidor das produções alheias e assume o desafio de também ocupar o espaço de produtor” (Santos, 2016, p. 301).

Figura 25 - Fotografia das esculturas criadas pelos estudantes

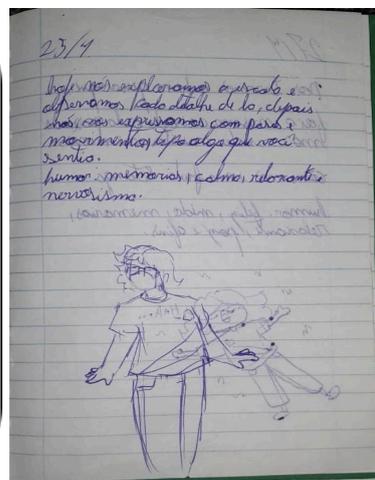


Fonte: Autores (2023).

Desde modo, conforme explica Santos (2016, p. 302), “a Estética do Oprimido representa um exercício de liberdade que estimula a produção criativa e crítica de cultura e de conhecimento”. Essas duas atividades de explorar os espaços, tanto da escola quanto do “bosque”, foi bem quista pelos participantes, uma vez que mereceu destaque nos cadernos das participantes 4, 3 e 11 (Figuras 26, 27, 28, 29 e 30). Ela também foi citada como positiva na roda de conversa final, como veremos adiante.

Figura 26 - Diário de bordo da participante 4 (25/04)

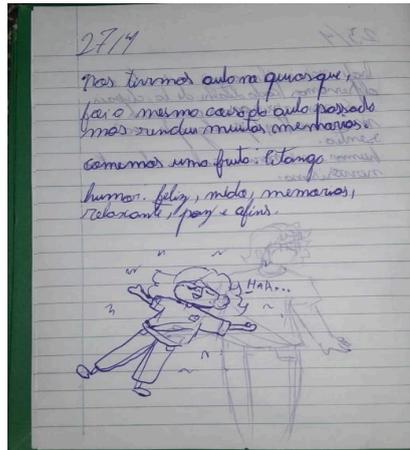
Hoje nós exploramos a escola e observamos cada detalhe de la, depois nós expressamos com poses e movimentos, tipo algo que você sentio. Humor: memórias, calma, relaxante e nervosismo.



Fonte: Autores (2023).



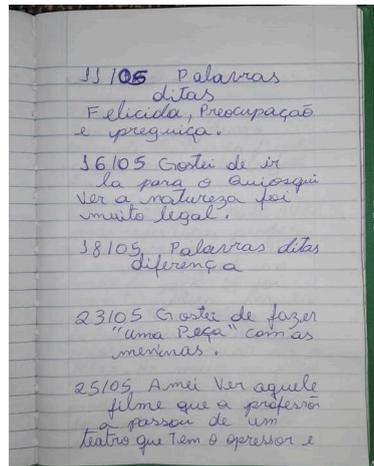
Figura 27 - Diário de bordo da participante 4 (27/04)



Nos tivemos aula no quiosque, foi a mesma coisa da aula passada mas rendeu muitas memórias. Comemos uma fruta: pitanga. Humor: feliz, medo, memórias, relaxante, paz e afins.

Fonte: Autores (2023).

Figura 28 - Diário de bordo da participante 3 (16/05)



Gostei de ir lá para o quiosque ver a natureza foi muito legal

Fonte: Autores (2023).

Figura 29 - Diário de bordo da participante 11 (25/04)

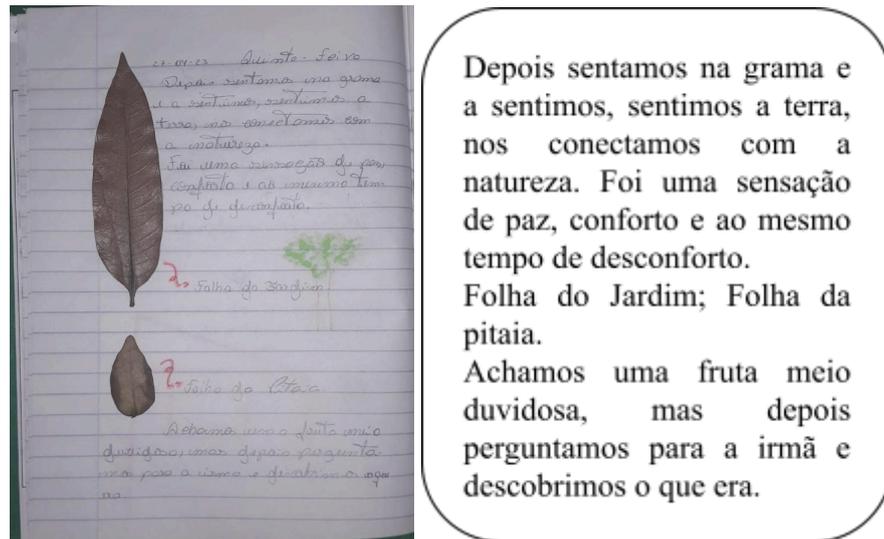
Hoje a brincadeira foi andar pela escola e observar cada detalhe dela, e depois fazer 3 poses daquilo que você observou. OBS: eu aprendi que devemos parar e observar ao nosso redor. Um das poses que eu fiz foi o telhado dessa casinha.



Hoje fomos para o jardim, lá fizemos a mesma coisa da aula passada, observamos tudo e depois fizemos poses daquilo que vimos. Um das minhas poses.

Fonte: Autores (2023).

Figura 30 - Diário de bordo da participante 11 (27/04)



Fonte: Autores (2023).

Ao usarmos o Teatro como linguagem, aplicamos algumas técnicas do Teatro do Oprimido (Teatro-Imagem e Teatro-Fórum), no intento de elaborar cenas que expressassem as ideias e opiniões do grupo, de modo que pudessem ser apresentadas ao grupo, ampliando a vivência dos participantes.

Começamos com alguns jogos do Teatro-Imagem. Primeiro solicitamos que cada estudante fizesse uma imagem com o corpo que representasse a natureza, como ilustram as fotografias que compõem a Figuras 31, a seguir. De início, as imagens formadas remeteram a árvores ou ações de contemplação e cuidado, como plantar e regar.

Figura 31 - Fotografias dos estudantes representando as imagens da natureza



Fonte: Autores (2023).

Ao perceber isso, a pesquisadora indagou o grupo se o homem está na natureza ou se faz parte dela. Os estudantes afirmam que sim, o homem faz parte da natureza. Ao pedir para que representassem o homem fazendo parte da natureza, o fizeram sempre reproduzindo ações

de alteração da natureza, tais como plantar, pescar, caçar, desmatar. Ou seja, o homem ocupa um lugar de ação sobre a natureza, para o bem ou para o mal. Como observamos na transcrição do vídeo da oficina abaixo:

Pesquisadora: *Quando a gente falou de natureza, vocês fizeram imagens de geralmente cuidados, o homem como se tivesse cuidando, vocês percebem isso? Ou então de árvores. Mas e casa, e prédios e edifícios, fazem parte da natureza? Será?*

Participante 3: *Não...pq meio que eles destroem uma parte da natureza para fazer as construções...*

Pesquisadora: *Mas quem que constrói tudo isso?*

Participantes (todos): *O homem.*

Pesquisadora: *E o homem faz parte da natureza?*

Participante 3: *Olha, acho que...*

Participantes (demais): *Sim!*

Participante 4: *Ensinam...O homem veio da terra, a terra está conectada a natureza, o homem pegou a natureza para fazer prédio, casa etc... O homem veio da natureza, o homem destrói a natureza, então o homem destrói aquilo que ele foi formado.*

No diálogo, também é possível perceber que os estudantes compreendem que a natureza é o mundo natural e que os seres humanos nascem na natureza, mas ao se relacionarem com ela a transformam, de acordo com seus interesses, como, por exemplo, na fala da participante 10: “o homem faz parte da natureza, na minha percepção, mas só que ele fez... mas ele destruiu ela de certa forma, mas isso não tira ele da natureza, só faz ele ser humano”. É possível perceber que a participante 10 entende o que Dulley (2004) expõe sobre a natureza e, também, sobre o meio ambiente, pois, em outro trecho, quando a mesma responde que o ser humano faz parte da “humanidade”, podemos deduzir que ela se refere ao meio ambiente construído pelo ser humano, composto por sua cultura e civilização.

Diante disso, podemos assumir que a concepção de natureza formulada pelos estudantes se refere a um sentido mais restrito, ou seja, aos elementos não produzidos pelo homem, como os ecossistemas naturais e os elementos naturais, como água, ar, solo, fauna e flora, assim como os fenômenos climáticos e geológicos. Estes elementos compõem um sistema complexo e interconectado que opera de acordo com leis físicas e biológicas codependentes e próprias.

Todavia, o conceito de natureza é vasto e multifacetado, visto que sua definição pode e é alterada de acordo com a sociedade e, por isso, é variável ao longo do tempo ou do povo que a define, conforme salienta Dulley (2004) ou como define Carvalho (2003), ao afirmar que o conceito de natureza é uma convenção adotada de acordo com os valores e objetivos de cada cultura, de tempos diferentes, mas também existentes num mesmo tempo, tal como comunidades indígenas, ribeirinhas ou empresários da mineração. Todos eles terão

concepções diferentes da natureza, de acordo com seus interesses. Portanto, fazemos das nossas palavras a de Carvalho (2003, p. 16): “não se trata de tentar descobrir qual a correta, mas sim a que mais se coaduna com o tipo de mundo que queremos construir ou preservar”.

Assim, compactuamos com a visão de Capra (2003), porque compreendemos que a natureza é um intrincado sistema interconectado de relações e padrões, sem hierarquia, porém um sistema que opera de modo integrado e dinâmico. Sistema esse que é vivo e não se reduz a partes, mas a um todo globalmente codependente, formando a teia da vida. O ser humano não está acima ou abaixo, ele constitui uma das inúmeras teias que compõem esse emaranhado que forma o todo. Com isso, “a preocupação de sustentar essa teia não vem da bondade do ser humano, vem do medo de morrer, de extinguir sua própria espécie. É preciso pensar na sustentabilidade desses recursos” (Campos, 2014, p. 55). Fato apontado pelos participantes:

*Pesquisadora: Mas porque que a gente tem que cuidar da natureza? Porque cabe a nós humanos cuidar da natureza?*

*Participante 3: Pra o nosso próprio bem!*

*Participante 4: Porque ela dá alimentos para nós, por exemplo a água, a água vem do rio, do mar...se tiver tudo muito poluído o homem poderá morrer de fome e de sede.*

*Participante 3: O homem, se ele destruir, os rios, mares e tals, ele vai ficar sem peixe, os peixes vão morrer, aí os outros animais, eles vai morrer, a gente tb vai morrer de fome. Se colocar fogo, igual fazem com a natureza, a gente não consegue pegar uma fruta ali, pelo menos... Então assim, a gente tem que cuidar p sobreviver, porque assim, se a gente...*

*Participante 4: Vai à extinção!*

*Participante 10: Se a gente não cuidar do nosso, do benefício nosso, pros próximos, para os outros seres vivos.*

*Pesquisadora: A gente cuida para usar?*

*Participante 10: Não é usar, é aproveitar, é ter qualidade de vida. Tanto para nós, quanto para os outros.*

*Participante 3: A gente cuida pelo nosso interesse: continuar vivo! Mas também tem que pensar nos outros. É pensando nos outros.*

Em outro trecho é possível compreender que os estudantes entendem que a natureza não é estática, que ela tem seus ciclos de transformações, no entanto as modificações feitas pela humanidade na natureza resultam em uma relação desequilibrada.

*Participante 3: natureza, pra mim, é você estar num espaço natural.*

*Participante 4: É tudo o que é natural.*

*Participante 3: é o que é natural, sem o homem precisar ir lá ...*

*Participante 10: sem ter modificações do homem...*

*Pesquisadora: então a natureza não tem a modificação do homem?*

*Participantes: não!*

*Participante 4: a natureza tem modificações da natureza...*

*Participantes: Têm a evolução, né?! Que é outra coisa, que é uma mudança, mas uma mudança... uma evolução natural, não uma evolução...*

*Participante 3: obrigatória!*

Podemos observar que os estudantes, em certa medida, compreendem criticamente a relação estabelecida dos seres humanos com a natureza. Eles conseguem apontar as transformações e contradições dessa relação, inclusive na fala das participantes 10 e 3 observamos que as mesmas compreendem o aspecto histórico desta relação como algo que se altera, não apenas ao longo da civilização humana, mas também de acordo com cada agrupamento social. Verificamos a questão cronológica nas falas da participante 3: “*Os recursos de hoje, para explorar a natureza é mais avançado*”, “*Acho que cada época usa seus recursos de vida, antes usavam as lanças, hoje já foi para outras coisas, lá na frente criem outros, cada época tem o seu estilo de vida. E aí muda a relação*” (participante 3). A questão cultural se manifesta nas falas da participante 10: “*eu acho que os dois fazem parte da natureza, mas a forma que a gente cuida dela é uma forma que varia, assim... de sociedade*”. Também está presente no trecho abaixo:

*Pesquisadora: E será que os tipos de relação, que vocês tão falando, tem haver com as relações que a gente cria, então depende das relações... Existem relações que são destrutivas e relações que são de cuidar e etc... Os indígenas têm um tipo de relação com a natureza, que aí vocês colocaram caçar...esses tipos de relações, será que são destrutivas? São relações que fazem parte da natureza?*

*Participante 3: Eu acho que faz... por que ela tá pegando, ele tá caçando o alimento dele, então o alimento...*

*Participante 10: eu acho que faz parte na natureza, porque é do ser humano, então acho que faz parte da natureza humana caçar para comer, então ele só tá seguindo a ordem natural...*

*Pesquisadora: mas será que nós também não estamos apenas seguindo a ordem natural?*

*Participante 10: Sim, mas acho que uma ordem um pouco agressiva, nossa, na minha opinião... o jeito... eles fazem a ordem, não é com mais calma, com mais gentileza. Eles conseguem colocar a natureza fazendo parte do dia a dia deles, sem... não machuca ela, mas tipo, sem destruir ela drasticamente igual nós.*

Além disso, os estudantes relacionam, mesmo que sutilmente, a exploração desenfreada dos recursos naturais à degradação ambiental e as desigualdades socioambientais. Compreendem que o ser humano depende da natureza, porém, mesmo assim, estabelecem com ela uma relação hierárquica e predatória, por compreendê-la e utilizá-la como um recurso a serviço de um sistema econômico, ou seja, essa apropriação e manipulação da natureza deve-se em prol do lucro e do crescimento econômico, muitas vezes às custas da natureza e de outros seres humanos.

*Participante 10: A natureza não é perfeita, mas ela tem um ritmo, que tecnicamente é perfeita e claro, acontece muita coisa ruim na natureza e coisa boas, mas só que o homem chegou na natureza e ele estragou, por que acontece coisa ruins, mas ele fez mais coisas ruins do que deveria.*

Participante 3: *Ele quer cortar, destruir, para bens pessoais. E tem gente que faz de birra. O homem tem coisa demais na cabeça, tem coisa para pensar e tals...e uma dessas coisas é destruição. Ele vai além, ele passa da medida, ele destrói tudo.*

Participante 10: *Tem o instinto, da natureza do homem, mas só que tem... tem essa questão que é errado.*

Pesquisadora: *o que faz o homem passar da medida?*

Participante 3: *ganância!*

Participantes concordam.

Participante 10: *O instinto de querer ser melhor, porque às vezes o nosso instinto procura sempre estar no melhor lugar, nosso intuito junto com a ganância.*

Por fim, os estudantes apontam que o ser humano, por sua vez, também é frequentemente tratado como um recurso dentro desse sistema econômico, onde o valor das pessoas é medido principalmente por sua produtividade e capacidade de gerar lucro. Isso pode levar à exploração de trabalhadores, desigualdade social e falta de consideração pelos direitos humanos básicos.

Pesquisadora: *Há formas de se organizar enquanto sociedade e diminuir essa ganância?*

Participante 10: *Ter tem! Mas aí fica difícil porque tem pessoas muito ganâncias que se aproveitam de pessoas boas. Aí as pessoas, fazem questão de enganar essas pessoas boas, e... sempre querem mais.*

Pesquisadora: *As relações que estabelecemos com a natureza também partem das relações que estabelecemos entre a gente?*

Participante 10: *Sim!*

Participante 3: *Se eu sou gananciosa eu sou maldosa com pessoas e me aproveito delas, das pessoas isso reflete como eu sou na minha vida toda, inclusive com a natureza.*

Participante 4: *Principalmente com a natureza.*

Essa falha na relação homem-natureza está profundamente enraizada em paradigmas econômicos e sociais que priorizam o crescimento econômico a todo custo, muitas vezes negligenciando as consequências a longo prazo para o meio ambiente e para as gerações futuras. É nesse lugar que entendemos o potencial do TO para refletir sobre as relações opressivas que estabelecemos com as pessoas e também com a natureza, enquanto sociedade, mas também como indivíduo que integra e colabora para manter o sistema vigente.

Essa discussão, realizada com os estudantes mediante o pensamento simbólico também pode ser visualizada por meio do pensamento sensível, visto que em outra improvisação, também do Teatro Imagem, demos continuidade a essa discussão. Os participantes deveriam criar imagens de relações que considerassem não ideias da humanidade com a natureza (Figura 32). Depois, deveriam mudar gradativamente para imagens que considerassem ideais (Figura 33).

Figura 32 - Fotografias dos estudantes representando imagens das relações não ideais com a natureza



Fonte: Autores (2023).

Figura 33 - Fotografias dos estudantes representando imagens das relações ideais com a natureza



Fonte: Autores (2023).

Nessas duas atividades as discussões levantadas pelos estudantes eram sobre a relação exploratória e predatória que os humanos estabeleciam com a natureza, e que estas relações deveriam ser alteradas por relações harmoniosas e respeitosas.

Nesse ponto, o ser humano era visto por alguns como vilão que destrói tudo o que toca, motivado, como já discutimos, por interesses financeiros. Neste ponto, entendemos que seria necessário recorrer ao Teatro novamente para ilustrar melhor nosso ponto de vista, tanto sobre o TO quanto sobre as problemáticas ambientais. Assim, recorreremos a duas atividades: a dinâmica da “Teia” e o jogo do “Aperto de Mãos”.

O jogo do “Aperto de Mãos” (Figuras 34) serve para ilustrar as relações estabelecidas entre o opressor e o oprimido. Nele, em dupla, um indivíduo tenta apertar a mão do outro que deve, a todo custo, impedir o aperto de mão. Depois de um tempo, a situação se inverte, quem tentava realizar o aperto de mão agora deve impedir que ele ocorra. É uma dinâmica simples, porém eficiente para demonstrar “que o que existe é uma relação de poder em que o opressor é aquele que detém o poder sobre algo que o Oprimido deseja” (Campos, 2014, p. 53).

Figura 34 - Fotografias do jogo do aperto de mão



Fonte: Autores (2023).

No fim do jogo, os participantes foram indagados sobre como se sentiram ao realizar a atividade. A participante 3 disse: “eu fiquei com medo, mas quando eu fui apertar a mão me deu raiva”; a participante 10 informou: “somos oprimidos, mas também podemos oprimir”; já a participante 1 ressaltou: “lutei, de todo jeito, para ela não apertar minha mão, e consegui”.

Assim, como esperado, o jogo alcançou seu objetivo, que é demonstrar as relações nas quais os interesses se chocam. Evidenciar que o oprimido tem força e pode ter recursos para

reagir; que o opressor só está neste posto, momentaneamente, enquanto impede o oprimido de conseguir o que deseja; e, por fim, não há mocinhos ou vilões, há sujeitos que se interpõem entre o desejo e quem o deseja.

Na dinâmica da “Teia” (Figura 35), em círculo, um ator segura o rolo de barbante, diz o que gosta e o que não gosta nos ambientes que frequenta, segura a ponta do barbante e joga o rolo para outro ator, que também dirá o que gosta e não gosta nos ambientes que frequenta, segurará o barbante e jogará o rolo para outro ator, de modo que vá se formando uma trama de fios no centro na roda. Após isso, o diretor pedirá para que os atores imaginem que cada um é um dos elementos da natureza (o que quiserem imaginar), depois solicitará que um deles solte o barbante que segura, depois pedir para que outro puxe a teia com força.

Figura 35 - Fotografia dos participantes realizando a atividade da teia



Fonte: Autores (2023).

Com a dinâmica da Teia, o grupo chegou à conclusão de que a natureza está toda conectada, em um frágil equilíbrio. E os problemas ambientais surgem a partir de desequilíbrios, que originam conflitos entre os habitantes dessa natureza, principalmente em nós, seres humanos. Não há uma única forma de resolver, mas várias possibilidades que começam com o debate para elucidar o problema.

Nas improvisações de Teatro-Fórum, o grupo foi dividido em três subgrupos e deveriam elaborar uma situação sobre algum conflito socioambiental, que já teriam presenciado, resultante da vivência e uso comunitário dos recursos ambientais. A primeira

cena retratou as queimadas urbanas; a segunda o descarte incorreto de resíduos sólidos; e a terceira a relação das queimadas rurais.

Nas improvisações, os participantes conseguiram identificar concretamente a situação, o opressor, o oprimido e o conflito (crise-chinesa) entre ambos. Feito isso, o grupo estava apto a transpor o que acabara de aprender, fato que se deu na etapa 3, a transposição.

O processo criativo ocorreu de modo colaborativo, da seguinte maneira:

1. Escolha da história não fictícia de opressão: com base nos ciclos anteriores, identificamos, junto aos participantes, qual temática foi mais latente no grupo e, assim, definimos a temática da história.
2. Identificação do protagonista, o oprimido.
3. Identificação do antagonista, o opressor.
4. Definição do conflito: ao definirmos a temática, oprimido e opressor, o grupo identificou o conflito e qual seria o seu ápice.
5. Divisão dos grupos de trabalhos: após todas as definições acima, os participantes foram divididos em três grupos de trabalho, sendo o 1º grupo o da “Palavra” (escreveu o texto da peça), o 2º grupo o do “Som” (criou a música e sonoplastia da peça) e o 3º grupo o da “Imagem” (elaborou os elementos visuais da peça, divididos em cenário e figurino).

Como já visto, para a construção do Teatro-Fórum, parte-se de um tema emergido da realidade dos participantes, visto que ser uma história não fictícia é um dos primeiros critérios para a elaboração da peça. Campos (2014), em seu trabalho, até tentou, junto ao grupo pesquisado, elaborar a peça a partir de uma história fictícia, porém não conseguiu. Segundo Campos (2014), não foi possível identificar o opressor, “porque a relação de poder intrínseca às opressões tem muitas esferas de micro a macro na escala do poder” (Campos, 2014, p. 62), por isso, escolhe-se uma história real, pelos detalhes apresentados.

Todavia, nos debates com os estudantes, estes não se mostravam totalmente satisfeitos com as improvisações iniciais de Teatro-Fórum que fizeram, relacionadas às queimadas e descarte incorreto dos resíduos sólidos. Como havíamos debatido por diversas vezes, ao longo das oficinas, o interesse financeiro que envolve a relação do homem com a natureza, os estudantes queriam avançar nessa direção e criar uma história relacionada a isso. Ou seja, queriam elaborar uma história fictícia.

Para isso, buscamos notícias locais de outras situações socioambientais. As notícias que chamaram bastante a atenção dos estudantes tratavam sobre o garimpo ilegal, de uma cidade vizinha a nossa (Poconé-MT), isso porque era algo perto deles, mas que nunca tinham ouvido falar a respeito. Ademais, haviam muitas notícias com entrevistas de moradores da região, relatando o ocorrido.

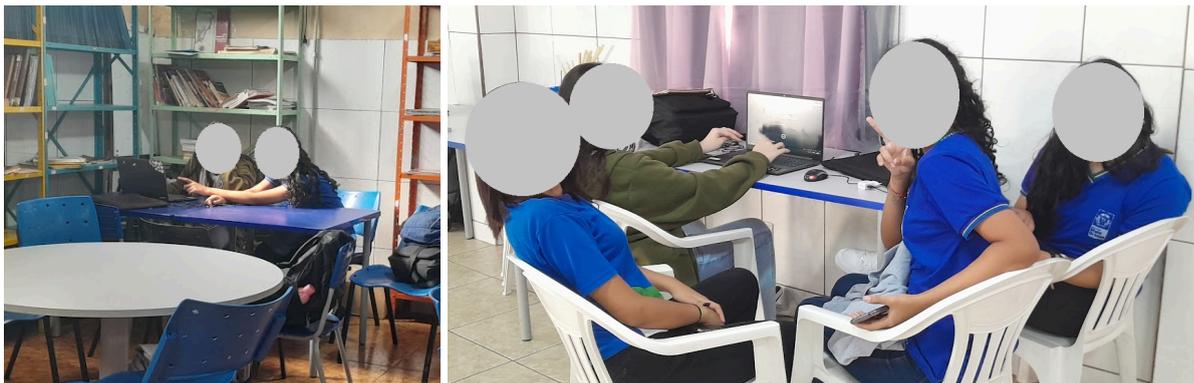
Decidida a temática, era necessário definir quem seria o opressor e o oprimido na situação. Então, a participante 10 deu a sugestão de contar a história de uma família de baixa renda e com pouca instrução, junto aos demais moradores de uma comunidade rural e carente, que são ludibriados pela advogada de uma mineradora a assinar um contrato, capcioso, de compra e venda de suas terras. Devido às condições de vida precárias, mesmo com desconfiança, acabam assinando o contrato. Aos poucos, começam a sentir os impactos ambientais e sociais provocados pela mineração desregulada, até que recebem a pior notícia de todas, as promessas de compra eram falaciosas. Descobrem que foram enganados e acabam com uma região devastada, sem dinheiro e sem terra.

A partir disso, identificamos os próximos requisitos do Teatro-Fórum: o opressor seriam a advogada e a proprietária da mineradora; os oprimidos todos os moradores da região; e a crise-chinesa o momento em que descobrem terem sido enganados.

Após isso, dividimos os participantes em três grupos de trabalho: palavra, som e imagem. Cada grupo, sob orientação e colaboração da pesquisadora, construiu os elementos dos quais ficaram responsáveis e, aos poucos, os elementos foram se integrando para compor a trama da peça, que pode ser lida no Apêndice G.

O grupo da palavra foi composto por duas participantes (Figuras 36), mas houve contribuições de outros que sentiram vontade de colaborar. As mesmas desenvolveram o enredo, a partir da discussão do grupo, escolheram os nomes dos personagens, além de realizar a distribuição das personagens entre os participantes. Ambas realizaram a escrita bruta do texto, que passou por um refinamento realizado pela pesquisadora, apenas para adquirir a estrutura de um texto teatral.

Figura 36 - Fotografias dos participantes realizando a escrita do texto



Fonte: Autores (2023).

O grupo do som teve o maior número de integrantes, seis no total. Ficaram responsáveis por pesquisar sons, instrumentos e músicas, que pudessem ser utilizados na peça. Decidiram construir os próprios instrumentos, a partir de resíduos sólidos, tais como garrafas pets, tampinhas, latas e tambores (Figuras 37). Assim, enquanto a escrita era desenvolvida, este grupo ficou responsável por escolher os materiais, testar o som que faziam e construir os instrumentos. Em relação às músicas, escolheram “Sobradinho”, Canção de Guttemberg Guarabyra e Sá e Guarabyra, abordada durante as oficinas, e “Funeral de um lavrador”, de Chico Buarque.

Figura 37 - Fotografias dos participantes confeccionando os instrumentos



Fonte: Autores (2023).

O grupo da imagem ficou responsável pela elaboração da parte visual da peça, figurino, cenário e demais elementos cênicos. O cenário foi preenchido por adereços cênicos, tais como placas, cadeiras, uma mesa, um prato, uma colher, uma xícara, vassoura e panos de limpeza, como podemos observar no par de fotografias presentes na Figura 38, a seguir. De modo que, no decorrer das cenas, esses elementos eram reorganizados no espaço cênico e, assim, demarcavam o tempo e o espaço de cada cena. Tudo foi pensado logisticamente para facilitar a encenação em qualquer local.

Figura 38 - Fotografias evidenciando os elementos cênicos utilizados para compor as cenas



Fonte: Autores (2023).

O figurino de cada personagem foi composto por um único adereço chave, no caso, usamos peças de roupa sobrepostas em um figurino neutro na cor preta. Isto para facilitar as transições de cena e, também, para possibilitar a dinâmica do Teatro-Fórum. Já que a proposta do Teatro-fórum é que o público assuma o lugar da personagem e, para isso, veste-se a peça-chave que demarca a personagem que assume, ao entrar na cena.

Na Figura 39, seguinte, podemos verificar os figurinos base e a peça chave de alguns personagens. Também é possível verificar a reorganização cênica com os elementos presentes, na qual a mesa, antes usada para demarcar a casa da família, passa a demarcar, junto às cadeiras, o hotel.

Figura 39 - Fotografia evidenciando o figurino base e a peça chave das personagens



Fonte: Autores (2023).

Após a construção estética da peça, os ensaios foram organizados por cenas (Figura 40) e ensaio geral. Portanto, buscamos ensaiar o espetáculo de modo integral, com todas as cenas, transições e elementos constituintes. Com exceção da participante 6, todos os demais

participantes não tinham, até então, apresentado outras peças, logo, tinham diversas inseguranças quanto a este momento. Desse modo, no decorrer dos ensaios, solicitaram mais tempo para ensaiar, pois tinham receio de errar a marcação, as entradas e saídas das personagens, e o principal medo era esquecer as falas.

Figura 40 - Fotografia do ensaio do prólogo da peça

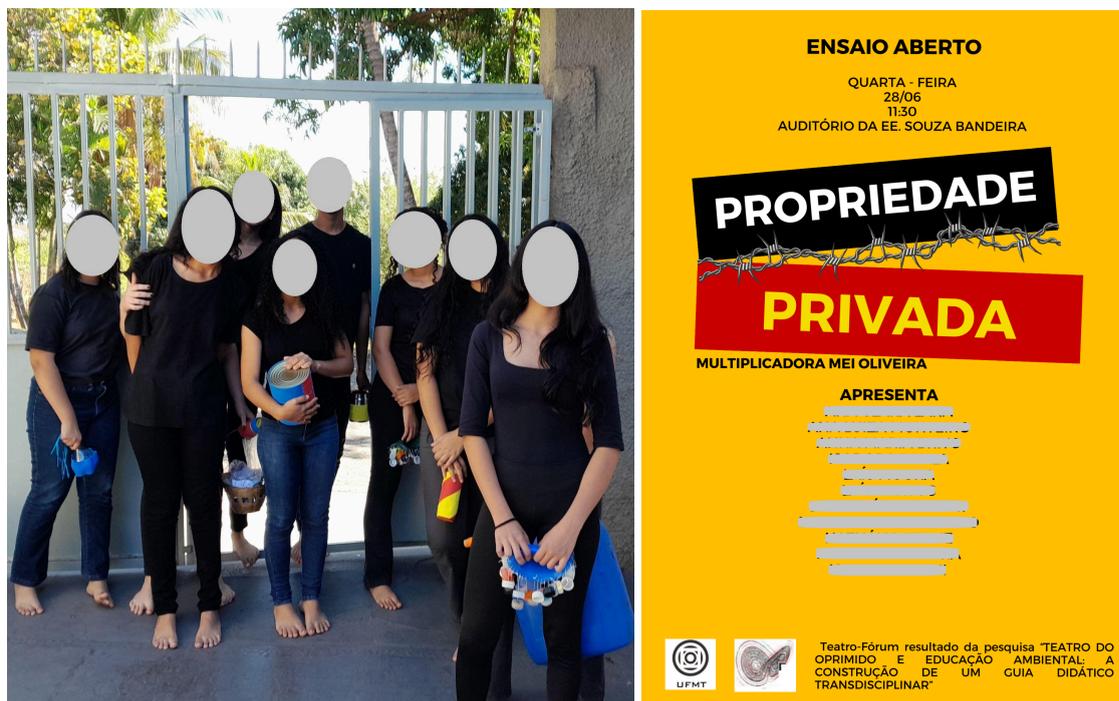


Fonte: Autores (2023).

Diante disso, para que se sentissem seguros, houve liberdade para que os participantes permanecessem com o texto de apoio em mãos durante a apresentação; assim, caso esquecessem as falas, poderiam recorrer ao texto. Ter essa possibilidade conferiu maior confiança aos mesmos, deixando-os mais tranquilos para ensaiar sem receios futuros. Vale ressaltar que a maioria não fez uso do texto escrito na apresentação.

Na Figura 41, adiante, podemos observar todos os participantes do grupo momentos antes da apresentação, que ocorreu no dia 28 de junho, às 11:30, no auditório da escola, mesmo local dos ensaios e realização das oficinas, como podemos observar nos dados do cartaz de divulgação, também na figura em questão. Os participantes estavam todos animados e, apesar da euforia pré-apresentação, tudo ocorreu do modo planejado. A intenção inicial era apresentar para os demais estudantes da escola, porém, devido à necessidade de mais ensaios, mencionada pelos participantes, isso não foi possível e preferimos realizar mais ensaios e fazer uma única apresentação, denominada ensaio-aberto, para os profissionais da escola e os responsáveis pelos estudantes.

Figura 41 - Fotografia do grupo momentos antes da apresentação, destaque para o figurino base e instrumentos (à esquerda) e cartaz de divulgação da peça (à direita)



Fonte: Autores (2023).

A apresentação da peça, antes da abertura do fórum, durou 10 minutos, o fórum durou mais 15 minutos, totalizando pouco mais de 25 minutos de Teatro-Fórum. No momento do fórum, o público, inicialmente, estava acanhado, exigindo que a mediadora incentivasse o debate (Figura 42).

Figura 42 - Fotografia da pesquisadora iniciando a mediação do Fórum



Fonte: Autores (2023).

Todavia, após a primeira participação, o debate foi estabelecido, e tivemos um total de quatro participações que sugeriram desfechos diferentes, e traziam pontos variados sobre o problema, ampliando o debate para outras questões que, aparentemente, não se relacionavam à EA, mas com um olhar mais acurado vimos que se entrelaçavam no campo da EA Crítica.

A primeira intervenção foi realizada por um homem, professor de educação física dos participantes. Inicialmente, o mesmo disse não haver muito o que fazer, visto que já haviam assinado o contrato com a mineradora, empresa com poder, dinheiro, cuja intenção era apenas a de explorar a terra da região. Inicialmente, o professor sugeriu que os moradores se unissem e comprassem uma nova terra, mas logo recordou que eles foram enganados e não receberam nenhum dinheiro pelas terras. Diante disso, propôs que a população organizasse uma manifestação diante da sede da mineradora, coordenada por Maria, esposa do José.

Nesse momento, o professor foi convidado a entrar em cena e assumir o lugar da personagem Maria (Figura 43) para realizar a sua proposta. Ele assim o fez, mobilizou a população a se unir e a procurar seus direitos diante da situação apresentada. Porém a sua solução seria a longo prazo e a comunidade seguiria sem local para morar.

Figura 43 - Fotografias da primeira intervenção da plateia



Fonte: Autores (2023).

Diante disso, a mediadora, questionou a plateia se havia algo mais que poderia ser feito para evitar o ocorrido. Nesse ponto, tivemos uma nova intervenção da plateia, pontuando que os moradores não deveriam ter assinado o contrato, mas que para isso era preciso “ter conhecimento, por isso tem que estudar”. Todavia, uma professora lembrou: “mas a Maria tentou, ela deveria ter resistido mais”. Nesse momento, a professora foi convidada a entrar em cena e encenar as ações que Maria deveria ter feito, segundo sua concepção. Assim, a cena foi

reorganizada para o momento da assinatura do contrato, na casa da família de José, como ilustram as fotografias que formam a Figura 44.

Figura 44 - Fotografias da segunda intervenção da plateia



Fonte: Autores (2023).

Nesta intervenção, a micro-opressão sofrida por Maria, ao não ser ouvida por José, foi evidenciada. Era possível ouvir murmúrios da plateia, enquanto a cena seguia sendo reorganizada, de desaprovação à postura de José: “Dá uma surra no José”; “solta José na ladeira”, misturados a risos e acenos de aprovação ao repúdio à postura de José.

Durante a intervenção, a professora encenou uma Maria que impôs suas ideias com convicção e retrucou as falas de José, com a mesma intensidade que a dele. O contrato não foi assinado, porque Maria afirmou à advogada que buscaria orientações de alguém confiável, e só depois assinaria. Fato que causou euforia na plateia, demonstrando que a postura do José tinha causado incômodo em mais de uma pessoa.

Porém, a solução trazida pela professora resolveu o problema da família, mas não dos demais membros da comunidade. Assim, a mediadora perguntou se havia algo mais que poderia ser feito, visando à resolução do problema como um todo.

Uma nova sugestão apareceu, semelhante à sugestão do professor, mas agora de união entre as mulheres, que são maioria na comunidade. Esta terceira intervenção foi realizada por uma professora (Figura 45), que também assume o papel de Maria para falar: “Nós mulheres, lutadoras, guerreiras, e nós não vamos deixar a nossa casa, a nossa terra assim de graça não. Nós somos unidas e vamos lutar, nós vamos lutar e a senhora nos aguarde”.

Figura 45 - Fotografias da terceira intervenção da plateia



Fonte: Autores (2023).

Entretanto, a solução ainda não era eficaz. Assim, a plateia foi novamente questionada se teria alguma outra sugestão. Um professor lembrou que a personagem Jacinta, citada por Maria, tinha uma filha que morava na “cidade e que era “estudada”. Assim, as invés de assinar o contrato de imediato e sem ler, os moradores poderiam pedir para Jacinta entrar em contato com a filha, e aguardar que ela lesse o documento.

Os demais gostaram da sugestão e também incrementaram a ideia, sugerindo adicionar uma nova cena, de Jacinta recebendo a Advogada em casa, afirmando que só assinaria o contrato após contactar a filha (Figura 46). Segundo o público, isto resolveria a situação de todos, pois, ao saber da enganação, Jacinta contaria aos demais moradores da região.

Figura 46 - Fotografias da quarta intervenção da plateia



Fonte: Autores (2023).

Como podemos observar, a proposta do Teatro-Fórum não é apontar uma única solução, que, muitas vezes, encontra-se distante da realidade de quem assiste, mas oferecer um espaço de reflexão coletiva que aponte caminhos viáveis de acordo com os recursos de

quem assiste. Ademais, não cabe a quem vem de fora apontar para o oprimido o que ele tem que fazer, mas oferecer um espaço para que ele ensaie a sua ação, pois não há um único modo de resolver uma opressão. Percebemos, com isso, que o trabalho não se fecha apenas nos participantes, ele é transposto para quem assiste à peça, que afeta e é afetado pelo que foi construído. Como podemos observar no diálogo abaixo, de uma professora que assistiu à peça com a pesquisadora:

Professora/plateia: Eu quero saber o enfim, vai ter continuidade?  
 Pesquisadora: Mas é isso, não tem um fim.  
 Professora/plateia: Ah, são várias possibilidades...  
 (Diário de bordo, 2023).

Ainda sobre a apresentação, no diário de bordo os participantes relataram o misto de sentimentos que vivenciaram ao apresentar a peça. Relatam que estavam apreensivos no início, mas depois conseguiram aproveitar o momento, como observamos no trecho do caderno da participante 4, que escreveu: “todos ficamos muito envergonhados no início mas nós respiramos fundo e nos acalmamos”; ou da participante 3: “no começo da peça só foi medo, tremedera (sic), vergonha, somente vou errar as falas vou errar as falas e vou errar as falas. No meio da peça fui me soltando não perdi o medo mais do nada foi subindo uma felicidade de saber que eu estava ali com os meus colegas [...]”; e, por fim, da participante 7: “sinceramente estou em choque até agora, como sempre eu não estava aceitando a ideia de apresentar para outras pessoas ver (sic), mais óbvio eu me animei demais”.

Apesar da empolgação e desejo de alguns estudantes, a maioria não quis continuar com outras apresentações, pois a maioria estava no 9º ano e fariam processo seletivo para ingresso no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), junto a isso ocorreram as férias de julho, o que desmobilizou o grupo.

A Roda de conversa final foi realizada no dia 29 de junho de 2023, com duração de 17 min e 22 segundos, sua transcrição integral encontra-se no Apêndice H. Os 11 participantes estavam presentes, ainda que três chegaram atrasados, porque estavam em um outro compromisso na escola. As avaliações das oficinas e atividades realizadas pelos estudantes vão ao encontro das análises feitas pela pesquisadora em suas anotações de campo, como observamos adiante.

Sobre o que mais gostaram nas oficinas os participantes pontuaram a interação entre o grupo; a diversão, em especial alguns jogos, como o “mosquito”; o novo aprendizado, tanto no teatro como na EA; as novas experiências e as atividades fora da realidade à qual estão

acostumados; e os momentos de relaxamento no final das oficinas. Como podemos observar na fala das participantes 4 e 6:

*Eu gostei muito, eu achei divertido, eu achei legal, né?! porque conheci mais as pessoas assim, fiz amizades, eu também achei a experiência muito boa, e eu fiquei muito tímida lá na apresentação, tava começando a ficar com vergonha, mas... aí depois quando eu percebi que tava todo mundo assim, comigo, era a primeira vez a apresentação de todo mundo, eu fiquei mais calma (Participante 4).*

*Achei o projeto, que ele é bem descontraído, bem diferente, nunca, tipo, participei de um projeto que fosse desse jeito. Por exemplo, a gente saía, tals, pra procurar, fazer bonecos de... comê que fala, aqueles bonecos que a gente fez? [...] Isso... as esculturas. Eu achei bem diferente (Participante 6).*

Sobre o que não gostaram nas oficinas os estudantes pontuaram o desconforto em realizar alguns exercícios, principalmente pela vergonha, mas também devido à estranheza por ser algo novo, sentimentos que se tornaram menos comuns, segundo eles, com o andamento das oficinas, como podemos verificar no diálogo abaixo:

Participante 4: *Eu não gostei muito quando a gente fazia aqueles exercícios, que cê falava para gente remexer todo... Eu achava muito estranho.*

Pesquisadora: *estranho?*

Participante 3: *Pegar manga, gente...*

Pesquisadora: *pegar o quê?*

Participante 3: *pegar manga, manga.*

Pesquisadora: *ahhh, lá no alto, assim, entendi. O que que você sentiu, um desconforto?*

Participante 4: *Ah, eu fiquei... éee... tipo... como era no início eu ficava com vergonha de fazer.*

Pesquisadora: *Então era mais vergonha do grupo?*

Participante 4: *é...*

Pesquisadora: *Era uma vergonha do grupo. Mas essa vergonha do grupo passou?*

Participante 4: *passou.*

Pesquisadora: *Daí no final dava para soltar mais?*

Participante 4: *Dava.*

Pesquisadora: *Mais, esse, essa sua, esse seu incomodo era mais vergonha do grupo e não desconforto de fazer a atividade?*

Participante 4: *É, os dois...*

Pesquisadora: *Participante 3 também era isso ou tinha uma coisa além?*

Participante 3: *Só isso mesmo.*

Pesquisadora: *Mais alguém para falar?*

Participante 2: *Ahhh, vergonha só.*

Pesquisadora: *Vergonha? No início você ficava com vergonha de fazer algumas coisas?*

Participante 2: *uhum*

Pesquisadora: *A vergonha foi passando ao longo do tempo, participante 2?*

Participante 2: *foi.*

Pesquisadora: *Conforme a gente foi se conhecendo, conforme a gente foi...*

Participante 6: *Conforme a gente foi fazendo os trabalhos que tinha que fechar os olhos, aí tinha que andar, insegurança, medo das outras pessoas, achei isso bem diferente.*

Pesquisadora: *Conforme a gente foi fazendo esses jogos, mais vezes, essa insegurança, esse medo foi diminuindo ou aumentando?*

Participante 6: *diminuindo.*

Em relação à capacidade das oficinas em auxiliar a pensar os problemas ambientais, foi unânime entre os participantes que sim, as atividades se mostraram satisfatórias a este propósito, ainda que admitam haver muito mais a aprender e que o trabalho por si só não basta, como verificamos nas falas do participante 2 quando este afirma que as oficinas “ajudaram a pensar, mais ainda não aprendemos  $\frac{1}{3}$  ainda” e que “ah... só para nós não dá certo, tem que ser para todo mundo”.

Ao pontuarem como as oficinas os ajudaram a discutir e a pensar os problemas ambientais e em quais momentos isso ocorreu, foram citadas as atividades mais diretas, em que foi proposto trazer a natureza para a cena, com o teatro imagem e improvisos, ou na qual fomos ao espaço verde. Aqui entendemos que é preciso ter, mesmo que em pouca medida, uma condução do trabalho de modo direto e objetivo, seja propondo jogos que já conduzam para o que se pretende discutir, seja enfatizando oralmente as questões trabalhadas, como podemos analisar nas falas seguintes:

Participante 4: *Aquela que a gente tinha tipo, armar coisas da natureza com o corpo...*  
 Participante 3: *verdade...*  
 Participante 4: *Que a gente fez fumaça, éééé, tacando fogo... ééé*  
 Pesquisadora: *Você tá falando de formar estátuas?*  
 Participante 4: *Tipo, a gente fazia, você falou para gente fazer algum objeto da natureza, uma coisa, tipo, uma árvore, uma ação...*  
 Pesquisadora: *Esse já é o de relações com a natureza? Aqueles jogos de relações com a natureza?*  
 Participante 4: *Sim!*  
 Pesquisadora: *de imagem?*  
 Participante 4: *Sim...*  
 Pesquisadora: *Forma uma imagem de relação, aí você conseguia ter....?*  
 Participante 4: *simm...*  
 [...]  
 Pesquisadora: *Você tava falando qual jogo de improviso, participante 1...*  
 Participante 1: *Foi quando a senhora falou, a senhora mandou a gente ter, algumas cenas para fazer.*  
 [...]  
 Participante 10: *Eu acho que aquele que a gente tinha que fazer uma cena e dessa cena outra pessoa vinha e recriava outra cena.*  
 Participante 10: *Acho que quando chegou na parte... por conta que várias pessoas foram indo, daí chegou na parte do pescador, acho que nessa parte que eu comecei a perceber assim...*  
 [...]  
 Participante 5: *Ahhh, no relaxamento, quando a senhora falava para imaginar que a gente tava num lugar (pausa).*

Os conceitos ecológicos ou problemáticas ambientais, que segundo os participantes foram trabalhados nas oficinas, dos quais eles não tinham conhecimento antes, foram sobre o garimpo, tema exclusivo da peça. Ainda que tivéssemos trabalhado a relação de exploração

homem e natureza, os estudantes disseram que isso já era de seu conhecimento. Aqui, mais uma vez, inferimos que a condução do trabalho de modo objetivo deixa, ao menos de imediato, uma marca mais evidente nos participantes. Mesmo que a peça tenha emergido da culminância de todo o trabalho mais subjetivo realizado ao longo das oficinas, a discussão objetiva da questão ambiental “garimpo ilegal” reverberou de modo mais latente nos participantes.

Em relação às dificuldades encontradas pelos participantes durante as oficinas, novamente foi citada a vergonha e, também, a dificuldade de trabalhar em grupo, seja pela já citada vergonha, mas também pelo receio do julgamento do outro, além das dificuldades para expressar e impor sua opinião, como podemos observar nas falas dos participantes 9 e 1:

*Foi um pouco p mim, porque eu não sou muito de trabalho em grupo porque eu gosto de algumas coisas de um certo jeito e as pessoas não, e aí acaba que eu me sinto um pouco pressionada e aí acaba me estressando, isso é um problema comigo, me estressa (Participante 9).*

*Éeee, eu não gosto muito de fazer trabalho em grupo porque normalmente eu quero fazer uma coisa mas eu tenho medo de falar para outra pessoa o que eu quero fazer e a outra pessoa discordar comigo (Participante 1).*

Por fim, o que faltou ser trabalhado, segundo os participantes, e que poderia ser aperfeiçoado, foram mais atividades em espaços verdes e um contato maior com a realidade do problema ambiental estudado, como podemos verificar nas falas do participante 10: “*um pouco mais de contato com coisas novas, ir mais na natureza...*” e “*um pouco mais da realidade, ver o problema de perto*”.

Ainda, conforme os participantes, o tempo foi um fator não favorável, devendo aumentar a duração das oficinas e o tempo total de trabalho, possibilitando desenvolver as atividades citadas pela participante 10 ou até mesmo realizar outras apresentações, como destacamos no trecho abaixo:

Pesquisadora: *Vocês acham que o tempo de trabalho foi ok, ou...*

Participante 2: *Curto...*

Participante 3: *Curto!*

Outros participantes também falam que foi curto.

Participante 9: *Foi muito curto.*

Participante 2: *Tinha que ser umas 2 horas ou 1:30.*

Neste momento, diferente do que ocorreu na roda de conversa inicial, a maioria dos participantes tinha muito o que falar e a timidez era menor, pois todos já se conheciam. Todavia, foi possível perceber as dificuldades, ainda que em menor proporção do que na roda

de conversa inicial, de expressão. Como verificamos no trecho abaixo em que a participante 1 não soube explicar o motivo de não ter gostado da atividade no espaço verde:

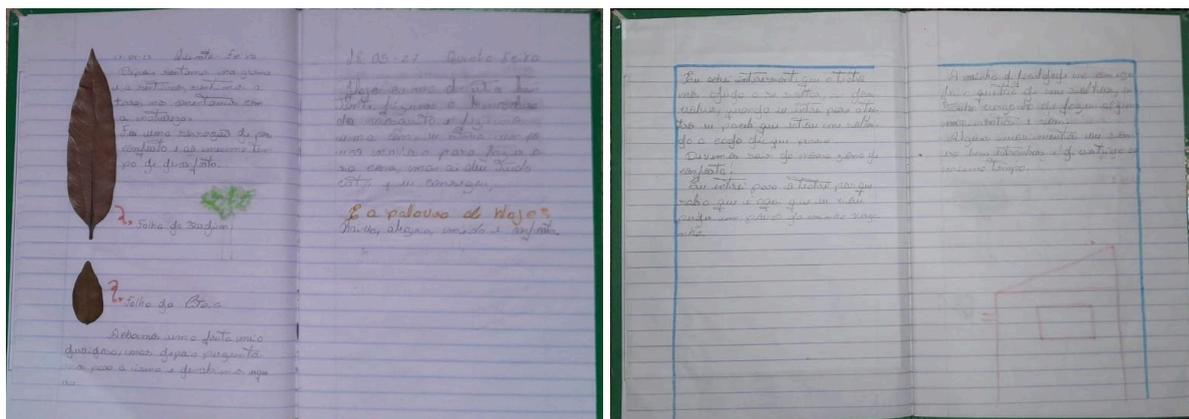
Participante 1: *Eu não gostei muito não.*  
 Pesquisadora: *Você não gostou? Por que participante 1?*  
 Participante 2: *Calor...*  
 Participante 1: *Num sei... eu... A Natureza tal... mas eu num... num sei... (pausa)*  
 Pesquisadora: *Cê num consegue expressar por que você não gostou? Por que você ficou desconfortável?*  
 Participante 1: *Não...*  
 Pesquisadora: *Era o quê? O calor?*  
 Participante 3: *Preguiça de andar...*  
 Risos...  
 Pesquisadora: *Você achou estranha a atividade? O que é?*  
 Participante 1: *Também... num sei...*

Também observamos que os participantes tendem a ser sucintos em suas respostas, seja de modo escrito ou de modo oral, sendo necessário elaborar várias perguntas, para que fosse possível compreender o que pretendiam expressar. Pontos estes que nos conduzem a inferir suas dificuldades em concatenar e externalizar suas ideias.

Ressaltamos isso para reforçar duas questões, primeiro o fato de o trabalho ter auxiliado na expressão dos participantes, pois mesmo com dificuldades estes já se propuseram a externalizar o que pensam na roda de conversa final, fato impensável na roda de conversa inicial. Segundo, reforçar a importância das rodas de conversas, observações realizadas ao longo das oficinas e os cadernos de campo dos participantes e da pesquisadora, como instrumentos avaliativos complementares nesta pesquisa, visto que apenas o questionário escrito não daria conta de avaliar o impacto das oficinas.

Ademais, observamos que o diário de bordo dos participantes foi importante por possibilitar espaço para expressão aos participantes mais retraídos. Como, por exemplo, as participantes 11 e 7, que nada falaram durante a roda de conversa inicial e final e nas oficinas. A participante 11 usou bastante seu caderno (Figura 47) para relatar suas dificuldades e observações sobre as oficinas, sua vergonha e como as oficinas têm ajudado a “se soltar, se desenvolver”; o mesmo foi feito pela participante 7, ainda que em menor proporção.

Figura 47 - Fotografias do diário de bordo da participante 11



Fonte: Autores (2023).

O guia didático, produto educacional, elaborado na primeira fase da pesquisa, sofreu alterações ao longo do desenvolvimento da fase experimental, posto que consideramos as reflexões, ideias e dificuldades apontadas pelos estudantes ao longo das atividades.

A estrutura básica de círculo para alongamento, seguido do aquecimento, depois os jogos e exercícios variados, finalizando com o relaxamento e reflexão final, foi mantida. Todavia, alteramos jogos e exercícios que durante a prática apresentaram pouca eficiência ou dificuldades para serem realizados. Em alguns casos invertimos a ordem de execução, em outros acrescentamos jogos ou exercícios que julgamos necessários para enriquecer o trabalho de futuros educadores.

Percebemos, durante a pesquisa, que deveríamos ter aplicado, na primeira oficina, o jogo do aperto de mão, pois ele demonstra, de modo prático e objetivo, a relação opressor *versus* oprimido compreendida pelo TO. O fizemos mais à frente, quando já estávamos ingressando no último ciclo desta etapa. Apesar dessa ordem, de modo geral, não ter prejudicado os resultados da pesquisa, a inversão deixaria o momento da primeira oficina mais orgânico e auxiliaria um entendimento prático da linguagem teatral utilizada na pesquisa, por isso situamos este jogo como um dos primeiros no guia didático.

Também entendemos que é necessário preparar, pelo menos, dois jogos ou exercícios a mais do que se espera trabalhar, que podem ser utilizados, no decorrer da oficina, em substituição de algum outro que não foi bem aceito, ou no caso de sobrar tempo. Isto nos ciclos 2 e 3, que dão conta do início do trabalho e, portanto, da consolidação do grupo. Ou seja, tempo necessário para vencer as dificuldades iniciais de timidez e desconfiança, fatores que limitam o desenvolvimento mais prolongado dos jogos e exercícios.

Ademais, entendemos ser necessário sistematizar a aplicação do guia em ciclos, na qual, em cada ciclo, é abordado um tema diferente dialogando com as dimensões individual, relacional e social, partindo do local em direção ao global, de modo transdisciplinar. Estas dimensões a serem trabalhadas nos ciclos estiveram presentes no roteiro aplicado na fase experimental desta pesquisa, mas não totalmente separadas, e sim diluídas ao longo das oficinas. Entretanto, entendemos, após a avaliação da pesquisa, que separar os jogos e exercícios em ciclos torna as ações mais diretas, evidentes e focadas para desenvolver as habilidades previstas.

Portanto, o guia foi dividido em 5 (cinco) ciclos, a saber:

- 1º Ciclo – Apresentação: atividade com duração de um encontro de 1 hora e 30 minutos. É necessária para apresentar o TO aos participantes, visto que a linguagem do TO não é popularmente conhecida, como mostrou o questionário pré-teste desta pesquisa. Assim, elaboramos um vídeo de apresentação que pode ser utilizado pelo multiplicador do guia. Também sugerimos que seja realizado, nesta primeira oficina, o jogo do aperto de mão, como já discutimos.
- 2º Ciclo – EU: este ciclo tem a duração de quatro encontros de 1 hora e 30 minutos. Trabalha, principalmente, com exercícios e alguns jogos do TO, com o propósito de trabalhar a dimensão da relação EU-EU.
- 3º Ciclo: EU e o OUTRO: este ciclo tem a duração de cinco encontros de 1 hora e 30 minutos. Trabalha, principalmente, com jogos diversos que exploram a relação do EU com o OUTRO.
- 4º Ciclo: EU e o MUNDO: este ciclo tem a duração de quatro encontros de 1 hora e 30 minutos. Trabalha com atividades sensoriais e jogos que possibilitam aos estudantes explorar e ressignificar a relação EU e o MUNDO.
- 5º Ciclo: Teatro como linguagem: com duração de 16 encontros de 1 hora, com o objetivo de propiciar espaço de expressão teatral às reflexões coletivas vivenciadas pelos ciclos anteriores, por meio das técnicas do Teatro-Imagem, Teatro-Jornal e Teatro-Fórum (todos do arsenal do TO).

Podemos observar as alterações no Quadro 3, seguinte, no qual traçamos um comparativo entre as atividades desenvolvidas na pesquisa e como elas foram sistematizadas no guia didático.



Quadro 3 - Comparativo entre o roteiro desenvolvido na pesquisa e as modificações realizadas, para compor o guia didático

ROTEIRO DESENVOLVIDO NA PESQUISA	ROTEIRO ELABORADO, APÓS A PESQUISA, PARA O GUIA DIDÁTICO	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Aquecimento: círculo máximo e círculo mínimo;</li> <li>3. Batizado mineiro;</li> <li>4. Aquecimento: sem deixar nenhum espaço vazio na sala;</li> <li>5. Relaxamento;</li> <li>6. Palavra final.</li> </ol>	<p>1º CICLO: APRESENTAÇÃO 1 oficina de 1 hora</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contextualização do projeto que será desenvolvido;</li> <li>2. Apresentação do Teatro do Oprimido;</li> <li>3. Breve apresentação oral do grupo e de suas expectativas;</li> <li>4. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>5. Aquecimento: batizado mineiro;</li> <li>6. Jogo do aperto de mão;</li> <li>7. Relaxamento;</li> <li>8. Palavra final.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Aquecimento: corrida em câmera lenta;</li> <li>3. A cruz e o círculo (+ variante - pé e nome);</li> <li>4. O cacique;</li> <li>5. Floresta de sons;</li> <li>6. Espelho simples;</li> <li>7. Máquina de sons;</li> <li>8. Relaxamento;</li> <li>9. Palavra final.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento;</li> <li>2. Aquecimento: para e anda;</li> <li>3. A cruz e o círculo (+ variante - pé e nome);</li> <li>4. A menor superfície;</li> <li>5. Relaxamento;</li> <li>6. Palavra final.</li> </ol> <p>Reservas: Estica e encolhe; Cinco gestos.</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Aquecimento: cinco gestos;</li> <li>3. Unificar o ritmo;</li> <li>4. Quem disse ‘ah’;</li> <li>5. Escultor não toca o modelo;</li> <li>6. Imagem da palavra;</li> <li>7. Estica e encolhe;</li> <li>8. Relaxamento;</li> <li>9. Palavra final.</li> </ol>	<p>2º CICLO: EU 4 oficinas de 1 hora cada</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento;</li> <li>2. Aquecimento: andar diferente;</li> <li>3. Equilíbrio do Corpo com Objetos;</li> <li>4. O balão como prolongamento do corpo;</li> <li>5. Relaxamento;</li> <li>6. Palavra final.</li> </ol> <p>Reservas: Dificuldades em relação aos corpos e aos objetos; Dividir o movimento.</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Aquecimento: caminhada com dificuldade em relação aos corpos;</li> <li>3. Imitar formas de andar;</li> <li>4. Índios na floresta;</li> <li>5. Completar a imagem;</li> <li>6. Relaxamento;</li> <li>7. Palavra final.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento;</li> <li>2. Aquecimento: para e anda;</li> <li>3. Corrida em câmera lenta;</li> <li>4. Imagem da palavra;</li> <li>5. Relaxamento;</li> <li>6. Palavra final.</li> </ol> <p>Reservas: Imitar os outros; Sequência de movimentos retilíneos e redondos.</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Aquecimento: anda e para;</li> <li>3. Ritmo em ferradura;</li> <li>4. Som e movimento;</li> <li>5. Atividades complementares;</li> <li>6. Relaxamento;</li> <li>7. Palavra final.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento;</li> <li>2. Aquecimento: descoordenação de movimentos coordenados;</li> <li>3. Quantos “as” existem em um “a”?</li> <li>4. Homenagem a Magritte;</li> <li>5. Relaxamento;</li> <li>6. Palavra final.</li> </ol>

ROTEIRO DESENVOLVIDO NA PESQUISA	ROTEIRO ELABORADO, APÓS A PESQUISA, PARA O GUIA DIDÁTICO	
		Reservas: O imã afetivo; Desenhar o próprio corpo.
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Aquecimento: caminhada pelo espaço;</li> <li>3. Balão como extensão do corpo;</li> <li>4. Ritmo e movimento;</li> <li>5. Homenagem a magritte;</li> <li>6. Relaxamento;</li> <li>7. Palavra final.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento;</li> <li>2. Aquecimento: o cacique;</li> <li>3. Floresta de sons;</li> <li>4. A máquina de ritmos;</li> <li>5. Relaxamento;</li> <li>6. Palavra final.</li> </ol> <p>Reservas: O carro cego; Círculo de nós.</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Andar pela a escola;</li> <li>3. Apresentar 3 imagens da escola;</li> <li>4. Forma a imagem final da escola;</li> <li>5. Relaxamento;</li> <li>6. Palavra final.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento;</li> <li>2. Aquecimento: quem disse "Ah"?</li> <li>3. Completar a imagem;</li> <li>4. Atividades complementares;</li> <li>5. Relaxamento;</li> <li>6. Palavra final.</li> </ol> <p>Reservas: Batatinha frita 1, 2, 3; Círculo máximo e círculo mínimo.</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Andar pelo bosque;</li> <li>3. Apresentar 3 imagens do bosque;</li> <li>4. Forma a imagem final do bosque;</li> <li>5. Relaxamento;</li> <li>6. Palavra final.</li> </ol>	<p>3º CICLO: EU e o OUTRO 4 oficinas de 1 hora</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento;</li> <li>2. Aquecimento: índios na floresta;</li> <li>3. Som e movimento;</li> <li>4. Hipnotismo colombiano;</li> <li>5. Relaxamento;</li> <li>6. Palavra final.</li> </ol> <p>Reservas: Empurrar um ao outro; João Bobo.</p>
<p>Elaboração das esculturas: ser humano na... (2 encontros)</p>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento;</li> <li>2. Aquecimento: ritmo em ferradura;</li> <li>3. O espelho simples;</li> <li>4. O escultor não toca o modelo;</li> <li>5. Teia;</li> <li>6. Relaxamento;</li> <li>7. Palavra final.</li> </ol> <p>Reservas: Sem necessidade, visto que a dinâmica da Teia requer tempo.</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Aquecimento: escravos de Jó;</li> <li>3. Teatro imagem: improvisações;</li> <li>4. Relaxamento;</li> <li>5. Palavra final.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento;</li> <li>2. Explorar a escola;</li> <li>3. Imagens na escola;</li> <li>4. Imagens do grupo;</li> <li>5. Relaxamento;</li> <li>6. Palavra final.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento</li> <li>1. Aquecimento: mosquito;</li> <li>2. Teatro-Imagem: Improvisações;</li> <li>3. Relaxamento;</li> <li>4. Palavra final.</li> </ol>	<p>4º CICLO EU e o MUNDO 4 oficinas de 1 hora</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento;</li> <li>2. Explorar o bosque/parque;</li> <li>3. Imagens do bosque;</li> <li>4. Imagens do grupo;</li> <li>5. Relaxamento;</li> <li>6. Palavra final.</li> </ol>

ROTEIRO DESENVOLVIDO NA PESQUISA	ROTEIRO ELABORADO, APÓS A PESQUISA, PARA O GUIA DIDÁTICO	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Aquecimento: escravos de Jó;</li> <li>3. Teatro-Imagem: improvisações;</li> <li>4. Relaxamento;</li> <li>5. Palavra final.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento;</li> <li>2. Elaboração das esculturas “Ser humano na escola e no parque”;</li> <li>3. Relaxamento;</li> <li>4. Palavra final.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Aquecimento: Mosquito;</li> <li>3. Dinâmica da Teia;</li> <li>4. Jogo do aperto de mão;</li> <li>5. Teatro-fórum – improvisações;</li> <li>6. Relaxamento;</li> <li>7. Palavra final.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento;</li> <li>2. Finalização das esculturas “Ser humano na escola e no parque”;</li> <li>3. Apresentação das esculturas;</li> <li>4. Relaxamento;</li> <li>5. Palavra final.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Aquecimento: Escravos de Jó;</li> <li>3. Teatro-fórum – improvisações;</li> <li>4. Relaxamento;</li> <li>5. Palavra final.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento;</li> <li>2. Aquecimento: Escravos de Jó;</li> <li>3. Improvisações: Teatro-Imagem;</li> <li>4. Relaxamento;</li> <li>5. Palavra final.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Aquecimento: mosquito;</li> <li>3. Leitura e pesquisa de notícias;</li> <li>4. Relaxamento;</li> <li>5. Palavra final.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento;</li> <li>2. Aquecimento: Escravos de Jó;</li> <li>3. Improvisações: Teatro-Jornal;</li> <li>4. Relaxamento;</li> <li>5. Palavra final.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Aquecimento: mosquito;</li> <li>3. Exibição de vídeo sobre Teatro-Fórum e definição do tema;</li> <li>4. Relaxamento;</li> <li>5. Palavra final.</li> </ol>	CICLO 5 TEATRO COMO LINGUAGEM	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento;</li> <li>2. Aquecimento: Escravos de Jó;</li> <li>3. Improvisações: Teatro-Fórum;</li> <li>4. Relaxamento;</li> <li>5. Palavra final.</li> </ol>
Construção estética da peça (4 Encontros)		Construção estética da peça. 4 ENCONTROS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Aquecimento: mosquito;</li> <li>3. Ensaio (10 encontros);</li> <li>4. Relaxamento;</li> <li>5. Palavra final.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve círculo com alongamento e despertar do corpo;</li> <li>2. Aquecimento: mosquito;</li> <li>3. Ensaio (10 encontros);</li> <li>4. Relaxamento;</li> <li>5. Palavra final.</li> </ol>
Apresentação	Apresentação	

Fonte: Autores (2024).

Figura 48 - Pintura realizada pela autora durante a escrita deste trabalho



Fonte: Autora (2023).

Diante da vastidão do tempo e da imensidão do universo, é um imenso prazer para mim dividir um planeta e uma época com você.

(Carl Sagan)

## 5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Em relação às potencialidades e fragilidades observadas com o uso do TO para trabalhar a EA Crítica, identificamos como potencialidades:

1. O TO proporcionou caminhos sensíveis para abordar os conceitos necessários para trabalhar a Educação Ambiental Crítica. Assim, disponibilizou percepções subjetivas e de difícil formulação pela racionalidade, pois ofereceu espaços para vivências sensoriais permeadas de significados, além de criar situações e realidades, até então, não vislumbrada pelos participantes. Portanto, a metodologia possibilitou compreender de forma mais aprofundada as questões socioambientais discutidas.
2. Os estudantes ensaiaram situações de opressão corriqueiras, num ambiente seguro e controlável, de modo que pudessem planejar suas respectivas ações. Desse modo, tornam-se mais preparados para lidar com situações parecidas, quando estas acontecerem em suas vidas. O simples fato de saberem que podem e, principalmente, que conseguem reagir já oferece suporte necessário para enfrentar situações opressivas distintas.
3. Agregou elementos para abordar diversos temas e recortes socioambientais, desde macro-opressões a micro-opressões.
4. Estendeu-se para além dos participantes das oficinas, pois, ao apresentar as cenas criadas à comunidade, a discussão, antes feita apenas no grupo, se ampliou e ganhou novos significados.
5. Houve reflexões significativas nos participantes sobre as relações que estabelecemos com o meio em que vivemos. A partir disso, entendemos que é possível o desenvolvimento de atitudes que dialoguem com a sustentabilidade e a transformação socioambiental. Desse modo, a impactar, direta e indiretamente, o local e as pessoas com as quais tenham contato, tornando-se multiplicadores dos ensinamentos apreendidos.

Como fragilidades, elencamos:

1. Os estudantes apresentavam, no início das oficinas, certa desconcentração e resistência para realizar alguns exercícios, em razão da timidez e do estranhamento

com o novo. Então, foi preciso adaptar certos exercícios e jogos, para evitar posições e situações muito desconfortáveis ao grupo. Esse estranhamento é comum em grupos que nunca trabalharam com teatro, pois os exercícios e jogos exigem que o indivíduo se exponha e coloque seu corpo em situações fora do comum. Logo, a melhor forma de superar esse empecilho é o trabalho contínuo, que leva o estranho ao comum.

2. O ânimo do grupo variava, em decorrência de desentendimentos internos ou por questões pessoais individuais, então foi preciso ter um olhar bem atento para identificar e resolver estas situações.
3. A questão do tempo também foi um fator limitador, percebemos que o ideal seria ter oficinas com duração de 1 hora e 30 minutos a 2 horas, nas quais haveria mais espaço para reflexões e diálogo com os participantes, para que, também, houvesse espaço de acomodação e elaboração do pensamento simbólico dos estudantes.
4. Ainda sobre o pensamento simbólico desenvolvido pelos estudantes, apesar de algumas tentativas para que este fosse por nós acessado, estas se mostraram ineficientes, para avançar em discussões mais profundas, pelo menos a título de pesquisas acadêmicas, que exigem dados mais apurados. Assim, compreendemos que seria necessário dosar as atividades, entre aquelas que desenvolvem o pensamento sensível e simbólico.

As atividades realizadas no decorrer do processo de desenvolvimento das oficinas nos levaram ao aperfeiçoamento do produto educacional que poderá ser utilizado por demais educadores ambientais, bem como esta dissertação pode contribuir para a formação dos professores.

Todavia, compreendemos que para trabalhar esta abordagem é necessário se dedicar, mesmo que minimamente, a entender os componentes do TO, ilustrados na figura da árvore. No nosso produto buscamos traçar um roteiro de oficinas, para facilitar projetos futuros, o que, de certo modo, viabiliza sua multiplicação. Porém, para que o multiplicador tenha maior domínio do processo e, assim, consiga adaptar as atividades, de acordo com seu interesse, estudar a obra deixada por Augusto Boal será um facilitador.

É possível, como demonstramos, trabalhar histórias de opressão fictícias, desde que seguido o método para criação de peças de Teatro-Fórum e se atentando aos elementos essenciais: o opressor, o oprimido e o conflito (crise chinesa).

Em novas pesquisas, sugerimos que os pontos negativos sejam levados em conta, principalmente na questão do balanceamento de atividades para trabalhar o pensamento sensível e simbólico e, dessa maneira, auxiliar melhor na expressão oral dos participantes. Outro ponto, que consideramos relevante a ser investigado é o efeito do Teatro-Fórum no público que assiste. Principalmente por conta do fórum. Compreender os desmembramentos do espetáculo e do fórum na plateia é relevante para averiguar a reverberação do trabalho.

Antes, no início desta pesquisa, deduzimos que o TO se constitui ferramenta importante para o trabalho didático-pedagógico da Educação Ambiental Crítica, por oferecer espaço democrático, reflexivo e emancipatório aos sujeitos. Agora, no fim, afirmamos que nossa dedução se mostrou correta, uma vez que, mesmo com as fragilidades observadas no trabalho, compreendemos que os pontos fortes se mostraram eficientes para fortalecer nosso argumento inicial.

Nesse intento, nosso objetivo principal foi satisfatoriamente alcançado, pois o uso do TO como uma metodologia transdisciplinar para o trabalho da EA Crítica com alunos do Ensino Fundamental (EF) II da Escola Estadual Souza Bandeira mostrou-se potente. Ademais, foi possível realizar todos os objetivos específicos.

Portanto, no Campo da EA este trabalho contribui para ampliar as possibilidades metodológicas de práticas educativas em escolas, ou em grupos diversos, por meio da abordagem da Educação Ambiental Crítica, apoiada no Teatro do Oprimido. Sobre isso, ressaltamos o papel da metodologia da Pesquisa-Ação na realização desta investigação, que possibilitou a sua construção coletiva. Assim, consideramos esse feito um diferencial, quando almejamos sucesso no trabalho da EA Crítica com grupos heterogêneos, pois trabalhamos com base em seus contextos e demandas, de acordo com suas realidades socioambientais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Erika de. **Teatro do vir a ser: contribuições para a gestão socioambiental da resex do cassurubá**. 2011 160 f. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar e Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social) - Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35551>. Acesso em: 08 set. 2023.

BELÉM, Ivan Cesar Correa. **Liu Arruda: a travessia de um bufão cuiabano, sob a inspiração de Augusto Boal**. 2015. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2226>. Acesso em 24 jun. 2022.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. 580 p.

BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira; NEHME, Valéria Guimarães de Freitas. A PESQUISA-AÇÃO: mediadora de ações em educação ambiental. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 19, n. 2, p. 56-67, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/espaco/article/view/51870/25243>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. 256 p.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 123 p.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo e Editora Cosac Naify, 2015. 416 p.

BOAL, Augusto. **Hamlet e o Filho do padeiro: memórias imaginadas**. Rio de Janeiro: Record, 2000. 350 p.

BOAL, Augusto. **O arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996a. 220p.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 234 p.

BOAL, Augusto. **Teatro Legislativo: Versão Beta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996b. 152 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/13/CEP/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20466.pdf>. Acesso 06 ago. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 05 de out. 1988 p 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/co2022.nstituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/co2022.nstituicao.htm). Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981. Política Nacional do Meio Ambiente. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 1981, p. 16.509. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6938compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938compilada.htm). Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27.833. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm#:~:text=LEI%20No%209.795%2C%20DE%2027%20DE%20ABRIL%20DE%201999.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ambiental,Ambiental%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm#:~:text=LEI%20No%209.795%2C%20DE%2027%20DE%20ABRIL%20DE%201999.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ambiental,Ambiental%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Carta de Belgrado. S.D.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de junho de 2012, Seção I. p. 70. Disponível em: [//portal\\_mecgovbr/dm.documents/rcp002\\_12pdf](http://portal_mecgovbr/dm.documents/rcp002_12pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **I Conferência Nacional de Educação Ambiental: Declaração de Brasília para a Educação Ambiental.** Brasília, 1997. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/aceso-a-informacao/despesas/item/8069-declara%C3%A7%C3%A3o-de-bras%C3%ADlia-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental.html>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017b. 436 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, 1998. 42 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

CAPRA, Fritjof. Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21. *In*: TRIGUEIRO, André (org.). **Meio ambiente no século 21**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. 366 p.

CAPOBIANCO, João Paulo. O que podemos esperar da Rio 92. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 6, n. 1-2, p. 13-17, 1992. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v06n01-02/v06n01-02\\_03.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v06n01-02/v06n01-02_03.pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.

CARVALHO, Marcos de. **O que é natureza**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. 82 p.

CAMPOS, Priscilla Teixeira. **O Teatro do Oprimido e a flor da permacultura na educação ambiental**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4312>. Acesso em: 26 jun. 2022.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988. 147 p.

DULLEY, Richard Domingues. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Revista de Economia Agrícola**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.iea.sp.gov.br/out/publicacoes/pdf/asp-2-04-2.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

EFFTING, Tânia Regina. **Educação ambiental nas escolas públicas**: realidade e desafios. 2007. 78f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável) Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2007. Disponível em: <http://ambiental.adv.br/ufvjm/ea2012-1monografia2.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

FAGUNDES, Julia Brito. **Do Oprimido ao controle ambiental**: o ensino-aprendizagem de arte no curso técnico em controle ambiental integrado à EJA do CED Irmã Regina. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade De Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/6967/2018\\_J\\_liaBritoFagundes\\_16140243648658\\_6967.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/6967/2018_J_liaBritoFagundes_16140243648658_6967.pdf). Acesso em: 08 set. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3 p. 483-502, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 79 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 256 p.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 57 p.

GADOTTI, Moacir (s/d), **A Agenda 21 e a Carta da Terra**. Disponível em: [https://web.arapiraca.al.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Agenda\\_21\\_Carta\\_da\\_Terra\\_2002.pdf](https://web.arapiraca.al.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Agenda_21_Carta_da_Terra_2002.pdf). Acesso em: 02 jun. 2022.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. APRESENTAÇÃO: (RE)CONHECENDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA. In: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira** / – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 7-9. Disponível em: [https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident\\_eabras.pdf](https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf). Acesso em: 02 jun. 2022.

LEITE, Cilene Gonçalves. **Ambiente performático: a contribuição do teatro fórum como metodologia mediadora na Educação Ambiental**. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2009.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tSMJ3V4NLmxYZZtmK8zpt9r/?format=pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set./Dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Q958B6p6Rz6vmXgHP7T5Ysy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES, Mauro. (org.) **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papirus, 2006. 391 p. 60 - 107.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TREIN, Eunice; TOZONI-REIS, Marília Freitas De Campos; NOVICKI, Victor. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 81-97, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bCgHZJsySJnj7QYKbCZm4BF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental anos finais. Cuiabá, MT. 2018. 319 p.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC. Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Mato Grosso, 2022. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentomatogrosso.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 06 jan. 2023.

MARCATTO, Celso. **Educação Ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: Feam, 2002. 64 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21º ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.

MORALES, Angélica Góis Muller. Processo de institucionalização da educação ambiental. *In: PARANÁ, Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Educação Ambiental*. Curitiba: SEED, 2008. p. 15-30. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/tematico\\_ed\\_ambiental2008.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_ed_ambiental2008.pdf). Acesso em: 12 out. 2022.

OLIVEIRA, Leandro Dias de. Da Eco-92 à Rio+ 20: uma breve avaliação de duas décadas. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 479-499, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-campineiro/article/view/2448>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi**. Brasília, DF: IBAMA, 1997. 154 p. Disponível em: <https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educacaoambientalalasgrandesdiretrizesdaconferenciadetblisidigital.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2022.

PASSOS, Priscilla Nogueira Calmon de. A conferência de Estocolmo como ponto de partida para a proteção internacional do meio ambiente. **Revista Direitos Fundamentais e Democracia**, Curitiba, v. 6, n. 6, 2009. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrazil.com.br/index.php/rdfd/article/view/18>. Acesso em: 28 jun. 2022.

PEIXOTO, Fernando. **O que é Teatro**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. 129 p.

PERALTA, Cleusa Helena Guaita. **Metaforizando a vida na terra: um recorte sobre o caráter pedagógico do teatro - fórum e sua mediação nos processos de transição agroecológica e cooperação de Rio Grande/RS**. 2007. 89 f. Tese (Doutorado em Educação - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre/ RS, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8964/000592269.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 jun. 2022.

PIGNARRE, Robert. **História do Teatro**. 3. ed. Lisboa: Publicações Europa- América, 1950. 138 p.

PIQUÉ, Jorge Ferro. A tragédia grega e seu contexto. **Letras**, Curitiba, n. 49, p. 201-219. 1998. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6549702/mod\\_resource/content/1/A%20TRAG%C3%89DIA%20GREGA%20E%20SEU%20CONTEXTO%20J.%20Pique.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6549702/mod_resource/content/1/A%20TRAG%C3%89DIA%20GREGA%20E%20SEU%20CONTEXTO%20J.%20Pique.pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2017. 107 p.

RUFINO, Bianca; CRISPIM, Cristina. Breve resgate histórico da Educação Ambiental no Brasil e no mundo. *In*: VI Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental, 2015, Porto Alegre, **Anais [...]**. Disponível em: <https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2015/VII-069.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SANCTUM, Flávio. **Estética do Oprimido de Augusto Boal** – Uma Odisséia pelos Sentidos. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado, Programa de Pós Graduação em Ciência da Arte) – Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ. 2011. Disponível em [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2\\_89f4471685d33d8b11764988adf28532](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_89f4471685d33d8b11764988adf28532). Acesso em: 05 mai. 2022.

SANTOS, Bárbara. **Teatro do oprimido: raízes e asas** — uma teoria da práxis. Rio de Janeiro: Íbis Libris, 2016. 528 p.

SANTOS, Edilene de Jesus. Capitalismo e a questão ambiental: Reflexões teóricas sobre a Economia do Meio Ambiente. *In*: VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2017, São Luís, **Anais [...]**. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo9/ocapitalismoeaquestaoambientalrflexoesteoricassobreaeconomiadomeioambiente.pdf>. Acesso em: 18 de out. 2022.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In*: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. São Paulo: Artmed, 2005a. p. 17-44. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4586522/mod\\_resource/content/1/sauve%20corrente%20EA.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4586522/mod_resource/content/1/sauve%20corrente%20EA.pdf). Acesso em: 10 ago. 2022.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 317-322, 2005b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979>. Acesso em: 01 dez. 2022.

SILVA, Flávio José Rocha da. Uma história do teatro do oprimido. **Aurora**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 23-38, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/17313>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SILVA, Flávio José Rocha da. **O Teatro do Oprimido como instrumento para a educação ambiental**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Gerenciamento Ambiental) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/ PR, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4583?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4583?locale=pt_BR). Acesso em: 04 mai. 2022.

SILVEIRA, Eduardo. **Educação estética ambiental e teatro do oprimido: fundamentos e práticas comuns**. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/ PR, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/17996>. Acesso em: 02 mai. 2022.

SOUZA, Paulo Rogério de; ROCHA, Alessandro Santos da. O teatro e a democracia na Grécia do século V a.c.: um gênero artístico a serviço da aristocracia no período clássico. **Fênix Revista de história e estudos culturais**, Minas Gerais, v. 6, nº 3, p. 1-18, jul./ agos./ set. 2009. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/203>. Acesso em: 02 jul. 2023.

SOUZA, Susana Carvalho de. **Curta-Metragem: O paradidatismo teatral no Ensino das Ciências Ambientais**. 2019. 43 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34446>. Acesso em: 08 set. 2023.

TAMAIIO, Irineu. **A mediação do professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de Educação Ambiental na Serra da Cantareira e Favela do Flamengo**. 2000. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação aplicada às Geociências) - Universidade Federal de Campinas, Campinas/SP, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 108 p.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação em educação ambiental. **Pesquisa em educação ambiental**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6159>. Acesso em: 01 jun. 2022.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

**APÊNDICE A – Ficha de inscrição**

Dissertação de Mestrado: **Pesquisa-Ação através do Teatro do Oprimido: a construção coletiva de um método transdisciplinar a serviço de uma Educação Ambiental Crítica.**

Pesquisadora: **Profª. Meireane da Costa Oliveira**

Orientadora: **Profª. Dra. Débora E. Pedrotti Mansilla**

Coorientador: **Profº. Dr. Sandro Luis Costa da Silva**

**FICHA DE INSCRIÇÃO**

Nome:

---

Idade: \_\_\_\_\_ Turma/Ano: \_\_\_\_\_

Telefone do responsável: ( ) \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Questionário pré-teste



Programa de Pós-Graduação em

**Ensino de Ciências Naturais**

Universidade Federal de Mato-Grosso

Dissertação de Mestrado: **Pesquisa-Ação através do Teatro do Oprimido: a construção coletiva de um método transdisciplinar a serviço de uma Educação Ambiental Crítica.**

Pesquisadora: **Prof<sup>a</sup>. Meireane da Costa Oliveira**

Orientadora: **Prof<sup>a</sup>. Dra. Débora E. Pedrotti Mansilla**

Coorientador: **Prof<sup>o</sup>. Dr. Sandro Luis Costa da Silva**

### **Questionário Pré-teste**

Nome:

---

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo (  ) Feminino (  ) Masculino Turma/Ano: \_\_\_\_\_

Ocupação fora da escola (trabalha? Pratica esportes?Quais?): \_\_\_\_\_

---



---

Você acha a Escola um lugar agradável? Como seria a Escola Ideal pra você?

---



---



---

Quais assuntos você gostaria que fossem tratados na escola pelos professores (além dos conteúdos das disciplinas)?

---



---



---

A escola promove atividades esportivas e culturais? Se ela promove, como você participa dessas atividades? Se não promove, o que você pensa sobre essa ausência.

---



---



---

A escola promove atividades de discussão, debate e de envolvimento dos estudantes nas decisões escolares? Se ela promove, como você participa dessas atividades? Se não promove, o que você pensa sobre essa ausência.

---



---



---

No seu ponto de vista o que vem a ser:

Natureza? \_\_\_\_\_

---



---

Meio

Ambiente?

---



---



---

Educação

Ambiental?

---



---



---

Desenvolvimento Sustentável?

---



---



---

Biodiversidade?

---



---



---

Trabalho?

---

---

---

Quais os principais Problemas Ambientais que você tem conhecimento?

---

---

Quem você acha que é o responsável por esses problemas ambientais?

---

---

Quem você acha que é responsável em resolver esses problemas ambientais?

---

---

Como a Educação Ambiental pode contribuir para resolver os Problemas Ambientais mencionados por você acima?

---

---

O Teatro pode ser usado na Educação? Se sim, de qual forma e por qual motivo usar?

---

---

Você tem conhecimento sobre o Teatro do Oprimido?

- Nunca ouvi falar
- Ouvi falar na Televisão ou li em jornais e revistas
- Gostaria de saber o que é
- Conheço e acho muito importante.

Justifique sua resposta:

---

---

---

## APÊNDICE C – Questionário pós-teste



Dissertação de Mestrado: **Pesquisa-Ação através do Teatro do Oprimido: a construção coletiva de um método transdisciplinar a serviço de uma Educação Ambiental Crítica.**

Pesquisadora: **Prof<sup>a</sup>. Meireane da Costa Oliveira**

Orientadora: **Prof<sup>a</sup>. Dra. Débora E. Pedrotti Mansilla**

Coorientador: **Prof<sup>o</sup>. Dr. Sandro Luis Costa da Silva**

### **Questionário Pós-teste**

Nome:

---

No seu ponto de vista o que vem a ser:

Natureza? \_\_\_\_\_

---

Meio

Ambiente?

---



---

Educação

Ambiental?

---



---

Desenvolvimento Sustentável?

---



---

Biodiversidade?

---

---

---

Trabalho?

---

---

Quais os principais Problemas Ambientais que você tem conhecimento?

---

---

Quem você acha que é o responsável por esses problemas ambientais?

---

---

Quem você acha que é responsável em resolver esses problemas ambientais?

---

---

Como a Educação Ambiental pode contribuir para resolver os Problemas Ambientais mencionados por você acima?

---

---

O Teatro pode ser usado na Educação? Se sim, de qual forma e por qual motivo usar?

---

---

Você tem conhecimento sobre o Teatro do Oprimido?

Nunca ouvi falar

Ouvi falar na Televisão ou li em jornais e revistas

Gostaria de saber o que é

Conheço e acho muito importante.

Justifique sua resposta:

---

---

---

## **APÊNDICE D - Acordo de convivência - sugestão a ser apresentada ao grupo**



Programa de Pós-Graduação em  
**Ensino de Ciências Naturais**  
Universidade Federal de Mato-Grosso

Dissertação de Mestrado: **Pesquisa-Ação através do Teatro do Oprimido: a construção coletiva de um método transdisciplinar a serviço de uma Educação Ambiental Crítica.**

Pesquisadora: **Profª. Meireane da Costa Oliveira**

Orientadora: **Profª. Dra. Débora E. Pedrotti Mansilla**

Coorientador: **Profº. Dr. Sandro Luis Costa da Silva**

### **Acordo de convivência - sugestão a ser apresentada ao grupo**

1. Todos estão livres para deixar de participar das oficinas e da pesquisa a hora que desejar;
2. Respeitar os colegas, suas falas, opiniões mesmo que eu não concorde com elas;
3. Realizar as atividades com responsabilidade comigo e com os demais colegas;
4. Evitar brincadeiras que possam prejudicar a mim e aos meus colegas;
5. Caso eu sinta qualquer desconforto posso me recusar a participar de qualquer atividade e posso voltar a participar quando me senti melhor;
6. Respeitar o desejo do outro de não realizar alguma atividade ou de não falar.

## APÊNDICE E – Roteiro diário de bordo da professora-pesquisadora



Programa de Pós-Graduação em  
**Ensino de Ciências Naturais**  
Universidade Federal de Mato-Grosso

Dissertação de Mestrado: **Pesquisa-Ação através do Teatro do Oprimido: a construção coletiva de um método transdisciplinar a serviço de uma Educação Ambiental Crítica.**

Pesquisadora: **Prof<sup>a</sup>. Meireane da Costa Oliveira**

Orientadora: **Prof<sup>a</sup>. Dra. Débora E. Pedrotti Mansilla**

Coorientador: **Prof<sup>o</sup>. Dr. Sandro Luis Costa da Silva**

### **ROTEIRO DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA-PESQUISADORA**

1. Observação e registro da participação dos participantes desse estudo nas atividades realizadas nas oficinas de Teatro do Oprimido.
2. Observação e anotação das dificuldades dos participantes desse estudo em relação ao desenvolvimento das atividades propostas nas oficinas de Teatro do Oprimido.
3. Observação e anotação da participação e comportamento dos participantes nas atividades desenvolvidas nas oficinas de Teatro do Oprimido
4. Levantamento das possíveis dificuldades com relação ao desenvolvimento dos jogos e sua relação com os conteúdos matemáticos e geométricos nos blocos de atividades.
5. Observação e discussão em relação aos jogos utilizados e aos conteúdos trabalhados durante a realização das oficinas.
6. Registro de sugestões dos alunos com relação à metodologia utilizada nesta pesquisa.
7. Observação, registro e anotações da participação dos alunos nas atividades de apresentação dos jogos utilizados na pesquisa para os alunos da escola.

## APÊNDICE F - Roteiro diário de bordo dos participantes



Dissertação de Mestrado: **Pesquisa-Ação através do Teatro do Oprimido: a construção coletiva de um método transdisciplinar a serviço de uma Educação Ambiental Crítica.**

Pesquisadora: **Profª. Meireane da Costa Oliveira**

Orientadora: **Profª. Dra. Débora E. Pedrotti Mansilla**

Coorientador: **Profº. Dr. Sandro Luis Costa da Silva**

### **ROTEIRO DIÁRIO DE BORDO DOS PARTICIPANTES**

1. Será fixado o acordo, impresso, estabelecido para o funcionamento do grupo;
2. Descrever as atividades desenvolvidas nas oficinas;
3. Anotar as observações pessoais de cada oficina, tais como o que achou interessante, o que não gostou, qual foi o entendimento de cada jogo e atividade realizada;
4. Resumir as discussões e decisões finais realizadas ao final da oficina;
5. Anotar as impressões sobre o grupo e sua desenvoltura nas atividades;

## APÊNDICE G - Criaturgia para encenação em Teatro do Oprimido

### Peça: PROPRIEDADE PRIVADA

#### Personagens:

José (pai) - Participante 2  
 Maria (Mãe) - Participante 1  
 Lorraine (filha) - Participante 3  
 Ângela (Advogada da mineradora) - Participante 4  
 Safira (sócia da mineradora) - Participante 10  
 Néia (dona da hospedaria) - Participante 8  
 Jacinta (moradora) - Participante 11  
 Sebastiana (moradora) - Participante 9  
 Nalva (moradora) - Participante 7  
 Joana (moradora) - Participante 6  
 Lúcia (moradora) - Participante 5

#### PRÓLOGO

Início da peça: um cortejo animado contendo instrumentos de materiais reciclados, confeccionados pelos estudantes, enquanto cantam os dois primeiros versos da música “sobradinho” - Canção de Guttemberg Guarabyra e Sá e Guarabyra):

*O homem chega e já desfaz a natureza  
 Tira gente, põe represa, diz que tudo vai mudar  
 O São Francisco, lá pra cima da Bahia  
 Diz que dia menos dia vai subir bem devagar  
 E passo a passo vai cumprindo a profecia  
 Do beato que dizia que o sertão ia alagar*

*E o sertão vai virar mar, dá no coração  
 O medo que algum dia o mar também vire sertão  
 Vai virar mar, dá no coração  
 O medo que algum dia o mar também vire sertão*

Os atores entram e se dirigem para o palco, cantando, tocando os instrumentos e alegres, enquanto um dos atores espalha lixo, como se fosse confete, pelo caminho em que passam. ao chegar no fim, o “bumbo” é tocado bem alto, para marcar o início da próxima cena, os demais atores, que não estão em cena, se posicionam do lado do palco.

Divisão de terras – figurino preto neutro, 5 atores se posicionam em fila (um do lado do outro), no centro do palco. Um sexto ator se posiciona e inicia a dividir o palco entre eles, diz:

\_ *Fundo, canto esquerdo*

\_ *Fundo, canto direito*

\_ *Centro*

\_ *Frente, canto direito*

\_ *Frente, canto esquerdo*

Conforme fala, o ator pega a placa e vai para para o local designado, chega na marca, posiciona a placa, na qual se lê “propriedade privada”, e aguarda.. Quando todos estiverem em suas respectivas marcações, iniciam suas partituras corporais individuais, e um ator de fora da cena inicia recitar a música “Funeral de um lavrador” de Chico Buarque, os finais dos trechos devem ser repetidos por todos os atores, na melodia da música.

*Esta cova em que estás com palmos medida*

*É a conta menor que tiraste em vida*

*É a conta menor que tiraste em vida*

*É de bom tamanho nem largo nem fundo*

*É a parte que te cabe deste latifúndio*

*É a parte que te cabe deste latifúndio*

*Não é cova grande, é cova medida*

*É a terra que querias ver dividida*

*É a terra que querias ver dividida*

*É uma cova grande pra teu pouco defunto*

*Mas estarás mais ancho que estavas no mundo*

*Estarás mais ancho que estavas no mundo*

*É uma cova grande pra teu defunto parco  
 Porém mais que no mundo te sentirás largo  
 Porém mais que no mundo te sentirás largo*

*É uma cova grande pra tua carne pouca  
 Mas a terra dada, não se abre a boca  
 É a conta menor que tiraste em vida  
 É a parte que te cabe deste latifúndio  
 É a terra que querias ver dividida  
 Estarás mais ancho que estavas no mundo  
 Mas a terra dada, não se abre a boca*

No último trecho, deverá ser todo cantado, com os atores desfazendo a cena e refazendo a próxima cena.

### **CENA 1 - José se despede da família e vai em busca de emprego.**

José: Xau minha família. Vou arranjar o que nois comer, se Deus ajudar, pesco uns peixes.

Maria: Amém, José.

JOSÉ SE DESPEDE DA FAMÍLIA COM TRISTEZA E DESÂNIMO.

Lorraine: bença pai... Papai, papai! Volta logo e traga uma boneca bem bonita, por favor! (ela fala em um tom de tristeza)

José: Tá bom minha filha, tentarei ao máximo trazer tua bonequinha.

Maria: Se cuide, José.

MARIA E LORRAINE COMEÇAM A LIMPAR A CASA. ALGUMA MÚSICA É CANTAROLADA POR MARIA OU LORRAINE. ALGUMA

### **CENA 2 - José retorna sem emprego, mas surge uma proposta irrecusável.**

Lorraine: Mamãe! Quando que o pai vai voltar?? Já tem tanto tempo que ele se foi...

Maria: Não sei, Lorraine. Mas torça para ele trazer comida pelo menos...

Lorraine: Espero que ele traga minha bonequinha...

JOSÉ ENTRA EM CENA CARREGANDO UMA SACOLA

José: Oi minha família. Não consegui nenhum emprego, mas consegui vender uns peixe que pesquei...Com a graça de deus, vai dar p passar o mês...Não sobro para comprar sua boneca, meu filha, desculpa o pai.

Lorraine: Bença, pai. Tudo bem papai... Fico feliz por você ter voltado (abraça o pai, frustrada, sai de cena).

Maria: coma um pouco José (entrega um prato para o marido)

JOSÉ SENTA NA MESA PARA COMER. MARIA, SENTA AO SEU LADO, LORRAINE CHEGA CORRENDO E GRITANDO)

Lorraine: mamãe, papai, tem visita...uma moça fina, toda chicosa.

Ângela: licença...

José: Olá, O que fazes aqui no meio da nada??

Ângela: Olá! Sou Angela, advogada. Estou aqui representando a empresa **Maracas**. Estamos com uma oferta para o senhor e sua família...

Maria: Oferta?! Qual seria essa oferta? (desconfiada)

Ângela: Sim! Uma oferta ótima, que pode mudar totalmente a vida de vocês.

Queremos comprar o seu terreno para a extração de Minérios. Uma quantia irrecusável.

José: Qual seria essa quantia?

Ângela: Caso vocês aceitem, ganharam R\$52.000.

José: O que?!?! R\$52.000. Você só pode estar brincando!

Ângela: Falo sério, está tudo aqui no contrato.

José: Que maravilha!

Maria: Mas nós vamo pra onde?

Ângela: Não se preocupe, vocês ficarão num hotel, por nossa conta.

Lorraine: Iê? Hotel..vamo mainha, quero conhecer o hotel...deve ter um monte de comida gostosa.

Maria: Calma, calma..Iremos pensar na sua oferta. (desconfiada). Venha amanhã que diremos nossa resposta

Ângela: Sem problemas! Mas agradeço se pensarem rápido, por que todos os outros moradores da região já assinaram, falta só vocês.

Maria: não se preocupe, dona adevogada.

ÂNGELA SAI.

José: No que você tava pensando? Por que mandou ela embora, essa era nossa nova chance de vida.

Maria: Escuta José, nós não sabemos de onde ela veio. Ela pode roubar tudo o que nós tem!

José: Maria você tá loca, essa é a nossa nova chance de sumir desse muquifo

Maria: Você tem certeza que quer da nossa casa pra uma estranha?

José: Se isso fizer nós três saímos daqui, sim darei minha casa.

Maria: José isso é loucura, pense bem...

José: Chega Maria! Eu sou o único que trabalha e traz comida pra essa casa. Eu decido, não você!

Maria: Está bem então, depois não diga que eu não avisei...LORRAINE, VENHA ME AJUDAR AQUI!

JOSÉ SAI CHATEADO, MARIA E LORRAINE VOLTAM A CUIDAR DOS SERVIÇOS DOMÉSTICOS.

### **CENA 3 - A família aceita vender a casa e a mineração começa**

JOSÉ ENTRA EM CENA ACOMPANHADO DE ÂNGELA.

José: Dona Ângela, que bom que a senhora voltou.

ÂNGELA ENTRA E SENTA COM A FAMÍLIA

José: Pensamos bem e aceitamos a sua oferta!

Ângela: fico feliz por isso! Então já iremos começar amanhã com os nossos serviços

Maria: MAS AMANHÃ, JÁ?!

Ângela: Sim, amanhã. Como falei, faltava realocar apenas vocês. Mas antes de tudo preciso que vocês assinem este documento.

Maria: mas sabe... você não lê muito bem. Não é melhor a gente levar la na Jacinta, a filha dela é estudada...ela..

Ângela: Dona Jacinta? Ela já vendeu a casa dela também. Já está no hotel.

José: Viu Maria?! Para de bestagem, se Jacinta assinou, é coisa séria.

Ângela: Sim, no contrato está escrito tudo o que eu te expliquei ontem.

MARIA E JOSÉ ASSINAM O CONTRATO.

Ângela: Maravilha! Amanhã nossa equipe irá vir buscar o senhor e sua família para levá-los ao hotel. Muito obrigada senhor José, foi um prazer te conhecer.

José: O prazer foi meu dona adevogada Ângela.

ANGELA SAI.

Maria: Ainda tenho minhas suspeitas José!

José: Não se preocupe minha esposa, tudo ficará bem.

Lorraine: Papai lá no hotel vai ter comida gostosa? Será que terá bonecas? Será que vai ter geladeira?

José: Vai ter Lorraine, vai ter.

A FAMÍLIA SAI DE CENA, ENQUANTO SÃO PROJETADAS IMAGENS DE GARIMPOS REAIS, COM SONS DE MÁQUINAS.

**CENA 4 - No hotel a família descobre que foram enganados.**

MARIA, JACINTA, SEBASTIANA, NALVA, JOANA E LÚCIA CONVERSAM, ENQUANTO JOSÉ E LORRAINE ASSISTEM TELEVISÃO.

Maria: Ah Jacinta, eu não queria vender, mas José quis, dona adevogada disse que você tinha vendido...nossa casa era simples, mas era nossa, agora não temos nem na onde cair morto.

Jacinta: Laurinha não leu, Maria, tá lá morando com os tios, p estudar. Mas a Dona Angela... me pareceu a coisa certa.

Maria: Humm...Agora preocupei...Quando eles vão trazer nosso dinheiro? Num guento mais esperar..

Jacinta: Que afobação é essa, Maria?

Sebastiana: Uma coisa que é verdade, desde que esse garimpo chegou só tem poeira, poeira e barulho...vôte!

Nalva: Poeirão! Sem contar que o rio de baixo cabô, sem condições...

Lúcia: mais essa..

Maria: Cabô? Como? José foi outro dia lá pescar...

Joana: Acabar, acabar, acabar, não acabou, ainda tem água.....

Nalva: Água?! aquilo lá nem é mais água, o garimpo foi jogando um monte de tranqueira...

Lúcia: tão dizendo que os peixe tem um tal de mercúrio..

Maria: Mercúrio, e é grave é? (TODAS EXPRESSÃO ALGUMA OPINIÃO)

Lúcia: Os garimpeiro tão tudo doente...do mercúrio!

Maria: José? José??? cê tá ouvindo isso? Não pode mais pescar no rio de baixo...Os peixes tão cum mercúrio...

JOSÉ, QUE ESTÁ NUM CANTO, ASSISTINDO TV COM LORRAINE, DÁ DE OMBROS.

Joana: (COMENTA COM LÚCIA) Esse José, heim...Não tira a cara da Televisão...

Sebastiana: É poeira, barulho, rio acabado, mercúrio, gente doente...nossa senhora, esse garimpo aí, falta mais o quê?

Maria: pagar a gente...

NÉIA CHEGA, CUMPRIMENTA A TODOS, QUE A CUMPRIMENTÃO DE VOLTA

Néia: Boa tarde, meus queridos hóspedes, não queria eu ser portadora de más notícias. Mas a partir de amanhã, os senhores terão que pagar pela estadia.

TODOS SE ASSUSTAM, JOSÉ DÁ UM PULO DA CADEIRA EM QUE ESTÁ SENTADO.

José: Como assim, dona Néia? Nós ainda nem recebemos nosso pagamento pelas nossas casinhas?

Néia: Disso eu não sei de nada, sr José, só sei que dona Ângela ligou avisando que a partir do mês que vem, que começa amanhã, acabou a cobertura das despesas de vocês.

Joana: e nós vamos pagar como?

Nalva: vamos para onde?

Jacinta: A gente não tem como pagar nada, nem para onde ir...

Maria: José, Homi de deus...Eu falei que isso tava estranho...

Sebastiana: Taí o que estava faltando...O GOLPE!

Lúcia: Misericórdia...quando a oferta é demais..

Lorraine: vamos ter que ir embora do hotel papai?

José: Pera aí Lorraine, dona Néia, como isso?

Néia: Se acalmem, Dona Ângela disse que viria hoje acertar o mês passado.

SAFIRA E ANGELA CHEGAM.

Néia: Pronto, acabaram de chegar.

TODOS COMEÇAM A FALAR UM POR CIMA DO OUTRO, QUESTIONANDO ÂNGELA. QUE SE ESQUIVA DAS PERGUNTAS. ATÉ QUE SAFIRA FALA ALTO, QUASE GRITANDO.

Safira: Silêncio! Eu sou Safira, junto com a Ângela represento a mineradora Maracas. Vamos todos nos acalmar. Vocês assinaram documentos concordando com todos os termos da compra e venda. Eu não entendo do que reclamam.

José: Assinamos. Mas ainda não recebemos um toscão do que foi combinado. (os demais hóspedes concordam com José.)

Safira: Como não? E esse tempo todo que ficaram hospedados aqui? Consumindo do bom e do melhor? Acham que foi pago com qual dinheiro?

TODOS SE REVOLTAM COM A FALA DE SAFIRA, CONTESTAM E RETRUCAM A INFORMAÇÃO DADA. AMEAÇAM VOLTAR PARA SUAS CASAS, OUTROS EXIGEM QUE ELAS SEJAM DEVOLVIDAS. UM PRINCÍPIO DE MOTIM, PARA A INVASÃO DAS TERRAS INICIA.

Ângela: Pera lá, eu expliquei tudo direitinho, além disso, tudo está especificado no contrato que os senhores assinaram.

Safira: Isso mesmo. Agora nos deem licença. Nossos deveres com os senhores já foram cumpridos. A Terra que antes eram dos senhores agora é NOSSA e faremos o que bem entender dela. Ahhh, só um aviso aos senhores, INVASÃO DE PROPRIEDADE PRIVADA É CRIME! Passar bem.

TODOS AINDA ESTÃO ABALADOS COM A INFORMAÇÃO DADA. FALAM JUNTO.

ENTRA O/A CURINGA (A CENA CONGELA) PARA INTERMEDIAR A PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO NA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA APRESENTADO.

## APÊNDICE H – Transcrição do áudio da Roda de Conversa

Transcrição do áudio da Roda de Conversa final, realizada no dia 29 de junho de 2023.

Pesquisadora: Então gente, nós vamos...a gente tá gravando, né?! Aí tem a tendência de falar de um jeito diferente, mas enfim, vou falar normal. Éeee, como a gente começou a gente precisa finalizar, né?! Aí lá no nosso início eu falei algumas coisas pra vocês, pra iniciar e hoje a gente vai finalizar. Éeee essa finalização tem mais o objetivo de ouvir vocês e entender que que cêis...quais são as impressões, o que que fica, né?! Depois desse trabalho, que que cês, assim as impressões mesmo, mais pessoal, porque às vezes na escrita não dá tempo de se expressar, né?! tão bem. E eu queria saber, eu queria que todo mundo falasse hoje, tá bom, mesmo aqueles que foram mais tímidos tentem falar alguma coisa por favor, claro quem não se sentir à vontade, não fale, mas assim vamos tentar cada vez a gente se expressar que faz bem para vocês também. Queria que vocês falassem o que mais gostaram nas oficinas, e vocês podem falar além de só uma frase, quem quiser falar bastante fala, tá? Tempo livre, tá bom? O que vocês mais gostaram nas oficinas?

Participante 5: Mosquito..

Pesquisadora: o que?

Participante 5: Mosquito.

Pesquisadora: ahhh, o jogo do mosquito.

Participante 10: eu achei que a interação que a gente teve e do conhecimento que a gente adquiriu, com o teatro.

Participante 5: Pode ser mais de uma coisa?

pesquisadora: Pode! pode ser várias coisas, participante 5.

Participante 1: Eu gostei da experiência nova.

participante 7: foi divertido (outros participantes concordam)

Pesquisadora: Participante 7 gostou pq foi divertido.

Participante 5: a gente encenou, ficou todo mundo junto.

Participante 4: eu gostei muito, eu achei divertido, eu achei legal , né?! pq conheci mais as pessoas assim, fiz amizades, eu também achei a experiência muito boa, e eu fiquei muito tímida la na apresentação, tava começando a ficar com vergonha, mas...ai depois quando eu percebi que tava todo mundo assim, comigo, era a primeira vez a apresentação de todo mundo, eu fiquei mais calma.

Pesquisadora: uhummm (pausa). Participante 3 ia falar?

Participante 3: paz, tranquilidade.

Pesquisadora: você gostou da paz da tranquilidade que as oficinas te davam, assim?

Participante 3: sim..Eu gostei de sair, tipo, não ficar só ali no espaço.

Pesquisadora: Você gostou de ir lá para fora? Ah, legal...

Participante 5: Sincronização, tanto na música, quanto nas cenas que a gente fazia, a gente tirava, colocava.

Pesquisadora: Você sentiu o ritmo? Legal, participante 5. Participante 6?

Participante 6: Achei o projeto, que ele é bem descontraído, bem diferente, nunca, tipo, participei de um projeto que fosse desse jeito. Por exemplo, a gente saía, tals, pra procurar, fazer bonecos de...comé que fala, aqueles bonecos que a gente fez?

Pesquisadora: as esculturas...

Participante 6: isso...as esculturas. Eu achei bem diferente.

Pesquisadora: Legal...

Participante 5: Eu não queria que acabasse.

Risos

Pesquisadora: Tudo que é bom a gente não quer que acabe. Mas enfim, o que mais gostou. E ai eu queria que vocês fossem sinceras, também, tá, podem falar. O que que vocês menos gostaram? Tem que ter alguma coisa, pelo menos...ah, eu gostei de tudo...Não, tem alguma coisa que a gente não gosta.

Participante : Eu não lembro...

Pesquisadora: Você não lembra, de nada?

parti...éeee, não..

Pesquisadora: Alguma coisa, de repente algum jogo..

Participante 4: Eu não gostei muito quando a gente fazia aqueles exercícios, que cê falava para gente remexer todo? Eu achava muito estranho.

Pesquisadora: estranho?

Participante 3: Pegar manga, gente...

Pesquisadora: pegar o quê?

Participante 3: pegar manga, manga.

Pesquisadora: ahhh, lá no alto, assim, entendi. O que que você sentiu, um desconforto?

Participante 4: Ah, eu fiquei...éee...tipo...como era no início eu ficava com vergonha de fazer.

Pesquisadora: Então era mais vergonha do grupo?

Participante 4: é...

Pesquisadora: Era uma vergonha do grupo. Mas essa vergonha do grupo passou?

Participante 4: passou.

Pesquisadora: Daí no final dava para soltar mais?

Participante 4. Dava.

Pesquisadora: Mais, esse, essa sua, esse seu incomodo era mais vergonha do grupo e não desconforto de fazer a atividade?

Participante 4: É, os dois...

Participantes: licença...

3 participantes que estavam atrasados chegaram nessa hora.

Pesquisadora: Meninos, a gente já estava na segunda parte, tá? Então a gente vai continuar depois vocês fazem a primeira parte isoladamente, participante 8, participante 2 e participante 9. Senta aí...A gente vai voltar aqui só para a primeira pergunta, para vocês poderem responder. ÉEE, eu gostaria que vocês respondessem, vocês três que chegaram agora, o que vocês mais gostaram nas oficinas? Participante 8, participante 9 e participante 2, se vocês puderem falar.

Participante 9: O que mais gostou?

Pesquisadora: ée! Tá gravando...

Participante 9: Trabalho em grupo. Todo mundo se ajuda.

Pesquisadora: Trabalho em grupo...participante 8?

Participante 8: Também acho...ajudou bastante o trabalho em grupo

Pesquisadora: É participante 2,quer falar alguma coisa?

Participante 2: Tudo...

Pesquisadora: Você gostou de tudo? Oiáaa

Participante 9: Aquela parte que era para gente tentar se acalmar, é muito bom.

Pesquisadora: Parte do relaxamento também era boa? Beleza...agora a gente tá ali, o que que menos gostou? Aí a gente, a Participante 4 pontuou a questão de éee,,aqueles momentos, exercícios de soltar o corpo, assim, de tremer o corpo...Ai participante 3 falou de pegar a manga...Ai

Participante 9: Ahh, eu não achei esse tão ruim, eu achava engraçado...

Pesquisadora: Você não achou ruim, se achou engraçado.. Mas aí elas pontuaram que ficaram incomodadas não pela atividade em si, mas com medo do julgamento, com medo dos outros, porque era no início ainda. Participante 3 também era isso ou tinha uma coisa além?

Participante 3: Só isso mesmo.

Pesquisadora: Mais alguém para falar?

Participante 2: Ahhh, vergonha só.

Pesquisadora: Vergonha? No início vc ficava com vergonha de fazer algumas coisas? a vergonha foi passando ao longo do tempo, participante 2?

Participante 2: foi.

Pesquisadora: Conforme a gente foi se conhecendo, conforme a gente foi...

Participante 6: Conforme a gente foi fazendo os trabalhos que tinha que fechar os olhos, aí tinha que andar, insegurança, medo das outras pessoas, achei isso bem diferente.

Pesquisadora: Conforme a gente foi fazendo esses jogos, mais vezes, essa insegurança, esse medo foi diminuindo ou aumentando?

Participante 6: diminuindo.

Pesquisadora: Mais alguém? Podem falar gente, por favor. Eu preciso que vocês me deem esse feedback porque a partir do que a gente fez aqui eu vou montar o guia de trabalho para outras pessoas puderem fazer esse mesmo trabalho que a gente fez ou parecido com ele em outros espaços..outros professores que quiserem fazer. E aí, eu preciso saber o que deu certo e num deu certo. Entendeu? Para eu dizer ohh: tirar esse jogo, colocar aquele outro, então dá uma orientação pro professor , entendeu?

Participante 9: Os de relaxamento foi bom porque eu sou muito explosiva tem hora, ele acabou me ajudando a controlar um pouco.

Pesquisadora: É unânime o relaxamento? Todo mundo gostou do relaxamento?

Participantes: simmm

Participante 5: qual que é o de relaxamento?

Pesquisadora: relaxamento, gente deitar, fechar os olhos, espaço que você não gostava...por que que você não gostava, participante 5?

Participante 5: num sei também , num gosto.

Pesquisadora: Tá. De ir lá pra fora, aquele, aquela ação que a gente foi pra fora, vocês gostaram de ir pra fora ou teve algum desconforto?

Participante 1: Eu não gostei muito não.

Pesquisadora: Você não gostou? Por que participante 1?

Participante 2: Calor...

Participante 1: Num sei...eu...A Natureza tal...mas eu num....num sei...(pausa)

Pesquisadora: Cê num consegue expressar por que você não gostou? Porque você ficou desconfortável?

Participante 1: não..

Pesquisadora: Era o quê? O calor?

Participante 9: Preguiça de andar...

Risos....

Pesquisadora: Você achou estranha a atividade? que que é?

Participante 1: Também...num sei..

Pesquisadora: Tá bem, tudo bem. EEE, mais alguém quer falar? Alguma outra coisa? A gente fez os jogos, os exercícios, as improvisações...

Participante 9: Acho que os jogos de concentração é bem, tipo, legal.

Participante 2: Mosquito, mosquito é legal

Participante 9: Mosquito, com certeza, é muito engraçado..

Pesquisadora: Mosquito é legal também...

Silêncio

Pesquisadora: legal...Como as oficinas ajudaram a pensar os problemas ambientais? Vocês acham que o que a gente fez ali, no decorrer das oficinas foi possível vocês pensarem sobre os problemas ambientais?

Participantes: Simmm

Pesquisadora: É unânime isso? Todos acham que sim? (todos balançam a cabeça em sinal de afirmação) Alguém acha que não?

Participante 2: Ajudaram a pensar, mais ainda não aprendemos  $\frac{1}{3}$  ainda...

Pesquisadora: é um gatinho inicial, ainda falta bastante coisa.Tudo bem, o que que vocês acham que falta trabalhar, para ir além? O que a gente fez não é o suficiente, mas é um início bom ou tem que melhorar?

Participante 2: ah...só para nós não dá certo, tem que ser para todo mundo.

Pesquisadora: Tem que ser para todo mundo.

Participante 10: um pouco mais de contato com coisas novas, ir mais na natureza...

Pesquisadora: Ir mais para o espaço de lá (jardim). Fazer mais jogos em espaço aberto...

Participante 2: Amazônia...Amazônia é legal...

Risos...

Pesquisadora: mas espaços naturais. Seria isso, vocês acham que ajudaria mais a desenvolver esses trabalhos.

Participante 10: Um pouco mais da realidade, ver o problema de perto .

Pesquisadora: hummmm, ver o problema de perto...ter uma forma de trazer esse problema de perto.

Participante 10: Isso.

Pesquisadora: Éee, mas como vocês acham que foi possível trabalhar, em que momento você falou: ahhh, isso aqui se relaciona com isso? Teve algum momento algum jogo, não minha fala, pq vcs viram que eu tentei falar muito pouco...

Participantes: uhummm, sim, é,

Pesquisadora: né?! Era proposital. Tirando a minha fala, teve algum jogo, alguma atividade que a gente fez, que vocês falaram: hummmm, aqui....

Pesquisadora: Qual, participante 4?

Participante 4: Aquela que a gente tinha tipo, armar coisas da natureza com o corpo...

Participante: verdade...

LAis: Que a gente fez fumaça, ee, tacando fogo...

Pesquisadora: Você ta falando de formar estátuas?

Participante 4: tipo, a gente fazia, você falou para gente fazer algum objeto da natureza, uma coisa, tipo, uma árvore, uma ação...

Pesquisadora: Esse já é o de relações com a natureza? Aqueles jogos de relações com a natureza?

Participante 4: sim

Pesquisadora: de imagem?

Participante 4: sim..

Pesquisadora: forma uma imagem de relação, aí você conseguia ter....?

Participante 4: simmm

Pesquisadora: o que que te conseguiu ter nessa hora ativar, nesse momento, o que que você conseguiu lembrar assim? Conseguir lembrar agora?

Participante 4: não, agora não.

Pesquisadora: Você tava falando qual jogo de improviso, participante 1...

Participante 1: Foi quando a senhora falou, a senhora mandou a gente ter algumas cenas para fazer.

Pesquisadora: foi na improvisação mesmo, a que te fez ter gatilho? Mais alguém?

Participante 10: eu acho que aquele que a gente tinha que fazer uma cena e dessa cena outra pessoa vinha e recriava outra cena.

Pesquisadora: da garrafa? ou não?

Participante 10: não...

Pesquisadora: ahhh, dáa, que começou...ahhh, eu sei qual que é, lembrei aqui. Acho que a participante 4 começou.

Participante 9: Foi participante 3, eu acho..

Pesquisadora: que que te, vc lembra o que que te fez lembrar na hora assim?

Participante 10: acho que quando chegou parte... por conta que várias pessoas foram indo, daí chegou na parte do pescador, acho que nessa parte que eu comecei a perceber assim...

Pesquisadora: Legal, bacana...Mais alguém, falem, por favor, me ajudem..risos..

Participante 5: não sei nem do que vocês estão falando..

risos

Pesquisadora: Vou ler para você, participante 5. Como as atividades ajudaram a pensar os problemas ambientais?

Participante 5: como assim?

Pesquisadora: As atividades que a gente fez, né? Jogos ao longo de todo esse período que a gente passou, foram 4 meses. Como que tudo isso ajudou você a pensar os problemas ambientais? As questões ambientais? Os dilemas, os conflitos...Como que essas oficinas ajudaram? Em algum momento ajudou ou você nem pensou em problema ambiental? Você não fez essa ligação?

Participante 5: Eu pensei...

Pesquisadora: Mas como? Em que momento? Que jogo? Que atividade?

Participante 5: Ahhh, no relaxamento, quando a senhora falava para imaginar que a gente tava num lugar (pausa)

Pesquisadora: No relaxamento? No relaxamento você pensava nos problemas ambientais? Tá. E em quais outros momentos?

Participante 5: só.

Pesquisadora: Tá bom. Quais conceitos ecológicos ou problemáticas ambientais foram trabalhadas nas oficinas que você não tinha conhecimento antes? Então, quais conteúdos, conceitos mesmo, quais conhecimentos a gente trabalhou que vocês ainda não tinham pensado ou que não tinham se aprofundado.

Participante 10: O garimpo!

Participante 3: Garimpo também

Outros participantes também citam o garimpo

Pesquisadora: garimpo...garimpo..que foi da peça mesmo?

Participante 10: é.

Pesquisadora: Tem algum outro? A relação homem natureza já tinha noção? De exploração da terra?

Alguns participantes: simm

Pesquisadora: Então o que foi novo foi o que trabalhamos na peça mesmo?

Participantes: sim!

Pesquisadora: Tá

Participante 5: Professora, já é 11:44.

Pesquisadora: Fica tranquila. Quais foram suas maiores dificuldades ao longo das oficinas? O que que você mais teve dificuldade?

Participante 6: Interagir com o grupo. Por exemplo: quando tinha trabalho para fazer em grupo eu tava meio...

Pesquisadora: travada?

Participante :6 aham!

Pesquisadora: ou tímida? Com vergonha? Ou falta de jeito o que que era, tudo junto?

Participante 6: Tudo junto.

Pesquisadora: é unânime ou tava...teve jeito que trabalhou bem nisso?

Participante 5: O quê?

Pesquisadora: Trabalhar em grupo, fazer os trabalhos em grupo foi tranquilo pra você ou teve alguma dificuldade?

Participante 9: foi um pouco p mim, pq eu n sou muito de trabalho em grupo por que eu gosto de algumas coisas de um certo jeito e as pessoas não, e aí acaba que eu me sinto um pouco pressionada e aí acaba me estressando, isso é um problema comigo, me estressa.

Pesquisadora: Entendi - risos, para Participante 6- então foi isso que te estressou? Não foi o sem jeito, foi que você queria de um jeito e as pessoas de outro jeito?

Participante 6: aram.

Pesquisadora: Aí encontrar o meio termo

Participante 1: Éeee, eu não gosto muito de fazer trabalho em grupo porque normalmente eu quero fazer uma coisa mas eu tenho medo de falar para outra pessoa o que eu quero fazer e a outra pessoa discordar comigo.

Pesquisadora: Então você não se impõe?

Participante 1: ée...aí na maior parte das, dos trabalho em grupo eu só concordo com o que a pessoa fala em fazer.

Pesquisadora: hummm, entendi. E nas oficinas você não sentiu espaço para você fazer diferente?

Participante 1: não...

Pesquisadora: não? Mais alguém teve alguma dificuldade? a gente tá falando das dificuldades? Você falou que teve dificuldades de relaxamento. Isso é uma dificuldade, né?!

Participante 5: no final.

Participante 5: uhummm..

Participante 2: ah, tive vergonha de me soltar, sabe?

Pesquisadora: teve vergonha de se soltar?

Participante 3: você?

Participantes riem

Pesquisadora: Mais alguém tem alguma dificuldade? Vai dar tempo da gente comer, fiquem tranquilos e tranquilas...O que faltou ser trabalhado? Que precisava ser trabalhado e a gente não trabalhou. Vocês falaram que talvez mais espaços abertos, né? E mais realidade ...e mais o que vocês acham que faltou?

Participante: outra encenação!

Pesquisadora: Vocês acham que o tempo de trabalho foi ok, ou...

Participante 2: curto...

Participante 3: curto

Outros participantes também falam que foi curto.

Participante 9: foi muito curto.

Participante 2: tinha que ser umas 2 horas ou 1:30.

Participantes concordam

Pesquisadora: o tempo das oficinas foi curto e o tempo de trabalho total também foi curto?

Participantes: ée..

Participantes: acho que devia ser 10 anos...

risos

Pesquisadora: uauu!

Participante 2: não, o tempo foi ótimo, mas a hora de fazer não.

Pesquisadora: não entendi. Como assim?

Participante 2: tipo...é...

Pesquisadora: 4 meses de trabalho foi ok...teatro-imagem

Participante 2: Sim, mas o horário não...

Participantes: ée

Pesquisadora: ah, tipo de 11 a 12h foi muito pouco? entendi. Teria que ser de 11 às...

Participante 5: os dois...

Pesquisadora: os dois?

Participante 2: não, das 11 às 12:30... 13h

Pesquisadora: tá. Vocês querem falar mais alguma coisa? O que faltou? Participante 11 não falou nada... Participante 11? Não? Não tem nada pra falar? Tudo bem.

Participante 5: Cabou?

Risos...

Pesquisadora: calma, meu amor... (risos)... ÉE...

Participante 1: Eu gostei...

Risos

Pesquisadora: Hum, fala...Risos...foi interessante essa ...Participante 1 eu tô aqui fechando, ela: ahh, vamos, ressurgiu das cinzas.

risos

Participante 1: eu gostei que a senhora parece que a senhora se soltava mais com a gente do que em sala de aula.

Todos os participantes concordam

Pesquisadora: sim, pq aqui eu não sou professora Meireane, aqui as regras são minhas, né?

Participante 1: é por isso que eu gostei.

Pesquisadora: as regras são minhas, o espaço é meu, mesmo estando no espaço da escola o projeto é meu, é outra pegada, aqui é outra pessoa. em sala de aula cumpro regras, né? E aí tem algumas determinações que mesmo não sendo tão assim... tem que fazer porque são regras da escola... né?! São pessoas diferentes. E aqui também estamos em um grupo pequeno, né? Aí a gente colabora mais...enfim.

Mas é isso, finalizamos aqui.

(FIM DO ÁUDIO)