

OS JOGOS TEATRAIS DO TEATRO DO OPRIMIDO DE BOAL – AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO POLÍTICO

THEATER GAMES OF THE THEATER OF THE OPRIMIDO DE BOAL - THE
POSSIBILITIES OF CONSTRUCTING POLITICAL LETTERING

Maria Aparecida de Oliveira Borges¹

“Como sobrevivemos às tensões que atravessam nossa vida? Aos preconceitos político, étnico, linguístico e outros? A arte reflete a experiência da vida e a condição do homem.” (Goulart, 2013)

RESUMO: O artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a construção do letramento político assumindo a concepção de formação humana integral ou omnilateral, como aquela que contribui para formar sujeitos emancipados, independentemente da origem socioeconômica. No primeiro momento, apresentamos as contribuições de Marx e Engels, no sentido de conduzir o ensino para a formação omnilateral dos sujeitos; em segundo lugar trazemos as contribuições do teatro para o letramento político, na perspectiva da emancipação humana contra a alienação, sob a visão de Brecht e Boal. Para tanto, nossa pergunta é: “Os jogos teatrais do teatro do oprimido contribuem para a formação do cidadão crítico?”

Palavras-chave: Jogos teatrais; Letramento político; Emancipação.

ABSTRACT: The article aims to reflect about the construction of political literacy, assuming the concept of integral or omnilateral human formation, as that which contributes to the formation of emancipated subjects, regardless of socioeconomic origin. In the first moment, we present the contributions of Marx and Engels, in the sense of leading teaching towards the omnilateral formation of subjects; second, we bring theater contributions to political literacy, from the perspective of human emancipation against alienation, under the view of Brecht and Boal. Therefore, our question is: “Do theatrical games in the theater of the oppressed contribute to the formation of critical citizens?”

Key words: Theatrical games; Political Literacy; Emancipation.

1. INTRODUÇÃO

A pergunta do tema proposto é: “Os jogos teatrais do teatro do oprimido contribuem para o letramento político?” Para responder à questão trataremos de conceituar letramento político estreitando seu escopo, definindo-o como o processo de apropriação de conhecimentos, práticas e valores para a emancipação, contrapondo-se à alienação.

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Americana – Assunção Py. Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Americana Py, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. maria.borges@ifg.edu.br

Letrar politicamente, formar integralmente o aluno, tanto para o trabalho quanto para atuar ativamente no mundo, tem sido historicamente, um desafio para os envolvidos na luta por uma sociedade menos cruel.

Como reprodutora da sociedade em que está inserida, a educação não é usada apenas como instrumento para favorecer os conhecimentos e a mão-de-obra necessários à sociedade capitalista, mas também para propagar valores que tornam legítimos os interesses dominantes. Tais valores são inculcados na mente das pessoas por um sistema ideológico que legitima a opressão, a dominação e a exploração como práticas naturais.

Para Marx e Engels, no entanto, a educação dever ser um instrumento de emancipação humana. A discussão, portanto, inicia-se pelo conceito de letramento político relacionando-o com os pressupostos teóricos desses dois autores para os quais tem grande relevância a questão da formação humana, de maneira especial, a da classe trabalhadora.

Em seguida apresentamos a aproximação dos princípios do Teatro do Oprimido com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e as contribuições das peças didáticas de Bertolt Brecht.

Fazemos portanto, com Brecht e Freire uma ponte para o Teatro do Oprimido de Augusto de Boal, autor igualmente revolucionário por “quase” reduzir o teatro à dimensão política, já que para ele, essa é uma arte transformadora e como tal deve ser usada como arma para e pelas pessoas comuns para que se libertem da opressão e ganhem voz no cenário do cotidiano de suas próprias vidas.

Relacionar arte e educação não é algo novo. Tanto Brecht, o revolucionário dramaturgo alemão, quanto Boal, o ativista e teatrólogo brasileiro, propõem esta relação com o objetivo de educar politicamente, ao mesmo tempo, o ator e o espectador, nome dado ao público por Boal, no teatro fórum em que o público participa ativamente do desenrolar da ação dramática.

No Teatro do Oprimido, Augusto de Boal, autor igualmente revolucionário, “quase” reduz o teatro à dimensão política, uma vez que é sempre usado como arma para e pelas pessoas comuns para que se libertem da opressão e ganhem voz no cenário do cotidiano de suas próprias vidas.

Segundo Koudela (1992), a intenção de ensinar a liberdade aos “oprimidos” está presente também nas chamadas “peças didáticas” quando o ator confronta o espectador com sua própria realidade.

Brecht, conforme afirma Koudela (1992), utilizava o teatro para produzir conhecimentos e não vivências ou valores morais. É o que se percebe nas suas peças didáticas e, em particular, na peça “Aquele que diz sim e Aquele que diz não”. Os que dizem sim, são os que não raciocinaram, não refletiram sobre a situação e acataram “os costumes” sem questionar se eles se aplicam a uma situação em específico. Esses são os que são facilmente conduzidos, a “massa” que caminha como o gado que se acostuma com o mesmo pasto, o mesmo curral, a água, enfim, com tudo o que está posto como “necessariamente aceitável”, enfim, os que se comportam conforme o que um dia alguém disse que deveriam se comportar para sobreviver.

Buscamos, portanto, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, refletir sobre como a atividade dos jogos teatrais contribuem para a construção do letramento político e social dos sujeitos, buscando sua inclusão e transformação. Assim, o foco principal deste artigo significa um recorte dentro das possibilidades do trabalho pedagógico por meio do teatro que vai além de uma aula que objetiva criatividade, encenação e tantos outros mais.

2. LETRAMENTO POLÍTICO – LER O MUNDO E A PALAVRA

O letramento aqui proposto baseia-se na compreensão que Marx e Engels têm sobre a questão da educação e da formação humana no contexto da sociedade do capital. Observando as análises que os autores fizeram acerca do modo de produção capitalista e seus desdobramentos sobre a formação da classe trabalhadora, compreende-se que letrar politicamente é uma das formas de instrumentalizar os cidadãos para romper com a condição de exploração a que são submetidos concretizando a emancipação humano-social.

Marx, em seus escritos preliminares, ressalta a necessidade do reconhecimento da história como categoria de conhecimento e desvelamento do real. Observou que “[...] o caráter social é o caráter universal de todo o movimento, assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por ele” (MARX, 2002, p. 139).

O modelo de letramento político oferece para o ensino uma ampla perspectiva teórica que desloca o foco de atenção centrado em habilidades e competências individuais para a pertinência das relações sociais e do contexto cultural e ideológico a partir do qual sujeitos constroem sentidos. Na perspectiva dos Multiletramentos, a cada novo processo de Design, o

sujeito produtor de sentido mobiliza recursos de sentido disponíveis, aos quais acrescenta suas especificidades e peculiaridades construídas na interação social, que configuram sua identidade, motivação e interesse, resultando sempre em um novo recurso recriado, transformado, nunca meramente reproduzido.

Os saberes produzidos no cenário contemporâneo orientam a ação educativa para a construção de oportunidade de desenvolver um sujeito criativo, envolvido com as questões do seu tempo, capaz de se organizar e se mover de acordo com as exigências de uma sociedade nova. O sujeito dessa época tem a necessidade de desenvolver-se nas várias direções e, portanto, letrar-se em todos os âmbitos de atuação.

O sentido dado à palavra letramento, atualmente, de acordo com Knobel (2011, p. 5), aproxima-se do que Paulo Freire concebeu em sua teoria pedagógica. “Pedagogia do Oprimido”, publicada nos anos 70, por exemplo, que teve um grande efeito na constituição dos novos estudos do letramento. Freire, de acordo com o autor, denunciou as concepções tecnicistas do letramento, chamando a atenção da comunidade acadêmica para a necessidade de uma revisão sociocultural da teoria.

Freire, fala da habilidade de “leitura de mundo”, um mundo amplo, multifacetado e em constante transformação que também exige do indivíduo constantes reformulações de habilidades. Acrescenta que essa leitura de mundo precede a leitura da palavra, dando a entender que se aprende também com as experiências de vida.

O enfoque ideológico, por outro lado, vê as práticas de letramento como “indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.” Esse enfoque reconhece, portanto, os letramentos múltiplos, pela associação entre letramento e as estruturas sociais, além de compreender sua ligação com práticas de leitura e escrita nos mais variados contextos sociais nos quais elas podem se apresentar.

No entanto, o nível de letramento de uma pessoa não pode ser interpretado apenas pela variedade de textos orais e escritos que ela reconhece, mas pelo domínio de várias habilidades, ainda que todas exijam o domínio da leitura e da escrita. Assim, o indivíduo que vive em um ambiente familiar em que se leem diversos gêneros textuais publicados em livros, jornais, revistas, seja em suporte virtual ou físico, e que se converse sobre essas leituras,

possuem, naturalmente, um melhor nível de letramento básico do que aqueles cujos pais são analfabetos ou não possuem e nem incentivam o hábito ou o convívio com os textos.

3. AS CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO PARA O LETRAMENTO POLÍTICO

Bertolt Brecht é um dos grandes teóricos e praticantes de uma arte política engajada para quem o teatro é uma ferramenta que ultrapassa o prazer estético, cuja função política se revela não apenas na temática, mas também, e principalmente, quando serve para transformar pessoas comuns, instrumentalizando-as para refletir e desejar a liberdade, para surpreender dando respostas inesperadas às questões antigas formuladas pela sociedade onde atua.

O engajamento de Brecht fica elucidado no fragmento abaixo:

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. (BRECHT, 1967, p. 16).

Nesse trecho do poema o autor elucida perfeitamente o que ele combate por meio da arte: o analfabetismo político que leva as pessoas à passividade, à alienação em relação às decisões que devem ser diariamente tomadas e que afetam a vida de todos, inclusive e, principalmente, a vida dos que, por falta de letramento político se colocam na condição de meros observadores dos acontecimentos e dos resultados das ações dos outros. A razão desse comportamento, em grande parte, se deve ao fato de que a política não faz parte do nosso processo educativo, pois o letramento político não está presente, desde o início da fase escolar, nas funções básicas da educação.

O enfoque da arte como instrumento politizador está assentado na teoria de Brecht, cuja peça didática “Aquele que diz sim e Aquele que diz não” será a base para a compreensão das implicações reais que há na atitude de concordar e discordar de algo. Também se baseia na obra de Augusto de Boal, autor igualmente revolucionário por “quase” reduzir o teatro à dimensão política, já que para ele, essa é uma arte transformadora e como tal deve ser usada como arma para e pelas pessoas comuns para que se libertem da opressão e ganhem voz no cenário do cotidiano de suas próprias vidas.

Koudela (1992) acredita na função pedagógica da peça didática de Brecht que tem a possibilidade de ensinar tanto aos atores quanto ao público que assiste, uma vez que este é sempre confrontado com sua própria realidade pelas temáticas discutidas nas peças.

Brecht, conforme afirma a autora, “utilizava o teatro para produzir conhecimentos e não vivências ou valores morais”. É o que se percebe nas suas peças didáticas e, em particular, na peça “Aquele que diz sim e aquele que diz não”. Os que dizem sim, são os que não raciocinaram, não refletiram sobre a situação e acataram “os costumes” sem questionar se eles se aplicam a uma situação em específico. Esses são os que são facilmente conduzidos, a “massa” que caminha como o gado que se acostuma com o mesmo pasto, o mesmo curral, a água, enfim, com tudo o que está posto como “necessariamente aceitável” e, conforme o que um dia alguém disse que deveriam se comportar para sobreviver. Já os que dizem “não” ousaram contrariar todo um sistema montado para funcionar de acordo com uma cultura cristalizada.

As peças didáticas de Bertolt Brecht possuem, pois, grande valor na ação educativa e oferecem inúmeras situações de aprendizagem, proporcionando aos alunos um conhecimento cultural diversificado através das propostas de leitura e encenações de peças teatrais, especialmente aquelas concebidas com o objetivo de despertar o pensamento crítico e a capacidade de argumentação.

As brincadeiras utilizadas nos jogos teatrais, propostos por Augusto Boal, também oferecem um momento prazeroso pelo clima de liberdade em que os sujeitos liberam suas potencialidades, expressam seus sentimentos, emoções e sensações por meio de atividades que lhes permitem, ludicamente, explorar todas as formas de comunicação humana. Quando interpretam um personagem ou dramatizam uma situação, por exemplo, revelam uma parte de si mesmos, mostrando como sentem, pensam e veem o mundo.

Spolin (2007) comenta que a transposição da aprendizagem cênica para a vida diária constitui-se um elemento fundamental na formação do sujeito, na medida em que este se utiliza da linguagem teatral para construir reflexões, articulando a aprendizagem artística com a vida cotidiana, fazendo releituras amplas e complexas sobre o mundo em que vive.

Se compreendermos que a arte pode traduzir um conjunto de valores políticos por expressar a cultura de um povo, então, se não se cria condições para as vivências artísticas, conforme deixa transparecer Boal (2009), os que são impedidos de participar dessas expressões ou de realizar seu potencial artístico, tornam-se alienados, cujo papel político na sociedade é o de “assistir” ao que os outros fazem.

Bertolt Brecht, comprometido com a desconstrução do “Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles”, busca aproximar o máximo possível o espectador de determinado tema, tirando-o da passividade com o objetivo de causar reflexão e, conseqüentemente, interferir em uma realidade no sentido de transformá-la.

Para isso, diversos recursos são utilizados. Um deles é a presença do narrador, chamado de “coringa” por Boal (1977), que “quebra a quarta parede”, aproximando o espectador do assunto tratado. Brecht, por sua vez, quer que o público troque olhares com os atores e participe do que está sendo representado, sem contudo criar a ideia de “ilusão”, já que o verdadeiro objetivo do texto teatral é “passar uma mensagem” com clareza e objetividade.

Compreende que a conscientização de direitos é essencial para lidar com as situações de opressão trazidas pelas leis feitas pelos que estão no poder e que, desconhecem ou se esquecem das necessidades dos que os colocaram na situação de governar. Por isso, propõe uma arte conscientizadora, libertadora da passividade com que se aceita a palavra do opressor. Vê a política como “a arte soberana”, pois tem a capacidade de, através de leis, reger as relações de todos os homens, em todas as suas atividades. Já o teatro, segundo o autor, é mais do que uma arte elitizada, é uma arma de conscientização política.

Dialogando com Brecht e Boal, Barbosa (2002) reafirma o valor do teatro em seu artigo intitulado “O teatro na Educação”:

Percebido como um mecanismo inteligente, capaz de criar e recriar situações, intervir nas realidades, quebrar e reconstruir conceitos de espaço, tempo, estética, linguagem e comunicação, o teatro configura-se em um movimento que dá possibilidades de penetrar nas dimensões transcendentais do mundo das ideias. Dá ao ser humano o domínio sobre a construção, desconstrução e reconstrução de realidades (ou realidades imaginárias) e conhecimentos que o envolvem e a si mesmo. (BARBOSA, 2002, p. 2).

Nesta visão pode-se considerar que as atividades teatrais são excelentes para ampliar o letramento político dos alunos e especialmente, daqueles oriundos das camadas menos letradas da sociedade, para que sejam inseridos em situações de aprendizagem que despertem neles uma maior percepção do mundo que os cerca.

Daí a importância das estratégias de comunicação que viabilizem e até mesmo humanizem a aprendizagem para esse público. O território de que trata o universo simbólico teatral nesta proposta é o da representação cênica. Conforme afirma Koudela (2001) “a transformação de um recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação é a base do teatro na educação”, pois, as atividades são baseadas, principalmente nessas duas

habilidades. Concluindo, a autora afirma ainda que “a representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade”, já que a proposta inclui jogos cujo objetivo está centrado no “onde” estou como exploração tanto do espaço cênico quanto do social.

Ainda de acordo com Koudela:

Isto ocorre porque a competência para representar algo ou a si mesmo diante do outro exige a mobilização de uma complexa rede de capacidades comunicacionais que falam diretamente às necessidades humanas de agir em coletividade. Portanto, diante de uma cena artística, seja no teatro, na televisão, na publicidade, no cinema ou no rádio, os sujeitos são, ao mesmo tempo, espectadores e artistas coautores convidados a mergulhar na imensidão de elementos significantes que inundam os seus sentidos. (KOUDELA, 2001, p. 78).

São, portanto, situações de aprendizagem que extrapolam os sentidos de percepção envolvidos apenas na leitura de um texto, por exemplo, pois, envolve a ação humana que o jogo teatral exige para que os sujeitos participem ativamente das brincadeiras, seja atuando seja assistindo a atuação do outro.

A linguagem teatral trabalhada em sala de aula, entretanto, não tem a pretensão de formar atores, mas de proporcionar aos alunos o contato com a arte, de forma lúdica e também reflexiva. Permite, assim, de acordo com Koudela (2011), aos sujeitos, entrar em contato com conteúdos teóricos referentes às diferentes formas culturais presentes ao longo da história da humanidade, articulando os conhecimentos históricos com a realidade presente, possibilitando o amadurecimento crítico e estético. Conforme encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Teatro:

O importante a ser ressaltado é que toda prática de teatro deve ter como base a observação, a pesquisa e o entendimento de que os textos dramáticos, as formas de representação e as formas cênicas têm tradições inseridas em diversas épocas e culturas que podem ser objeto de estudo e transformações no contexto presente do aluno. (BRASIL, 1998, p. 89).

Em se tratando dos conhecimentos trazidos pelo teatro na escola, é importante salientar que, além de todo o embasamento histórico e cultural, as atividades práticas realizadas em sala de aula possuem implicações positivas no que se refere ao processo de aprendizagem de alguns conteúdos e na formação humana do sujeito, valorizando as múltiplas capacidades que o aluno, enquanto sujeito histórico e sensível tem a oferecer.

4. A ESTÉTICA DO OPRIMIDO DE BOAL

As formulações de Boal, segundo Japiassu (2001), perpassam tanto a perspectiva pedagógica teatral político-estética formulada por Brecht, quanto a abordagem original de Moreno e ainda os sistemas de jogos teatrais de Viola Spolin, em que muitos dos jogos da americana foram redimensionados e adaptados por ele.

O teatro do oprimido interessa-se pelo teatro como ação cultural estético-pedagógica que conduz e ensaia uma revolução política, econômica e histórica nas sociedades humanas. Augusto Boal, inspirado na pedagogia do educador Paulo Freire, para quem ensino é “transitividade, democracia, diálogo”, denomina seu método de intervenção social e política através do teatro como Teatro do Oprimido, inspirando-se diretamente no título do livro Pedagogia do Oprimido e na crença de que todo mundo pode ensinar e todo mundo pode aprender, que fundamentava a ação dos revolucionários MCPs-Movimento Popular de Cultura, nos anos 60 no Brasil, que empreenderam uma gigantesca alfabetização (também política) da população no campo e nas cidades e foram massacrados pela ditadura (1964-84).

Diferentemente do teatro brasileiro político “de mensagem” dos anos 60, criticado por Boal por ser proselitista, diretivo, “de propaganda”, por tentar impor como verdadeiras e válidas palavras de ordem já prontas, o teatro do oprimido questiona a “cidadania de dogmas ou regras fixas a serem mecanicamente copiadas” e postula que o próprio grupo social envolvido parta “de uma compreensão real das condições objetivas dentro das quais respira”, ou seja, é a própria comunidade que deverá escolher seus temas de interesse coletivo, identificar o que a perturba e oprime e partir daí para discussões e elaboração de cenas sobre o seu cotidiano específico, que serão material para diferentes intervenções por parte dos “espect-atores”, no sentido de críticas e soluções concretas visando a uma imprescindível transformação social e política de suas vidas, ao decompor as estruturas sociais opressoras, ao romper a cadeia de elos oprimido-opressores que sustentam e alimentam uma sociedade autoritária.

Nesse teatro, o indivíduo representa o seu próprio papel, analisa suas próprias ações, questiona-as e acaba por reorganizar a sua vida dentro de uma nova visão de mundo.

Sempre que questionado sobre a validade de um método criado por um sujeito de classe social diferente daquela a qual seu método se destina, Boal argumenta que seu trabalho já nasceu em interação, em diálogo com muita gente, considerando-se um criador-coordenador.

Boal (1977) analisando a filosofia do grego Aristóteles, que, em suma, dizia que o artista deve “imitar” os homens como *deviam* ser e não como são, conclui que “imitar” para esse filósofo significa “recriar esse movimento interno das coisas (da natureza) que se dirigem à perfeição” e não copiar um modelo que já existe. Ressalta afinal, que a função da arte e da ciência consiste em “corrigir as falhas da natureza, utilizando para isso as próprias sugestões da natureza”.

Ainda na visão do autor, a arte e a ciência, definitivamente, se inter-relacionam sob o domínio da Política, a Arte Soberana, “que trata de todos os homens, de tudo o que os homens fazem e de tudo o que para eles se faz”.

Todo teatro, segundo Boal (1977) é necessariamente político, como políticas são todas as atividades do homem. Para o autor, o teatro é uma arma muito eficiente e por isso mesmo as classes dominantes, em todas as épocas, tentam apropriar-se dele como instrumento usado para dominar o povo e disseminar a ideologia que garanta que continuem no poder. Na nota explicativa de seu livro “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas” o autor deixa claro sua crença de que por meio do teatro pode-se conseguir que o indivíduo se torne perceptivo dentro de uma sociedade.

Os que pretendem separar o teatro da política pretendem conduzir-nos ao erro – e esta é uma atitude política. [...] o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso é necessário lutar por ele. Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja o “teatro”. Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de liberação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar. (BOAL, 1977, p. 1).

O autor, ao definir o teatro como “arma muito eficiente”, claramente fala de batalha, de luta política e social. O aspecto político aparece em primeiro plano e consiste, basicamente, num conjunto de procedimentos de atuação teatral improvisada, com o objetivo de, em suas origens, transformar as tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas pela conscientização política do público (BOAL, 1979).

O “Teatro do Oprimido”, de acordo com o próprio Boal, pretende transformar o espectador, que assume uma forma passiva diante do teatro aristotélico, com o recurso da quarta parede, em sujeito atuante, transformador da ação dramática que lhe é apresentada, de forma que ele mesmo, espectador, passe a protagonista e transformador da ação dramática. A ideia central é que o espectador ensaie a sua própria revolução sem delegar papéis aos

personagens, desta forma conscientizando-se da sua autonomia diante dos fatos cotidianos, indo em direção a sua real liberdade de ação, sendo todos “espect-atores”.

Para isso, Boal traçou um plano para conversão do espectador em ator estruturado em quatro etapas distintas: conhecimento do corpo; tornar o corpo expressivo; teatro como linguagem e teatro como discurso. Essas etapas foram sintetizadas por Japiassu (2001):

Conhecimento do corpo – Sequência de exercícios em que o sujeito começa a conhecer melhor o próprio corpo, suas limitações, possibilidades, deformações socialmente impostas e seu potencial expressivo. Tornar o corpo expressivo – Sequência de jogos em que as pessoas começam a se expressar intuitivamente através do corpo [...], ampliando as formas de comunicação e compreensão. (JAPIASSU, 2001, p.42) (grifo nosso)

Nessas etapas o ator aprende a se expressar ocupando um espaço cênico que também corresponde aos espaços sociais nos quais se move. No teatro como linguagem está também presente a prática da improvisação como despertamento, o aguçamento da capacidade de responder a uma dada situação de cena. também sintetizada por Japiassu (2001)

Teatro como linguagem – É a prática teatral improvisada propriamente dita. Divide-se em três estágios: 3.1. Dramaturgia simultânea – os espectadores representam juntamente com os atores a partir de determinado problema em discussão. 3.2 Teatro-Imagem, que integra a estética do Teatro do Oprimido, tem a intenção de ensaiar uma transformação da realidade, através do uso da imagem corporal. 3.3 O Teatro- debate/fórum é uma técnica em que os atores representam uma cena até a apresentação do problema, e em seguida propõem aos espectadores que mostrem, por meio da ação cênica, soluções para o problema apresentado. (JAPIASSU, 2001, p. 42-43).

O teatro-fórum é um jogo aplicado com o propósito de formação política pelo fato de dar voz ao oprimido, proporcionando tanto expressão quanto reflexão, como um ensaio para atuar no contexto social. A linguagem improvisada, a expressão corporal e o debate de questões reais e pessoais apresentadas são práticas eficientes para a transformação de espectador em ator, conforme teorizou Boal.

A quarta etapa é o Teatro como Discurso, em Boal (1988), que são formas simples de atuação em que o espect-ator, como o denomina o autor, é quem direciona e apresenta o espetáculo de acordo com suas necessidades de discutir certos temas ou de ensaiar certas ações. São eles: o teatro-jornal, o teatro invisível, o teatro-fotonovela, a quebra de repressão, o teatro-mito e o teatro-julgamento.

O Teatro-Jornal além de proporcionar o trabalho de improvisação que vai desde a leitura simples até a leitura dramatizada possibilita também a avaliação crítica das

manipulações da mídia em relação aos fatos. Abaixo algumas das possibilidades de trabalho citadas por Japiassu (2001):

[...] Leitura complementar – Acrescenta-se dados/fatos que foram omitidos na notícia, para direcionar o pensamento do leitor. [...] Ação paralela – Cria-se cenas de mímica ou de “fiscalização” paralelamente a leitura da notícia. Improvisação – Explorar a maior possibilidade de improvisação de cenas sobre a notícia. [...] Concreção da abstração – Busca-se o que está implícito na notícia (normalmente fatos que oprimem) e revela na forma concreta da imagem, através de grafismos ou cenas dramáticas. (JAPIASSU, 2001, p. 43-44).

Uma das etapas mais ousadas do teatro popular de Boal, descritas por Japiassu (2001) é o Teatro Invisível:

Consiste em atuar representando papéis em lugares públicos, sem que haja conhecimento prévio das pessoas que lá se encontram de que se trata de uma atuação teatral. É a proposição mais radical e polêmica de Boal, contestada por muitos estudiosos do teatro – que não a consideram válida por entenderem que ela prescinde do acordo indispensável entre espectador e público que funda e justifica o ato teatral. Polêmica à parte, essa modalidade se revelou muito eficaz na conscientização, mobilização e agitação pública. (JAPIASSU, 2001, p. 44).

Essa é uma proposição que, apesar de radical e quebrar a regra do acordo entre público e ator, é muito eficaz que se quer o despertar da plateia para que se converta em parte do elenco e atue ativamente nas chamadas “peças didáticas”.

A atividade Quebra de Repressão é uma das propostas do Teatro como discurso, conforme descrita por Japiassu (2001):

Quebra de Repressão- Consiste em pedir a um participante que se recorde de algum momento em que se sentiu oprimido e aceitou tal repressão, passando a agir de forma contrária a seus desejos mais íntimos. O relato do participante é reconstruído teatralmente da forma mais fiel possível à sua narração. Em seguida, o episódio (que foi teatralmente reconstruído) é apresentado, dessa vez investigando-se como seria seu possível desenvolvimento se o protagonista (pessoa que representa o papel de participante oprimido) não aceitasse a repressão que lhe foi imposta. (JAPIASSU, 2001, p. 45).

A “Quebra de repressão” é uma das modalidades desse teatro que permite aos participantes compartilharem situações de repressão vividas ou testemunhadas. Por meio dele são levados a expressar, teatralmente, essas situações que viveram sobre as quais não puderam opinar ou mesmo se defender. Possibilita ainda a reflexão por parte das equipes observadoras que, analisam, sugerem argumentos ou respostas que podem ser dadas.

Dentro do “Teatro do Oprimido” também existe a figura do “Curinga” de Brecht. Em Boal ele é um técnico artístico-pedagógico que tem a função de formar grupos, ministrar oficinas e realizar atividades pertinentes à produção cultural de um trabalho artístico.

Essa concepção teatral influenciou distintos grupos artísticos e movimentos sociais, porque apresentou de maneira sistematizada uma nova maneira de pensar e fazer teatro.

Boal, tal qual Brecht, defendeu a “dessacralização” do teatro. Para ele, o teatro é uma forma de expressão e comunicação que deveria ser apropriada por não-atores, como instrumento político para reflexão e transformação social. A sua proposta trouxe para cena o não-ator, transformou o espectador passivo em sujeito da atuação. Roteiriza coletivamente os problemas políticos e sociais do grupo social, para discuti-los esteticamente e politicamente, para possíveis ações coletivas.

Em síntese, ele afirmava: “se destrói a barreira entre atores e espectadores: todos devem representar, todos devem protagonizar as necessárias transformações da sociedade”, “destrói-se a barreira entre os protagonistas e o coro: todos devem ser, ao mesmo tempo, coro e protagonistas”. Essa seria a força motora da poética do oprimido, voltada para a “conquista dos meios de produção teatral”. Essa concepção teatral aproxima-se muito da perspectiva da pedagogia do oprimido, desenvolvida pelo educador pernambucano Paulo Freire.

4.1. A condição dos oprimidos

Guba (1990, p. 24), sugere o termo investigação ideologicamente orientada em que a tarefa do pesquisador seria fazer com que os sujeitos (os oprimidos) atinjam o nível de consciência verdadeiro. Ao perceber quão oprimidos são eles podem agir na transformação do meio, mas, quantos dos oprimidos sabem que o são? Se não há consciência do direito à dignidade, à cultura, à educação, à saúde, enfim, aos direitos humanos, não haverá um posicionamento de reivindicação, de participação nos debates já propostos.

Boal (2001) observa que o “oprimido” seria aquele indivíduo “despossuído do direito de falar, do direito de ter a sua personalidade, do direito de ser.” Muitos são os fatores que contribuem para que essa condição perpetue e as pessoas, em sua maioria das classes menos favorecidas, nunca tomem conhecimento de que poderia viver de forma mais digna, de que podem usufruir dos direitos garantidos na constituição do país.

Apesar das múltiplas facetas que possui, o termo “política” é, na maioria das vezes, empregado vagamente ou significando apenas as ações que se referem à esfera da política institucional. Nem todos possuem a ideia de que a política está presente em todas as dimensões do cotidiano à medida que nossas ações diárias se desenvolvem como vida em sociedade e quando estamos desenvolvendo relações de poder, atividade política fundamental.

Para Maar (1994) o que existe na verdade são "políticas", diferentes e variadas propostas de política dentro da sociedade, que se movimentam para alcançar um objetivo.

Para o autor a atuação política é ampla e histórica:

A política surge junto com a própria história, com o dinamismo de uma realidade em constante transformação que continuamente se revela insuficiente e insatisfatória e que não é fruto do acaso, mas resulta da atividade dos próprios homens vivendo em sociedade. Homens que, portanto, têm todas as condições de interferir, desafiar e dominar o enredo da história. (MAAR, 1994, p. 8).

A possibilidade de interferir e mudar o enredo da história não está, por conseguinte, delegada apenas aos políticos institucionalizados, mas a qualquer cidadão que, nos seus relacionamentos, desenvolva políticas para alcançar algum objetivo em algum âmbito de sua vida. Por outro lado, se não há consciência dessa possibilidade não haverá enfrentamento, luta, pois os alienados não se dão conta da importância do seu papel na construção da sociedade em que vivem, das mudanças culturais que podem advir dessa interferência.

A junção de política e cultura possui grande poder de transformar a consciência coletiva. Segundo Maar (1994) Hitler conseguiu apoio majoritário porque acrescentava à sua proposta política uma proposta cultural, conseguindo assim, interiorizar no indivíduo os moldes autoritários. Acrescenta, que, por outro lado esse encontro pode ser profundamente benéfico quando o objetivo é esclarecer, materializar por meio da cultura determinadas alternativas de exercício do poder. Para o autor, aos intelectuais institucionalizados cabe o relevante papel de interpretar os sentidos ocultos que, de forma geral, passam despercebidos às pessoas. Sobre o papel dos intelectuais, Maar (1994) reconhece a importância dessa intervenção na leitura das propostas que, de algum modo, trarão consequências à sociedade:

Preso às determinações do aparelho institucional político, ou porta-voz das manifestações culturais sociais, cabe à figura do intelectual a importante tarefa de ser mediador entre interesses individuais e coletivos. Ele pode formular propostas que permitam, já, a confluência de uma política voltada a objetivos culturais no futuro e de uma cultura que confira um sentido humano atual a esta política. Os intelectuais são personagens a um termo políticos e culturais, conferindo representação cultural à política, e direção política à cultura. (MAAR, 1994, p. 25-26).

O despertar da consciência política em relação aos assuntos que permeiam coletivamente o universo escolar, pode se dar por meio da cultura que é uma linha transposta também pelos elementos políticos, sociais, artísticos, morais, econômicos, etc.

Augusto Boal, ao propor um método teatral cujo objetivo é o de exercitar o pensamento político, social e estético dos oprimidos e estimular a busca por uma sociedade

sem opressores, conseguiu revolucionar o cenário das artes brasileiras. Para ele, a política é a arte soberana, pois tem a capacidade de, através de leis, reger as relações de todos os homens, em todas as suas atividades. Para lidar com as situações de opressão trazidas pelas leis feitas pelos que estão no poder e que, desconhecem ou se esquecem da massa que os elegeu, propõe uma arte conscientizadora, libertadora da passividade com que se aceita a palavra do opressor.

As representações teatrais existem desde as civilizações mais antigas, seja em forma de rituais religiosos, seja em festividades e atividades culturais como o faziam os gregos e que foram ao longo do tempo se transformando até chegar ao teatro como forma de representações e arte, como o conhecemos hoje.

Segundo Boal (1983), primitivamente, “teatro era o povo cantando livremente ao ar livre: o povo era o criador e o destinatário do espetáculo teatral, que se podia então chamar “canto ditirâmico”. Dançando, giravam em torno do altar do deus, agradecendo-lhe pela colheita da uva, e pelo sexo que significava a fertilidade da vida. O povo era, portanto, seu criador e destinatário, assim, todos podiam participar das representações livremente.

Em todas as épocas das sociedades humanas, entretanto, percebe-se a intenção de domínio de uma classe sobre outras. Para isso, os que detêm o poder criam leis que devem ser obedecidas, ideologias que devem ser seguidas e o fazem de tal forma que os demais se sentem obrigados a, no mínimo, imitá-los. O teatro é uma das armas utilizadas com essa finalidade. Visto assim, pode-se dizer que, como as demais atividades do homem, o teatro é um ato político.

Aristóteles, um dos maiores filósofos da humanidade, utilizou o teatro como arma para atingir seus objetivos de, por meio do teatro, purificar a alma do protagonista da obra e, ainda, de quem o assistisse. A própria arquitetura teatral era construída com o objetivo de fazer com que o espectador tomasse para si a ideologia vista no palco. Dessa forma, a aristocracia, em que o poder político é exercido por uma elite, conduz igualmente os rumos da arte teatral que serve ao propósito de mantê-la no poder.

Nesse período estabeleceram-se divisões separando atores de espectadores, estes constituídos pelas pessoas comuns e que deveriam aprender a colaborar com a sociedade, purificar-se dos maus sentimentos e aceitar os governantes como legítimos representantes de Deus. Passaram, então a serem meros receptores, comportando-se passivamente diante do espetáculo que representava a ideologia dominante. Para acentuar a mensagem dividiram os

atores em protagonistas (aristocratas) e os demais seriam o coro, simbolizando a massa que valorizava as superestruturas.

Posteriormente a burguesia transformou esses protagonistas em sujeitos com características excepcionais, inatingíveis para as pessoas comuns – o povo. Na aristocracia, representavam os ideais dos valores morais, agora, representando sujeitos-absolutos com capacidades extraordinárias o que, igualmente, os tornam imitáveis por sua grandiosidade.

Brecht rompe com esse ciclo convertendo o personagem burguês em objeto de forças sociais que representa os valores, as causas e as lutas do homem comum. Finalmente, Boal (1977), na América Latina com a chamada “Poética do Oprimido”, destrói as barreiras entre atores e espectadores, pois para o autor essa é uma arte coletiva e como tal, deve estabelecer relação entre os que representam e as pessoas que assistem. Assim, não há mais separação entre protagonistas e o coro, ou seja, todos protagonizam as necessidades de transformação social. É um método teatral cujo objetivo é exercitar o pensamento político, social e estético dos oprimidos e estimular a busca por uma sociedade sem opressores.

Dialogando com a proposta de Brecht, Boal trabalha com a intenção de converter o espectador, um ser passivo, em protagonista, criador e transformador no jogo de poder instalado na sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a arte proposta por Boal objetiva, concretamente, uma intervenção na realidade de pessoas comuns, conduzida para que consciências aflorem e então passem de simples consumidores em cidadãos capazes de produzir cultura – o que, evidentemente, acarreta consequências individuais e sociais, conforme explicita o autor:

O teatro para ser popular deve ter sempre a perspectiva do povo na análise dos fenômenos sociais. [...] O espetáculo é apresentado segundo a perspectiva transformadora do povo, que também é seu destinatário. São os espetáculos feitos em geral para grandes concentrações de trabalhadores, nos sindicatos, nas ruas, nas praças, associações de amigos de bairros, etc. (BOAL, 1984, p. 47).

Essa é a visão do autor em relação ao alcance do teatro feito para libertar a massa (o coro), de sua alienação em relação ao que acontece na sociedade da qual faz parte, cujas diretrizes são criadas para manter a ordem em que estão colocadas e que propiciam a manutenção do poder nas mãos de uma minoria cujo propósito é explorar a ingenuidade em benefício próprio. Para isso, utilizam de todos os meios para penetrar a mente do povo e infundir-lhe as ideias que lhes interessa.

Observando a importância de libertar o “oprimido” sujeito a absorver as mensagens imperativas da mídia, dos palanques e dos púlpitos, sem sequer entendê-las, Boal (2009) afirma que “O analfabetismo estético, que assola até alfabetizados em leitura e escritura, é perigoso instrumento de dominação que permite aos opressores a subliminal Invasão dos Cérebros!” A seguir, Boal (2009) explicita o alcance dessa invasão:

A Invasão dos Cérebros explica a formação dos submissos rebanhos de passivos fiéis das igrejas eletrônicas dos milagres a granel, com dia e hora marcados pela TV; das enfurecidas multidões de torcedores dos esportes de massa, unanimizados pelo estéril fanatismo; da irritante e venenosa vacuidade intelectual dos programas de auditório; das tristes decisões eleitorais das massas corrompidas pelo próprio sistema ao qual estão integradas, que os explora, reprime e deprime, e atrai. (BOAL, 2009, p. 18).

Para contrapor-se a essas formas de dominação o autor propõe que se utilizem os mesmos instrumentos com a finalidade de produzir uma cultura popular em que as pessoas “dominadas” possam expressar a arte e o pensamento, os símbolos e as metáforas que fazem sentido segundo sua visão de mundo e sua realidade social, já que os modelos vistos na arte elitizada não as representam favoravelmente. As novelas, por exemplo, são, em grande parte, criações idealizadas de beleza, riqueza e glamour inatingíveis, mas almejadas pela maioria dos (as) telespectadores (as) que nelas se projetam e se realizam, ainda que ilusoriamente, nas representações, ou seja, nas sombras do que seria o mundo perfeito.

Entretanto, o contato com a cultura popular deve ser o ponto de partida para a apropriação da “cultura das humanidades” que, segundo Morin (2003), deve ser acessível a todos, uma vez que, todo o conhecimento antropológico, historicamente construído ao longo do tempo pelos nossos antepassados traz valores e símbolos que nos dizem quem nós somos. A esse respeito o autor observa que:

Quando consideramos os termos “cultura das humanidades”, é preciso pensar a palavra “cultura”, em seu sentido antropológico: uma cultura fornece os conhecimentos, valores, símbolos que orientam e guiam as vidas humanas. A cultura das humanidades foi, e ainda é, para uma elite, mas de agora em diante deverá ser, para todos, uma preparação para a vida. (MORIN, 2003, p. 48).

Grande parte da humanidade possui acesso à informação na era moderna, o que é, sem dúvida, um avanço considerável. Entretanto, poucos aprofundam no conhecimento por meio de livros, filmes ou teatro para, de fato, saber do legado dos acontecimentos históricos, das descobertas científicas e conquistas, enfim, de tudo o que fez de nós o que somos hoje.

A respeito da arte, Koudela (1992) em concordância com Read (1977), afirma que para cumprir seu papel histórico ela deve ser exercida, não apenas para atingir o indivíduo em

suas individualidades, mas também, para transformar as formas de existência humana partilhadas. Por conseguinte, a arte na educação tem o objetivo principal de encorajar o desenvolvimento do que é individual em cada pessoa, possibilitando-lhe o desenvolvimento de potencial artístico nos seus vários modos de expressão, esperando que cada um com suas particularidades e capacidades contribua com o enriquecimento do grupo social a que pertence.

Read (1977) define a arte como “parte do processo orgânico da evolução humana”. Como existem vários jeitos de entender a vida e o mundo e se manifestar sobre eles, cada sociedade em sua época com sua cultura define e entende a arte de modos diferentes, e por isso, pode também ter diferentes funções como contar histórias, educar, provocar reflexão, representar a realidade ou criticá-la.

Courtney (1980) afirma que “a característica essencial do homem é sua imaginação criativa”, e é justamente ela que o capacita a superar as limitações de seu cérebro e o torna hábil para dominar o meio em que vive. Continuando, o autor acrescenta que “A imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza.” Sobre a imaginação criativa, ou seja, a capacidade de atuar, Spolin (2006, p.3) diz que “aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém.”

5. A PROPOSTA DE VIOLA SPOLIN – OS JOGOS TEATRAIS

Segundo Japiassu (2001, p. 35), a americana Viola Spolin (1906-1994), “sistematizou procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com o teatro na educação pela formulação original do conceito de *jogo teatral*.” Especialista em jogos recreativos, ressaltou a dimensão improvisacional do fazer teatral para a representação cênica e a importância das artes para a educação formal.

Criou os jogos teatrais que são exercícios de sensibilização sensorial e motora e servem para atrair e estimular qualquer pessoa, ou seja, até mesmo os não atores a representar. Este é um recurso usado comumente pelo diretor para deixar o ator pronto para o palco.

Spolin destaca o valor do trabalho educativo a que, disciplinadamente, as pessoas se entregam para aprender a ser o que se dispuser a ser:

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar,

engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações. (SPOLIN, 2010, p. 3).

Em outras palavras, a autora desmistifica a questão do “talento” em que se acredita que apenas alguns “iluminados” podem desenvolver determinadas atividades ou profissões, em especial a de ator/atriz.

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. "Talento" ou "falta de talento" tem muito pouco a ver com isso. (SPOLIN, 2010, p. 3).

É exatamente a expressão criativa que se busca nos jogos que, uma vez desenvolvida, é levada para as demais atividades numa franca expressão de liberdade do pensamento, da criatividade, o que leva a uma comunicação mais eficiente, e, naturalmente, a diminuir o distanciamento entre colegas em sala de aula causados pela desigualdade social.

6. JOGOS TEATRAIS COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

O desenvolvimento emocional e cognitivo do indivíduo é marcado, em grande parte, pelas experiências da infância, cujo impacto é sentido, naturalmente, no comportamento escolar e interferem em sua aprendizagem e relacionamentos. A cultura, a economia, a política e a maturidade social de um país, são alguns dos fatores que influenciam e predizem como os indivíduos se relacionam, pensam e agem durante a fase escolar.

Todos os jogos teatrais trazem em si, pela própria forma de execução e objetivos, a característica de despertar da criatividade e espontaneidade. Alguns, entretanto, como o Teatro Invisível e o Teatro-fórum, são jogos que aproximam, propositalmente, o público da questão tratada pelos atores, direcionados também para a função de cura de traumas e distúrbios psicológicos das pessoas que as impedem de agir com naturalidade, principalmente, os adolescentes frente aos desafios propostos em sala de aula, como expõe Japiassu (2001):

No teatro-fórum, os objetivos passam a ser fazer com que o indivíduo tenha oportunidade de ser ver “de fora”, experimentando contracenar consigo mesmo na “pele” de outros durante a reconstituição cênico-terapêutica de situações traumáticas. Já na versão terapêutica do *teatro invisível*, a pessoa ensaia uma forma idealizada de agir, segundo a psicologia de sua vida privada, e experimenta esse novo comportamento numa situação real com auxílio de *curingas* – sem que eventuais espectadores de suas ações tenham conhecimento de que se trata de uma atuação teatralizada. A ficção penetra a realidade. (JAPIASSU, 2001, p. 48).

Esses são, portanto, jogos em que os espectadores são chamados a atuarem, propondo solução para uma questão proposta pelos atores. É uma modalidade em que "qualquer pessoa

pode propor qualquer solução, porém terá de ir até o palco e mostrá-la por meio de atuação cênica,” acrescenta Japiassu (2001).

Japiassu (2003) compreende que a sistematização de uma proposta que redimensionou e valorizou o papel do Teatro educativo, através de jogos teatrais, foi elaborada por Viola Spolin (1975). A autora trabalhou por quase trinta anos com crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens, adultos e idosos nos Estados Unidos, pesquisando e observando resultados dos exercícios esperando com isso “libertar a criança e o ator amador de comportamentos de palco mecânicos e rígidos”. Seu trabalho resultou em programa detalhado de oficina de trabalho com a linguagem teatral destinado a escolas, centros comunitários, grupos amadores e companhias teatrais.

Como se vê, o teatro improvisado envolve a criatividade, a espontaneidade, o espírito de equipe, o raciocínio rápido e, ainda, estabelece-se uma competitividade saudável entre os participantes. Essas habilidades são desenvolvidas de forma implícita, pois, no momento em que estão empenhados em realizar determinada atividade não percebem os objetivos “ocultos”, mas, ao final, quando se discute para avaliar a dinâmica são capazes de descobrir, por exemplo, que se não houvessem trabalhado em equipe não teriam conseguido.

Além disso, os adolescentes têm a possibilidade de sentirem-se como crianças quando se veem envolvidos com os jogos. Tornam-se mais espontâneos, mais alegres e deixam fluir o que tem de criança em si mesmos permitindo-se competir e errar como um jogador comum.

Para o aluno adolescente posicionar-se, ora como ator ora como espectador, não é tarefa fácil. Isso requer um grande esforço por parte do professor em incentivá-los, considerando que o processo de se expor, de se colocar no centro das atenções apresenta-se inicialmente como uma tarefa quase impossível para esses sujeitos que preferem a todo o momento se esconder, se anular, se “auto-isolar”, como já foi dito anteriormente. Em contrapartida, o processo de observação também representa um desafio para esses alunos, pois construir reflexões acerca de uma cena assistida representa um grau de abstração e de articulação entre a imagem, o pensamento e a linguagem que os alunos dessa fase ainda não estão acostumados a fazer.

Segundo Spolin (1999), os jogos teatrais têm como princípio que “qualquer um pode atuar, qualquer um pode improvisar, qualquer um pode adquirir as habilidades e competências

para ser o senhor dos palcos.” “Aprendemos pela experiência e pela experimentação e, antes de qualquer coisa, ninguém, ensina nada para alguém”.

7. JOGOS TEATRAIS NO DESPERTAMENTO DA CRITICIDADE

Vygotsky, o teatrólogo, professor e psicólogo, inaugurou a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento como raia teórica para análise das práticas teatrais, com a exposição e diagnóstico dos resultados das investigações psicológicas desenvolvidas na Rússia pós-revolucionária sob sua responsabilidade. Suas ideias, entretanto, foram desconhecidas do Ocidente até o fim da ditadura stalinista, quando se permitiu a reimpressão e publicação dos seus estudos, já no final dos anos cinquenta.

Como teatrólogo e psicólogo, Vygotsky admite que a arte possa ser considerada um adorno à vida, mas que seu alcance vai além dessa característica, conforme declara:

As Artes representam um adorno à vida, mas isso contradiz radicalmente as leis que sobre elas descobre a investigação psicológica. Esta mostra que as Artes representam o centro de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade e que se constituem no meio para se estabelecer o equilíbrio entre o ser humano e o mundo nos momentos mais críticos e importantes da vida. Isso supõe uma refutação radical do enfoque das Artes como adorno. (VYGOTSKY, 1972, p. 316).

É justamente na perspectiva de estabelecer o equilíbrio do homem com o mundo que o cerca que a arte teatral, em especial, os jogos teatrais, são aplicados como facilitadores no desenvolvimento da criticidade, criatividade e da espontaneidade por sua característica principal de atuação sem texto decorado ou marcações de cena diante de um problema apresentado pelo mediador.

Courtney (1980, p.98) apud Moreno, o terapeuta da “Sociometria” que colocava seus pacientes juntamente com outros para teatralizar, um método que chamou de “Psicodrama”. Seu trabalho é baseado em uma teoria “sócio interacional” da personalidade, em que o eu é “visto como uma soma de papéis sociais e privados que o indivíduo representa em sua interação com outros: e os papéis do indivíduo, e dos indivíduos dentro do grupo, são unidades mensuráveis de comportamento”.

Courtney, comparando a teoria de Aristóteles à de Moreno, conclui que, ainda que ambos utilizem o método da catarse, enquanto Aristóteles viu o teatro como uma imitação da vida, Moreno o viu como uma extensão da vida, ou a “recapitulação de problemas não solucionados, dentro de uma colocação mais livre, ampla e flexível”, ou seja, terapêutico.

Descobriu sua eficácia na cura de distúrbios do comportamento e, a partir daí, propõe o teatro da espontaneidade, cujas apresentações eram sempre elaboradas de forma improvisada.

Analisando o método de Moreno, Courtney afirma que:

O método terapêutico é o da catarse e isso é obtido de quatro maneiras: somática, em relaxamento corporal; mental, com o autor (que a cria), o ator (que a vivencia) e plateia (que co-experimenta os eventos); através do indivíduo e através do grupo, o teatro terapêutico é a realização espontânea e simultânea de um trabalho dramático, poético, em seu processo passo a passo de desenvolvimento, a partir de seu status nascendi. (COURTNEY, 1980, p. 98).

Conclui-se a partir daí, que o alcance da catarse é amplo, ou seja, atinge não apenas a plateia, mas também o ator que no exercício grupal da espontaneidade interage, percebe-se lendo por meio dos personagens, seus próprios papéis sociais, cujo eu, é a soma desses diversos papéis os quais vivenciam criativamente, no teatro, diversas situações tal qual nos empreendimentos humanos.

E de acordo com esta análise, a catarse acontece: não apenas na plateia – efeito secundário desejado – e não na *dramatis personae* de uma produção imaginária, mas primeiramente nos atores espontâneos da representação que produzem as personas, liberando-os delas ao mesmo tempo. (COURTNEY, 1980, p. 98).

O autor, ainda citando Moreno, reafirma que a criatividade possui cinco características: a espontaneidade, uma sensação de surpresa, sua irrealidade, sua capacidade para mudar a realidade na qual a pessoa está inserida e ainda, a consubstanciação mimética, que é o resultado final do processo de imersão do sujeito nas diversas atuações representando papéis, de cujas vivências agora se apropria para a recriação da realidade, unindo a fantasia da arte à vida real.

Courtney (1980), finalmente formula um conceito de espontaneidade:

Espontaneidade é a habilidade de um sujeito enfrentar cada nova situação adequadamente. O indivíduo espontâneo é criativo na adequação a cada momento, é flexível, sabe avaliar, está atento às alternativas e representa seu papel de resposta com desembaraço. Em contraste, o indivíduo estereotipado representa seus papéis convencionalmente, promove apenas ajustamentos aceitáveis momentaneamente. (COURTNEY, 1980, p. 98).

Nesse direcionamento, observa-se a importância de criar condições para o despertar da espontaneidade tanto nas exposições orais quanto nos debates de assuntos relacionados a conteúdos da produção textual em língua materna, uma vez que a capacidade de argumentar oralmente, de colocar-se diante de alguma questão polêmica e defender um ponto de vista, depende a consistência argumentativa da composição do texto escrito.

8. OS JOGOS NA ARGUMENTAÇÃO

A argumentação presente nas negociações que se realizam nas atividades de formação crítica, seja nos debates, seja na composição de um personagem, é produtiva se mediadora de significados compartilhados por professor e alunos, em um processo de negociação em que haja perguntas e possibilite respostas. A argumentação, conforme afirma Pontecorvo (2005), torna-se um espaço de negociação:

[...] o pensamento e o raciocínio individuais são construídos por meio de práticas sociais discursivas: os processos interativos que são mantidos publicamente na troca com outros indivíduos são a base para qualquer competência que possa ser interiorizada e são reativados em outros contextos de discurso e raciocínio. (PONTECORVO, 2005, p. 55).

O autor ressalta, de modo especial, os processos de interação pública como base para o desenvolvimento de outras competências discursivas de potencial valor em vários contextos de atuação das pessoas, ou seja, um aprendizado que se aplica e se usufrui em diferentes setores da vida.

Por sua vez, a competência argumentativa é revelada, de acordo com Koch (2009), pelas marcas linguísticas, em cujas escolhas pode-se perceber a atitude do sujeito em relação ao objeto de discussão, considerando o uso que este faz dos elementos verbais e não verbais, presentes no momento da enunciação. A capacidade argumentativa do enunciador é, portanto, explicitada nas relações morfossintáticas como a concordância verbal e nominal; nas relações fonológicas como a entonação que dá ao seu enunciado e nas relações estabelecidas pela coesão do texto, como a referência, a substituição, a elipse, além da coesão lexical e da conjunção.

Dentre as relações que se estabelecem entre o texto e o evento que constitui a sua enunciação a Koch (2009) destaca: as pressuposições, as marcas de intenções, os operadores argumentativos e as imagens recíprocas que se estabelecem entre os interlocutores e as máscaras por elas assumidas no jogo de representações, ou seja, “nas pequenas cenas dramáticas que se constituem os atos de fala”.

A estrutura do discurso persuasivo, por sua vez, considera a expectativa, as emoções de um auditório particular, usando estruturas discursivas capazes de sensibilizá-lo e obter sua adesão. A persuasão pode ser considerada uma habilidade importante para o indivíduo se destacar no seu meio social. Como lida com as emoções do outro, possui o poder de

influenciar e fazer com que realize algo do interesse do locutor e, por isso é utilizada por diversos profissionais, tanto com fins positivos quanto negativos.

9. DIZER “NÃO” COM BRECHT – UM ATO DE CONSCIÊNCIA

A possibilidade de autoconhecimento sob um estado de espírito ao mesmo tempo curioso e desconfortável é o que Brecht propõe ao público por meio do distanciamento emocional do espectador frente às cenas teatrais de suas peças didáticas. Aos atores, inclusive, há a possibilidade de assimilação catártica do que de fato seria universalmente aceitável, considerando que todos estamos inseridos historicamente em um contexto de luta por transformação social. Nessa perspectiva, ambos são participantes e julgadores críticos da arte, que, ali, representa a realidade política, ou seu avesso; a alienação e suas consequências e o caráter íntimo de cada ser humano, exposto em supostas naturalidades, incômodas, em uma abordagem que muitos julgam simplista.

A peça “Aquele que diz sim e Aquele que diz não”, pode ser definida, como as demais peças didáticas de Brecht, um método de ensino-aprendizagem, cuja discussão gira em torno da temática “estar de acordo”. Elas são apresentadas ao mesmo tempo com a intenção de fazer com que o espectador perceba que as decisões devem ser tomadas a partir de uma reflexão a respeito de cada situação e não, impensadamente, repetindo o que todos pensam ser o certo a se fazer. Dessa forma, o autor apresenta uma realidade em termos históricos, contudo modificáveis e não natural o que ajuda a pensar em outras possibilidades de se resolver o mesmo problema, estimulando assim, a ação. Deixa evidente que o mundo, o sistema socioeconômico, é tal como é, mas poderia ser de outro jeito, e, frente a isso, propõe àquele que o assiste que se posicione de maneira ativa. Enfim, existe a possibilidade de dizer “não”.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que esta reflexão possa contribuir para uma educação menos excludente para a classe trabalhadora. Atuamos em um contexto de grandes contradições quando a escola reproduz uma sociedade segregadora, colaborando com a produção da ignorância, de silenciamentos, de aprofundamentos de preconceitos construídos sobre a ideologia da classe dominante.

Nesse contexto a escola tem a responsabilidade de formar em todas as dimensões humanas, de ser um canal de acesso a direitos sociais, de aprendizagens, de possibilidade de autonomia, despertando nos alunos a consciência da importância de atuar e modificar seu

espaços sociais, enfim, de compreender que podem dizer “não”. Nesse sentido, a arte teatral tem um papel especial, podendo aproximar, quebrar as barreiras determinadas pelo conjunto de leis sociais e econômicas e dar voz ao que vem de uma realidade desvantajosa sob todos os aspectos.

Observamos que, nessa reflexão, o letramento político foi concebido como ação responsiva, na relação da política com a arte e a educação, em que a linguagem teatral é utilizada como um campo ideológico poderoso para contaminar com a ideologia do outro presente na linguagem, aqui concebida como atividade humana coletiva e que reflete a cultura, a organização econômica e sociopolítica que a gerou.

REFERÊNCIAS

ADLER, P. A.; ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Tradução de José Walter Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BELL, J. **Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e educação**. Lisboa: Gradiva, 1993.

BOAL, Augusto. **Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond Funarte, 2009.

BOAL, Augusto. **Técnicas Latino-americanas de teatro popular**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1984, p. 47.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Nudham Heights, MA: Ally & Bacon, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Termo de Acordo de Metas e Compromissos**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.urucu.ifg.edu.br/index.php/Plano-de-Metas/View-category.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

BRECHT, B. **Estudos sobre teatro - Bertolt Brecht**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

_____. **Teatro completo em 12 volumes/ V.6**; tradução Fernando Peixoto, Renato Borghi e Wolfgang Bader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Poemas 1913 – 1956**. / Seleção e tradução Paulo César Souza/ São Paulo: Editora Brasiliense S. A, 1967.

CERVO, A.; BERVIAN, P. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais I** Antonio Chizzotti - Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COURTNEY, R. **Jogo, Teatro e Pensamento: As bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CRICK, B. **Education for citizenship and the teaching of democracy in schools**. Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA), 1998. Disponível em: <www.qca.org.uk/library/Assets/media/6123_crick_report_1998.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DORE, R. **Evasão e repetência na rede federal de educação profissional**. XXXVII REDITEC. 02 1 05 de setembro de 2013. Disponível em: [Educao%20Profissional.pdf/](#). Acesso em 05 jan.2016.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2004.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico.** São Paulo: Global editora, 1979. _____. Textos sobre educação e ensino. São Paulo, Moraes, 1983.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa.** Madrid: Morata, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTANA; E; FREY, J. H. Interviewing. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S (Ed.). **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994.

FREIRE, P. **Educadores de rua: uma abordagem crítica; alternativas de atendimento aos meninos de rua.** Bogotá: Editorial Gente Nueva, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREINDA, Perla. **Arte em interação.** 1ª ed. São Paulo: Ibep, 2013.

FRIGOTTO, G. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. M. (Org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem.** Lisboa: Educa, 2011.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 12. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GEE, J.P. **The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social.** In: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Ed.). **Situated Literacies: Reading and Writing in context.** London: Routledge, 2000a. p. 180-196.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 8ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. (Coleção Àgere). 2 ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.
- KNOBEL, M. **New Literacies**. New York: Open University Press, 2011.
- KOCH, I G. V. **Argumentação e linguagem**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KOCH, I G. V. **A interação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOZULIN, A. (1990). **La psicología de Vygotski**. Madrid: Alinza Editoria. • Marrero, E. (1994).
- KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- KOUDELA, Ingrid D. **Um voo brechtiano: teoria e prática da peça didática**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.
- KOUDELA, Ingrid D. (Org.). **A new literacy sampler**. New York, Peter Lang, 2007. 252 p.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Pesquisa. In: **Técnica de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- LANKSHEAR, C. Literacies Studies in Education. In: PETERS, M. (Org.). **After the Disciplines: The Emergence of Cultural Studies**. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1999. p. 199-227.
- LANKSHEAR, C.; MCLAREN, P. L. **Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern**. New York: State University of New York Press, 1993.
- LAURIER, E. Participant observation. In: CLIFFORD, N. J.; VALENTINE, G. **Key methods in geography**. London: Thousand Oaks, SAGE Publication, 2003.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.
- MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, K. O capital: crítica a economia política. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Livro 1, v.1.

_____. Capítulo XIII: A maquinaria e a indústria moderna. In. O Capital: crítica economia política. Livro 1, V.1. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. “Instrução aos delegados do Conselho Central Provisório” In: MARX e

MARX, K. & ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martin Claret, 2006. _____.

Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARQUES, Waldemar. O quantitativo e o Qualitativo na Pesquisa Educacional. **Revista Avaliação**. V. 2, no 3(5), 1997.

MARTINS Jr., José Paulo; DANTAS, Humberto. O Índice de Participação e a importância da educação. **Opinião Pública**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 268-287, out. 2004.

MENDONÇA, Alzino Furtado de et al. **Metodologia Científica**: guia para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos. Goiânia: Faculdades Alves Faria, 2003.

MÉSZAROS, I. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. A teoria da alienação em Marx. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2007.400p

_____. O século XXI: socialismo ou barbárie?. Trad. Paulo Cezar Castanheira. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 1997.
- MORAES, R. & GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2 ed. rev. Ijuí: Ed. Ijuí. 2011.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez; 2003.
- MUSSALIM, F. (orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ORLANDI, E. **Discurso & leitura**. Campinas (SP): Ed.Unicamp, 2001.
- ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas (SP): Pontes, 2009.
- ORLANDI, E. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- Pêcheux M. Análise Automática do Discurso (AAD-1969). In: GADET Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010. p. 59-158.
- _____. Análise automática do discurso. In: Gadet F, Hak T, organizadores. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2001.p. 61-161.
- _____. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n.19. Campinas: Unicamp. 1990, p. 7-24.
- _____. Análise Automática do Discurso (AAD-1969). In: GADET Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010. p. 59-158.
- _____. **Semântica e discurso**. Campinas: Pontes, 1988.
- PERES, Aparecida de Fátima. **Saberes e identidade profissional: na formação de professores de língua portuguesa**. Prefácio, Cláudia Valéria Doná Hila. Maringá: Eduem, 2010.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 5, p. 717-722, 2005.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de S.B. **No reino da desigualdade**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

QUIVY, R; CAMPENHOUT, L, V. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

READ, Herbert. **Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

REVERBEL, Olga. **Técnicas dramáticas aplicadas à escola**. Porto Alegre: Editora do Brasil, 1974.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica** - a apropriação dos gêneros do discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 8, n.3, p.581-612, 2008.

RORIZ, João Pedro. **A história das artes dramáticas** – das tragédias gregas ao teatro contemporâneo. Porto Alegre: Arte em Voga, 2014.

ROSA, M. V. F. P. C; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismo para validação dos resultados, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS FILHO, José Camilo e GAMBOA, Silvio Sánchez (Org); **Pesquisa educacional:** quantidade – qualidade. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Tradução: M. A. Andery e T. M. Sério. Campinas: Editorial PSY, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão. v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003a.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. N. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr. 2003b. Retirado de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE25/RBDE25_03_MAGDA_SOARES.pdf, Acesso em: 02 ago. 2016.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. [tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. - São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007.

TORRES, E. F. **As perspectivas de acesso ao ensino superior de jovens e adultos da educação especial**. 2002. 197 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC. Florianópolis, 2002.

UNESCO. **The plurality of literacy and its implications for policies and programmes**. Unesco Education Sector Position Paper. 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2016.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Metodologia na investigação das crenças**. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas-SP: Pontes, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **Educational Psychology**. Boca Raton: St.Lucie Press, 1997.