







Teatro do Oprimido como método para a práxis da Psicologia Social Comunitária e Educação Popular no meio rural

 Thelma Maria Grisi Veloso¹,  Marcos Pablo Martins Almeida²,  Arthur Marcell Campos Arruda³,  Lisa Martha Silva David⁴,  Mateus Rafael Uchôa Dantas⁵,  Sarah Lavínia Pereira de Morais⁶
^{1, 3, 4, 5, 6} Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Departamento de Psicologia. Endereço físico da instituição: Rua Baraúnas, 351, Bairro Universitário. Campina Grande - PB. Brasil. ² UNIESP - Centro Universitário.

Autor para correspondência/Author for correspondence: tgrisiveloso@gmail.com

RESUMO. Este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições do método do Teatro do Oprimido para uma experiência de extensão universitária num assentamento rural localizado no município de Campina Grande (Paraíba/Brasil). Essa experiência foi fundamentada na Psicologia Social Comunitária e na Educação Popular, orientada para o trabalho com o corpo e a afetividade, e objetivou estimular e fortalecer espaços de escuta e problematização da realidade, fomentando a autonomia e o protagonismo social. As oficinas psicopedagógicas com um grupo de crianças e um grupo de adolescentes foi um dos instrumentos metodológicos utilizados. As oficinas visavam estimular o gosto pela leitura, a criatividade, a reflexão crítica e a autonomia com a utilização de estratégias de leitura e sociais, jogos recreativos e variadas linguagens artísticas, como o método do Teatro do Oprimido. Esse método também foi utilizado através da apresentação de uma peça para a comunidade, que foi montada de acordo com a técnica do teatro-fórum com base em informações obtidas no assentamento. A partir do relato de três oficinas e da experiência de teatro-fórum, constatou-se que o método do Teatro do Oprimido se alinha às perspectivas teóricas adotadas e contribui para o desenvolvimento de posturas mais participativas, críticas e solidárias que favoreçam mudanças sociais.

Palavras-chave: teatro do oprimido, psicologia social comunitária, educação popular, assentamento rural.

The Theatre of the Oppressed as a method for the praxis of Social Community Psychology and Popular Education in the rural environment

ABSTRACT. This goal of this article is to reflect on the contributions of the method of the Theatre of the Oppressed used by a university extension experiment at a rural settlement in the city of Campina Grande (Paraíba/Brazil). This experiment was based both on Social Community Psychology and on Popular Education addressed to physical education and affectivity, envisaging stimulating and strengthening listening opportunities and the problematization of reality, supporting the autonomy and social leadership. The psycho-pedagogical workshops carried out with a group of children and a group of adolescents was one of the methodological instruments used. The workshops intended to stimulate the taste for reading, creativity, and the critical reflection and autonomy by using reading and social strategies, recreational games and different artistic languages, such as the method of the Theatre of the Oppressed. This method was also used through the presentation of a play for the community, which was assembled according to the forum-theatre technique based on information obtained in the settlement. Starting from the report after three workshops and after the forum-theatre experiment they concluded that the method of the Theatre of the Oppressed aligns to the theoretical perspectives adopted and contributes to the development of more participative, critical and solidarity postures envisaging social changes.

Keywords: theatre of the oppressed, social community psychology, popular education, rural settlement.

Teatro del Oprimido como método para la praxis de la Psicología Social Comunitaria y Educación Popular en el medio rural

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las contribuciones del método Teatro del Oprimido desde una experiencia universitaria en un asentamiento rural ubicado en el municipio de Campina Grande (Paraíba/Brasil). Esta experiencia fue basada en la Psicología Social Comunitaria y en la Educación Popular, orientada para un trabajo con el cuerpo y la afectividad, con el objetivo de estimular espacios de escucha y problematizar la realidad, fomentando la autonomía y el protagonismo social. Los talleres psicopedagógicos con un grupo de niños y un grupo de adolescentes fue un de los instrumentos metodológicos utilizados. Los talleres buscaban estimular el gusto por la lectura, la creatividad, la reflexión crítica y la autonomía con la utilización de estrategias sociales y de lectura, juegos recreativos y variados lenguajes artísticos, como el método Teatro del Oprimido. Ese método también fue utilizado a través de la presentación de escenas para la comunidad, que fue construida conforme la técnica de teatro foro con base en informaciones obtenidas en el asentamiento. A partir del relato de tres talleres y de la experiencia del teatro foro, se constató que el Teatro del Oprimido está en línea con las perspectivas teóricas adoptadas y contribuye al desarrollo de actitudes más participativas, críticas y solidarias que favorezcan los cambios sociales.

Palabras clave: teatro del oprimido, psicología social comunitaria, educación popular, asentamiento rural.

Introdução

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições do método do Teatro do Oprimido (TO) para um trabalho de extensão universitária no meio rural, fundamentado na Psicologia Social Comunitária e na Educação Popular (EP), realizado em um assentamento de reforma agrária, constituído pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado em Catolé de Boa Vista (Campina Grande/Paraíba/Brasil), com, aproximadamente, 1.210 hectares e que abriga cerca de cinquenta famílias de pequenos produtores rurais.

A prática nesse assentamento teve início no ano de 2008, quando ainda era um acampamento de reforma agrária, e se estendeu até o ano de 2019. As ações desenvolvidas pelo projeto objetivaram fortalecer, incrementar e fomentar espaços de escuta, questionamentos e problematização da realidade, com a promoção da autonomia, do protagonismo social e do desenvolvimento de formas de articulação e organização em relação aos problemas cotidianos.

No Brasil, a Psicologia Social Comunitária alinha-se à perspectiva da Psicologia Social Crítica e propõe-se a construir a teoria e a prática intervencionista sem perder de vista o contexto sócio-histórico, além de firmar

um compromisso ético-político com as transformações sociais e a redução das desigualdades por meio de uma postura crítica e problematizadora (Campos, 2015; Freitas, 2014; Lane, 2015; Quintal, 2016). A Psicologia Social Comunitária, como ressalta Campos (2015), visa contribuir para formar uma consciência crítica e uma ética da solidariedade e dos direitos humanos e melhorar as condições de vida da população, para que possa exercer a cidadania, a democracia e a equidade entre os pares, dando ênfase às práticas cooperativas ou autogestionárias. Assim, busca resolver os problemas sociopsicológicos que circunscrevem a população e a comunidade, mas sem “psicologizar” essa realidade” (Góis, 2008, p. 78, grifo do autor).

No início da década de 1960, uma série de movimentos sociais fomentou um debate a respeito dos problemas enfrentados pelas classes populares. Diversas frentes de luta propuseram alternativas para as causas das populações socialmente excluídas, dentre elas, a proposta pedagógica de Paulo Freire. Orientados pela Educação Popular, diversos psicólogos, durante a década de 1970, atuaram em comunidades com o principal objetivo de buscar a ‘conscientização’ (Lane, 2015). A importância da EP, no entanto, não se

limita ao período de surgimento da Psicologia Social Comunitária, mas está presente ao longo de toda a sua história e é uma base importante tanto para a reflexão teórica quanto para a prática interventiva e/ou de pesquisa (Angnes & Ichikawa, 2019; Brandão, 1999; Freitas, 2007; Freitas, 2014; Quintal, 2016; Svartman & Galeão-Silva, 2016; Ximenes et al., 2017).

A Educação Popular, junto com outras metodologias participativas, contribui para que as pessoas, em grupo, reflitam sobre a realidade. Reconhecem-se as potencialidades humanas, a importância de criar vínculos sociais e de promover a organização coletiva e estimula-se a autonomia e o protagonismo social para que os sujeitos possam encontrar possíveis soluções para os problemas cotidianos (Ximenes et al., 2017). Desse modo, a Psicologia Social Comunitária, articulada à EP e fundamentada em um compromisso ético-político, mantém como horizonte a ‘libertação’ e utiliza metodologias ativas que tendem “a favorecer o fortalecimento da identidade pessoal e social dos sujeitos envolvidos, de tal modo, a potencializá-los na direção de desenvolvimento de estratégias de enfrentamento ao sofrimento e de construção de processo de libertação” (Ximenes et al., 2017, p. 08).

Seguindo esses preceitos, o grupo emergiu como um espaço privilegiado de

atuação, sobretudo a partir da década de 80, porque, através da experiência de grupo, os sujeitos podem conhecer a realidade comum, problematizar as relações de poder e vivenciar processos de autorreflexão que podem contribuir para manter ou transformar as identidades pessoais e sociais (Lane, 2015). Sob o ponto de vista metodológico, privilegia-se o trabalho com grupos, visando formar a consciência crítica e identidades sociais e individuais orientadas por uma ética da solidariedade (Freitas, 2014; Ximenes et al., 2017).

Ressalte-se, no entanto, que, embora se privilegie o trabalho com grupos, a práxis não se desenvolve alheia à reflexão sobre os indivíduos da comunidade, suas identidades e afetos. Nesse sentido, Góis (2008) compreende que a Psicologia em comunidade investiga os sistemas de significados-sentidos-sentimentos e intervém neles, ou seja, busca ampliar a consciência sobre os significados sociais, continuamente construídos pela sociedade e pelos grupos específicos, e a maneira como são apropriados em forma de sentidos pelos indivíduos, que mobilizam emoções e sentimentos que orientam a construção das identidades, das práticas sociais e das relações comunitárias. É importante ressaltar que não podemos interpretar esse sistema de maneira

unidirecional, porque os sujeitos são construídos pela realidade social e a constroem. Assim, o referido autor propõe que se intervenha no desenvolvimento do “Sujeito da comunidade”, com práticas que estimulem reflexões e vivências relacionadas às identidades e à afetividade, como um dos caminhos importantes para a transformação comunitária. Nesse sentido, algumas práticas passam a se orientar também pelo trabalho com o corpo e a dimensão afetiva, como, por exemplo, a perspectiva desenvolvida na Universidade Federal do Ceará (UFC/Brasil), que assume a visão biocêntrica e a biodança como uma das bases epistemológicas e como recurso metodológico, justamente por seu impacto na dimensão corporal e afetiva (Brandão, 1999; Góis, 2008).

Pensando sobre a afetividade nos processos de exclusão social, Miura e Sawaia (2013) ressaltam que, ao longo da história das ciências, os sentimentos foram cristalizados através de uma visão negativa, oposta à racionalidade e à disciplinarização, o que se tornou um empecilho para apreender os fenômenos sociais. Por esse prisma, historicamente, nas ciências humanas, muitas das práticas assumiram posturas reducionistas, psicologizantes e a-históricas e naturalizaram problemas e fenômenos sociais. Isso contribuiu para que o sujeito

fosse culpabilizado por sua condição social e para legitimar as relações de poder.

Ao negar essas abordagens reducionistas, numa perspectiva contra-hegemônica, Sawaia (2014) recupera a importância do conceito de afetividade e fala sobre a exclusão social sob uma ótica que considera o sofrimento humano e ressalta os impactos provocados nos sujeitos pelos processos de exclusão, o denominado sofrimento ético-político. Para isso, propõe uma visão positiva da afetividade, através da qual seria possível manter viva a capacidade de se indignar perante a pobreza e as injustiças sociais.

A autora enfatiza o trabalho com as emoções como uma espécie de mola propulsora que pode levar os sujeitos a aumentarem seu poder de agir e de ampliar as possibilidades de realizar seus desejos coletivos e individuais. Em vista disso, apresenta a proposta de se trabalhar com atividades que intervenham na dimensão afetiva/corporal. Nesse contexto, técnicas que mobilizem a dimensão da criatividade e da estética, como contação de histórias, leitura dramatizada, esquetes teatrais, biodança e Teatro do Oprimido, são essenciais como linguagem alternativa, porque dão uma base para que se possam analisar processos grupais e explorar a dimensão afetiva/corporal.

Guiado por esses preceitos, o trabalho de extensão realizado com a comunidade assentada foi desenvolvido, principalmente, por meio de visitas domiciliares e de oficinas. Nas visitas, havia contato direto, frequente e prolongado com a comunidade e sua cultura (Correia, 2009), partindo do princípio da observação participante, que requer a presença ativa dos agentes, com o uso de todos os sentidos e a atenção voltados para as atividades, a rotina e os significados de cada acontecimento (Spradley, 1980; Whyte, 2005). A escuta sensível e o reconhecimento da diferença e do singular também caracterizaram a postura adotada nas visitas, suscitando a abertura ao encontro de diferentes perspectivas e saberes, em contrapartida ao domínio/imposição de modelos cristalizados de vida (Ribeiro, 2010).

Dentre as oficinas realizadas no assentamento, destacaram-se as psicopedagógicas desenvolvidas com um grupo de crianças e um de adolescentes de 2009 a 2019. Essas oficinas visavam instigar os envolvidos a se expressarem de maneira artística, criativa, crítica e lúdica. Tomando-se como inspiração a proposta da oficina criativa (Allessandrini, 1996), as oficinas eram realizadas em quatro etapas: 1- *sensibilização*, momento de aquecimento/preparação para o tema

previamente escolhido, em que se utilizavam exercícios corporais e/ou de imaginação; 2- *expressão livre e elaboração*, em que se realizavam produções por meio de recursos artísticos acerca do tema; 3- *transposição da linguagem não verbal para a verbal*, em que se refletia sobre a produção realizada; e 4 - *avaliação*, quando se avaliava a experiência da oficina. As oficinas eram estruturadas de acordo com a faixa etária dos participantes. Os temas eram escolhidos pelos grupos em oficinas específicas planejadas para esse fim.

As oficinas, além de desenvolver a criatividade, a autonomia e o protagonismo social, objetivavam estimular o gosto pela leitura. Para isso, utilizavam-se estratégias de leitura como a *antecipação*, em que se lê uma história omitindo uma das partes – o início, o meio ou o fim – para que os participantes criem novas versões da parte omitida, que serão apresentadas e discutidas; depois, é feita a leitura da parte que foi omitida; e a *contação*, em que um ou mais participantes recebem o texto e o leem com antecedência, responsabilizando-se por contar a história aos demais na oficina seguinte. Também eram utilizadas as estratégias sociais, os eventos (Marques, 2011) – na experiência em questão, as performances. Outro instrumento utilizado foi a *leitura dramatizada*, em que alguém

lê um texto para o grupo com dramaticidade e interpreta as falas com inflexões vocais e expressões faciais (Almeida & Gonçalves, 2011).

Além desses recursos, utilizavam-se jogos recreativos e várias linguagens artísticas, como o método do Teatro do Oprimido, linguagem teatral criada e desenvolvida por Augusto Boal, na década de 1970, que, através de exercícios corporais, jogos estéticos e técnicas de imagem e improvisação, convoca os participantes para discutirem sobre a realidade cotidiana, objetivando compreender e elaborar estratégias para resolver problemas sociais e interpessoais (Boal, 2005).

Boal (2015) ressalta que o corpo é mecanizado por meio de uma lógica adaptativa fundamentada em imperativos que estimulam a reprodução de gestos e expressões tradicionais. Desse modo, o corpo encontra-se insensível devido à automaticidade nas maneiras habituais de agir e de se expressar. Em contrapartida, os diversos jogos e exercícios propostos por Boal valorizam as emoções e consideram o diálogo como um mecanismo para se entender a emoção produzida pelo sujeito durante a experiência, tornando esse aspecto imprescindível para potencializar novas expressões.

A intenção é de estimular a capacidade criativa para lidar com problemas cotidianos, em outras palavras, mudar o espectador do lugar alienado para o de sujeito ativo, para se tornar um *espectador* (Campos, Panúncio-Pinto & Saeki, 2014). O “arsenal” de *exercícios e jogos* do TO foi o mais utilizado nas oficinas psicopedagógicas. Os exercícios são “movimentos físicos, musculares, respiratórios, motores e vocais” que pretendem elaborar melhor o reconhecimento do próprio corpo e de suas capacidades (Boal, 2015, p. 97). Já os jogos envolvem a relação e o diálogo entre esse corpo e outros e investem em sua expressividade e interlocução. No entanto, afirma-se que os jogos também estão nos exercícios, assim como os exercícios estão nos jogos. Esse conjunto de “*joguexercícios*” divide-se em cinco categorias: *Sentir tudo o que se toca; Escutar tudo o que se ouve; Ativar os vários sentidos; Ver tudo o que se olha e a Memória dos sentidos*. Outras técnicas do método, como o *teatro-imagem* e o *teatro-fórum*, também foram utilizadas pelo projeto.

O teatro-imagem consiste em transformar em imagens cênicas o que interessa ao grupo, como questões sociais, sentimentos ou condições que, concretizados na cena visualizada, tornam-

se reais e passíveis de debate e questionamento. Já o teatro-fórum (TF) é um recurso que envolve situações sociais de opressão e deve priorizar a clareza na preparação dos personagens, com o intuito de que a plateia – os *espect-atores* – perceba o conflito definido e as ideologias presentes na encenação. As regras da sessão do teatro-fórum devem ser expostas pelo Coringa, que exerce a função de mediador entre o público e a cena, explica as regras do jogo e faz alguns exercícios de aquecimento e sensibilização com o objetivo de excitar a dinâmica de funcionamento da apresentação, instigando a análise e estimulando as intervenções para transformar a situação opressora apresentada. Assim, o problema central é demonstrado em uma sequência de cenas, e a plateia é convidada a interagir de maneira ativa, atuando entre as cenas e produzindo novos discursos e ações para o seguimento do espetáculo (Boal, 2015).

Como ressalta o referido autor, um aspecto relevante para a prática do teatro-fórum é que o tema seja de interesse da plateia e esteja vinculado a sua realidade social, porque, quando a plateia se identifica com o conflito encenado, tem mais probabilidade de ser provocada a participar da sessão. Essa técnica foi utilizada para devolver uma investigação realizada no assentamento, nos moldes da

pesquisa-ação, cujo objetivo principal foi de analisar os sentidos construídos pelos assentados sobre o termo ‘união’, tema recorrente nas visitas domiciliares. A peça de teatro-fórum, apresentada para a comunidade pelos extensionistas, foi montada a partir dos resultados dessa pesquisa e de informações obtidas nas visitas domiciliares. Considerando que, neste artigo, nosso foco é a utilização do método do Teatro do Oprimido em uma intervenção psicossocial, não nos ocuparemos da referida pesquisa e, sim, da utilização da técnica de teatro-fórum.

Tendo em vista o percurso teórico e metodológico apresentado nesta introdução, como sentido orientador da reflexão e da escrita, é necessário retomar o objetivo deste artigo, para que sirva de guia para a leitura dos tópicos que seguem. Assim, objetiva-se refletir sobre as contribuições do Teatro do Oprimido para uma experiência fundamentada na Psicologia Social Comunitária e na Educação Popular realizada em um assentamento rural. Portanto, trata-se de um relato de experiência, e não, de um relato de pesquisa. Assim, essa reflexão se apoiará no relato de três oficinas psicopedagógicas que exploraram o uso dos jogos e dos exercícios de TO de maneiras diferentes e no relato do

espetáculo de teatro-fórum, do qual participaram também os adultos.

De espectadores a *espect-atores*: relato de experiência com o método do Teatro do Oprimido

Os critérios que nortearam a escolha das oficinas que serão relatadas foram os seguintes: uma, cujo tema tivesse sido trabalhado utilizando-se exercícios e jogos do Teatro do Oprimido em todas as etapas da oficina; outra, em que tivesse sido utilizado o TO trabalhando as “emoções puras” (Boal, 1996), e uma em que se tivesse feito um exercício de TO apenas na etapa da sensibilização.

A primeira oficina que relataremos cujo tema foi ‘Futebol’, foi realizada com as crianças. Para sensibilizar o grupo, utilizamos dois exercícios de TO – ‘O Goleiro’ e ‘*João-bobo ou João-teimoso*’ – que trabalham, dentre outros aspectos, a confiança no grupo e estimulam a integração.

[O Goleiro] Um jogo de confiança. Seis atores em pé, lado a lado, não muito afastados, formarão a rede de segurança. Outro ator, alguns passos à frente, será o goleiro. De frente para eles, a uns seis metros de distância, ficarão os outros atores. Um de cada vez, eles olharão para o goleiro, com atenção, fecharão os olhos e partirão correndo em sua direção, o mais rápido que conseguirem. O goleiro deve segurá-los pela cintura. Quando um ator perder o rumo do goleiro, um dos seis atores da rede de segurança

deverá segurá-lo. É importante não diminuir o ritmo quando se aproxima do goleiro – esse é o teste de confiança (Boal, 2015, p. 157).

[João-bobo ou João-teimoso] Pede-se ao grupo que faça um círculo com todos em pé, olhando para o centro. Depois, pede-se que se inclinem em direção ao centro sem dobrar a cintura, arquear as costas, nem levantar os calcanhares, como a torre de Pisa. Pede-se que, em seguida, eles se inclinem para fora. Em seguida, que façam a mesma coisa para a esquerda, para a direita, sempre sem dobrar a cintura ou levantar os pés. Pede-se que façam um círculo no espaço com seus corpos, que inclinem para a frente, para a esquerda, para trás, para a direita, para o centro e em seguida, a mesma coisa ao contrário, dentro, direita, fora, esquerda para frente, várias vezes. Um voluntário vai ao centro e fecha os olhos e faz a mesma coisa, só que desta vez ele se deixa tombar: todos os outros devem sustentá-lo com as mãos, permitindo que se incline até bem perto do chão. Em seguida, devem recolocá-lo novamente no centro, porém ele tombará em outra direção e será seguro sempre por, pelo menos, três companheiros. Ao fim pode-se ajudar o protagonista a rolar em círculo, pelas mãos dos companheiros, em vez de retornar em direção ao centro (Boal, 2015, p. 104-105).

Na etapa da expressão livre, com a intenção de continuar estimulando a integração do grupo, a ‘desmecanização’ do corpo e a criatividade e considerando o tema da oficina (futebol), realizamos uma atividade com a junção e a adaptação de dois exercícios de TO: ‘*Soma de máscaras*’ e ‘*Jogo peruano das bolas*’.

[Soma de máscaras] Pede-se a um ator que, sem perder nenhuma das características da sua própria máscara, nenhum dos seus elementos, junte a ela uma ou mais características da máscara de um companheiro. Como seria fulano se, além de tudo aquilo que é, tivesse a violência de beltrano? Ou se este ator forte e agressivo tivesse a timidez de outro, sem perder a agressividade e a força? Pode-se fazer uma infinidade de combinações juntando-se elementos à máscara, ou os trocando reciprocamente entre dois ou mais atores. Também se pode fazer uma máscara que seja a “soma” de todos os integrantes do grupo, utilizando o elemento mais característico de cada um (Boal, 2015, p. 186- 187, grifo do autor).

[Jogo peruano das bolas] Cada ator imaginará estar de posse de uma bola de futebol, tênis, golfe, de praia, qualquer tipo de bola ou balão; os participantes devem imaginar o tipo de material do qual são feitas e jogar com essas bolas, repetindo um ritmo, com todo o corpo envolvido, não apenas as mãos ou os pés, e com a voz reproduzindo, ritmicamente, o som produzido pela bola . . . Depois de alguns minutos, o diretor dirá: “Preparar!”. Nesse momento, cada participante escolhe um parceiro, e os dois devem continuar jogando com suas bolas, um na frente do outro, observando os mínimos detalhes do jogo do parceiro. Então o diretor dirá: “Trocar as bolas!”, e eles as trocarão, adotando, um do outro, os sons e movimentos rítmicos, o mais exatamente que puderem. E vão embora com suas novas bolas, as segundas. Depois de alguns minutos em que cada participante brinca com essa segunda bola, outra vez o diretor dirá: “Preparar!” Os participantes deverão procurar outros parceiros que não os primeiros e, quando ouvirem, “Trocar de bolas!”, eles as trocarão novamente, saindo com suas terceiras bolas. Finalmente, o diretor dirá: “Encontrar a bola original!”.

Desse momento em diante, os participantes deverão procurar a bola com a qual começaram o jogo (Boal, 2015, p. 132-133, grifos do autor).

Pedimos que cada um montasse um movimento para fazer o gol com uma bola imaginária, utilizasse o corpo e expressasse um som em conjunto com o movimento. Em seguida, solicitamos que combinassem/somassem seus movimentos para fazer gols individualmente, mas ao mesmo tempo. Depois desse momento, pedimos que, sozinhas e em seus lugares, fizessem, repetidas vezes, seus movimentos, formassem duplas e se mantivessem repetindo o movimento para seu par. Em certo momento, sugerimos que trocassem de movimento com seu par e que cada um voltasse para o próprio movimento e tentasse fazer o gol. Por fim, na etapa da avaliação, pedimos às crianças que fizessem um movimento com a bola imaginária para representar o que sentiram durante a oficina.

A segunda oficina que relataremos cujo tema foi ‘Filme’, foi realizada com o grupo de adolescentes. Utilizamos dois exercícios de TO para sensibilizar o grupo. O primeiro foi ‘*Som e Movimento*’:

Um grupo de atores emite com a voz determinado som (que pode ser de animais, folhagem, rua, fábrica), enquanto outro grupo faz movimentos relacionados com os sons, nascidos desses sons, como se fossem sua visualização: isto é, se o

som é “miau”, a imagem não será necessariamente a de um gato, mas sim, a visualização que o ator tem desse som especial. (Boal, 2015, p. 143-144, grifo do autor).

Em seguida, realizamos o exercício ‘*Mímica*’:

É o conhecido jogo “diga isso por mímica”, no qual se formam duas equipes. A primeira propõe a um dos atores do segundo grupo, em segredo, o título de um filme, o nome de um político ou uma frase . . . O ator do segundo grupo tem que fazer, para os seus companheiros, a mímica das frases ou do nome, e estes têm que descobrir do que se trata (Boal, 2015, p. 184).

Nesse momento, pedimos-lhes que, individualmente, fizessem uma mímica para o grupo relacionada ao nome de um filme, para que os outros adivinhassem, e assim o fizeram. Continuando a oficina, explicamos que o próximo exercício também envolvia encenação, já que eles haviam escolhido o tema “filme”, mas que, antes, iríamos assistir ao curta-metragem ‘*Alike*’ (Mendéz, 2015). Depois que assistimos, conversamos rapidamente sobre o filme e pedimos-lhes que escolhessem uma cena para utilizar na realização do exercício ‘*Ensaio analítico de motivação*’, que é feito da seguinte forma:

Uma mesma cena deve ser improvisada tantas vezes quanto forem detectadas “emoções puras” em seu seio. Por exemplo, uma

mesma cena de Romeu e Julieta pode ser improvisada com: 1. amor; 2. ódio; 3. medo. Durante cada uma das improvisações, os atores devem concentrar-se apenas na emoção que está sendo analisada naquele momento. Quando se tratar de uma peça escrita, com texto predeterminado, os atores não poderão modificá-lo. Se estiverem improvisando com ódio e o texto afirmará “Eu te amo”, o texto prevalecerá tal como foi escrito, mas será pronunciado com a emoção correspondente ao ensaio analítico. Tendo realizado tantas improvisações quanto existirem “emoções puras” na cena em questão poderemos experimentar improvisá-la uma última vez, procurando alcançar, desta feita, uma síntese, isto é, uma mistura de todas essas emoções, dentro daquilo que chamamos de “dominantes de cada personagem”. (Boal, 1996, p. 212, grifos do autor).

O grupo escolheu uma cena do filme em que a criança admira o pai tocando violino. Pedimos que os participantes escolhessem emoções para inserir e orientar a encenação, e eles escolheram raiva, tristeza e ânimo. Formaram-se as duplas, e cada uma fez a cena baseada na emoção que havia escolhido. Em seguida, estimulamos uma reflexão sobre a experiência vivenciada, e cada um falou como se sentiu. Pedimos que, para avaliar a oficina, eles falassem o nome de um filme que gostavam de assistir (caso tivessem gostado da oficina) ou um de que não gostavam (se não tivessem gostado da oficina).

A última oficina a ser relatada foi realizada com o grupo de adolescentes sobre o tema ‘Caça ao Tesouro’. Para sensibilizar o grupo, estimulando a atenção e a reflexão, facilitamos o jogo ‘*O objeto encontrado*’:

Os membros do grupo levam, cada um, cinco objetos para a cena – objetos que tenham tido serventia, porém agora inúteis e imprestáveis. O diretor inicia o jogo pedindo que cada ator, um de cada vez, coloque na área designada um objeto, e nunca dois simultaneamente. Eles espalham todos esses objetos pela sala, um de cada vez, e aproveitam-se dos já existentes para dar um significado à nova imagem. Depois que todos os objetos estiverem colocados em cena, o grupo analisa as relações entre eles, e a imagem global, podendo dizer coisas objetivas em relação aos objetos e suas inter-relações, ou subjetivas, do gênero “Isto me faz lembrar...” (Boal, 2015, p. 197, grifo do autor).

Em seguida, fizemos a leitura dramatizada da história ‘O fósforo sueco’, um dos capítulos do livro ‘O Grande Livro dos Mistérios’ (Telo, 2008), e omitimos o final, utilizando a estratégia da antecipação. Trata-se de uma história de suspense que envolve o desaparecimento de uma pessoa. Explicamos que iríamos esconder pistas que indicariam o fim da história. Depois da procura, nós nos reunimos em grupo, as pistas foram socializadas, e eles levantaram suas hipóteses e construíram diferentes finais para a história. Em seguida, revelamos o

final da história proposto pelo autor. Perguntamos se ficaram surpresos, e eles riram, porque não imaginavam que o final seria aquele. Perguntamos o que acharam do final da história e se o mudariam, caso fossem o autor. Na avaliação, sugerimos que escrevessem em um papel o que acharam da oficina e escondessem para que os facilitadores procurassem.

Entrando em cena: relato da experiência com teatro-fórum

Na experiência de teatro-fórum, como já explicitado, os extensionistas encenaram uma peça cujo roteiro foi baseado nos resultados de uma pesquisa sobre o tema ‘união’, realizada no assentamento, e nas informações obtidas durante as visitas domiciliares.

Antes da apresentação da peça, a professora, coordenadora do projeto, lembrou aos presentes, que estavam reunidos no pátio da antiga ‘casa grande’ da fazenda, que o texto da peça era, sobretudo, resultado das falas dos assentados. Para iniciar o fórum, o Coringa aqueceu os ‘*espect-atores*’, utilizando o exercício de TO ‘*Se você disser que sim*’, que se caracteriza da seguinte forma:

Uma música que permita ao ator que conduz o exercício cantar uma frase assim: “Se eu disser que sim, você dirá que não: sim, sim, não”, ao que todos devem responder “Não, não, sim”. “Se eu disser João, Luís, João,

vocês dirão (e os outros dizem) Luís, João, Luís”; e depois utilizará as palavras “pão” e “mel”. Em seguida, combinações diversas das três palavras e das outras três: “João, mel, não” contra “Luís, pão, sim”... (Boal, 2015, p. 142-143, grifos do autor).

Na sequência, o Coringa explicou como funcionava o modelo teatral. O terraço da ‘casa grande’ da fazenda, hoje sede da Associação de Pequenos Produtores, serviu de palco. A peça contou com cinco atos, e seu enredo girava em torno da queixa constante dos assentados sobre a poluição do açude e a desunião. Durante a encenação da peça, os assentados demonstravam, através de gestos e de palavras, que se reconheciam nos personagens. Cabe ressaltar que um dos recursos estéticos que utilizamos em vários atos foi uma música, ao som de voz e violão, cantada por um dos extensionistas e composta por ele para a peça.

Em síntese, o primeiro ato era de uma cena em que alguns personagens discutiam sobre o problema da água no assentamento, principalmente, sobre o uso do único açude disponível no lugar, que estava muito sujo, com muito lixo, e refletiam sobre a possibilidade de levar a discussão para a Assembleia da Associação de Pequenos Produtores. No segundo ato, o personagem ‘Desunião’ aparece sujando o açude e tenta desestimular um dos

assentados a levar a discussão para a Assembleia. No terceiro ato, ocorreu a Assembleia, mas a discussão não chegou a um consenso. No quarto ato, os assentados decidem fazer um abaixo-assinado para limpar o açude e fazem a tarefa juntos. No quinto ato, à beira do açude limpo, o personagem ‘Desunião’, que transitou por todos os atos da peça, instiga alguns assentados a sujarem o açude. A personagem, que segurava nas mãos o abaixo-assinado, retorna ao açude e fica estarecida com a situação – o açude estava novamente sujo.

Nesse momento, o Coringa pausou o espetáculo para iniciar o fórum e convidou os *espect-atores* para que interviessem entrando em cena. Uma assentada se pronunciou, e o Coringa lhe pediu que escolhesse um dos personagens oprimidos para substituir e uma cena e apresentasse seu ponto de vista de dentro da cena, como personagem. Ela escolheu a cena em que estavam poluindo o açude. O episódio foi novamente encenado, e ela enfrentou o personagem ‘Desunião’ pedindo-lhe, com veemência, que parasse de sujar. O diálogo se prolongou, e a cena foi encerrada com uma amenização da discussão entre os dois. O Coringa agradeceu pela participação e perguntou ao público se achava que a situação estava resolvida. Nesse momento, um assentado que estava

reclamando da postura dos personagens foi chamado pelo Coringa para apresentar seu ponto de vista no palco. Ao entrar em cena, ele fez colocações que davam a entender que considerava imatura a atitude de um adulto poluir o açude. Continuando as intervenções, o Coringa perguntou ao público se alguém complementaria o que ele falou.

A terceira intervenção foi feita quando uma assentada demonstrou que concordava com ele e acrescentou que todos, como adultos responsáveis, precisavam cuidar do açude. O Coringa convidou-a para entrar em cena, e ela escolheu o momento da Assembleia para atuar. A cena foi refeita, e ela reiterou a importância de todos serem responsáveis por cuidar da água e referiu que havia outro açude no assentamento utilizado para banho. A ‘Desunião’ contra-argumentou, e os demais personagens que estavam em cena disseram que, se a maioria decidisse, ninguém sujaria o açude, mas que, para isso, seria necessário os assentados se unirem. A assentada que entrou em cena finalizou puxando um grito de união: “O povo unido jamais será vencido!”. Depois que a cena foi encerrada, o Coringa perguntou novamente ao público se concordava com o que fora levado, e todos confirmaram. Uma extensionista que estava na plateia pediu para intervir e

reiniciar a cena da assembleia junto com a assentada (da intervenção anterior). Nesse momento, a extensionista sugeriu que, além de cuidar da água, a comunidade deveria se mobilizar para solicitar que a prefeitura limpasse o açude. O personagem ‘Desunião’ contra-argumentou, no entanto todos os personagens se comprometeram a encaminhar a sugestão dada. A assentada que entrou em cena reiterou a importância da união e alertou que, embora poucos se motivassem a fazer, poderia dar certo. A cena foi finalizada, o Coringa perguntou ao público se concordava com a resolução, e todos se mostraram satisfeitos. Em seguida, o Coringa agradeceu a todos pela participação e os convidou para um momento de encerramento. Assim, reunimo-nos numa grande roda, falamos sobre o projeto e sobre a preparação para o Fórum e agradecemos a todos pelo acolhimento e pelo aprendizado que nos proporcionaram. Alguns dos assentados também agradeceram por nosso trabalho. Por fim, dançamos o Toré (dança de roda com inspiração indígena), cantando a música “Pisa ligeiro, pisa ligeiro, quem não pode com a formiga não assanha o formigueiro...”, e demos um abraço coletivo no contexto de um belo pôr do sol.

Reflexões sobre o saber-fazer Psicologia e Educação Popular com o uso do método do Teatro do Oprimido

Santiago (2000) assevera que a proposta do método do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, influenciada pelos princípios pedagógicos e políticos da filosofia educativa de Paulo Freire, parte da premissa de que a realidade é produzida pelas ações dos sujeitos e pode ser transformada por eles. Ao utilizar os princípios da educação popular libertadora, o método transforma o espectador em sujeito, que assume o protagonismo, ensaia soluções e reflete sobre alternativas de mudança. A intenção é de que, nesse processo, desenvolvam-se novos conhecimentos, estimulem-se novas formas de se relacionar com os outros e fortaleçam-se a solidariedade e o respeito (Fernandes & Joca, 2011). O método provoca o diálogo problematizador, uma das vias de análise crítica da realidade que convoca a participação de todos nas discussões dos problemas e parte do pressuposto da incompletude dos saberes, o que demanda mobilizar os diferentes conhecimentos, valorizar o saber popular e estar disponível para “saber ouvir” e “falar com” (Freire, 2007, p. 35-36). Problematizar é também ‘despir’ as naturalizações dos fatos e das ações do cotidiano através de um olhar crítico sobre

o mundo (Oliveira et al., 2008).

Considerado um instrumento de resistência (Barbosa & Ferreira, 2017; Nascimento & Oliveira, 2017; Oliveira & Oliveira, 2019), o TO consolidou-se como proposta artística e pedagógica em que o lúdico e o político se entrelaçam e promovem a participação democrática e ativa (Santos, Joca & Souza, 2016), evidenciando seu potencial dialógico, libertário e transformador (Paro & Silva, 2018). Como *espect-ator*, o espectador atua na ação cênica como cidadão da sociedade e engaja-se em sua transformação (Fernandes & Joca, 2011). Ao definir esse método como uma técnica de intervenção político-social, as referidas autoras enfatizam que a linguagem afetivo-criativa utilizada pelo método é capaz de expressar as opressões concretas vivenciadas pelos sujeitos, mobilizá-los e potencializar a participação social. Assim, esse método vai ao encontro do aumento da “potência de ação”, como propõe Sawaia (2014).

Ao propor a afetividade como categoria analítica, a autora nos possibilita fazer uma leitura da exclusão a partir das emoções dos que a vivem e refletir sobre a responsabilidade do Estado em relação aos cuidados com seus cidadãos, além de indicar o “(des)compromisso com o sofrimento do homem, tanto por parte do

aparelho estatal, quanto da sociedade civil e do próprio indivíduo” (Sawaia, 2014, p. 101). Supera-se, então, a ideia de que as pessoas que vivenciam processos de exclusão só estão preocupadas com a sobrevivência e a justificativa de que não é possível trabalhar as emoções com pessoas em situações de vulnerabilidade social.

Nessa perspectiva, é essencial considerar que o corpo é importante nos processos de intersubjetivação. Para isso, a referida autora, baseando-se em Agnes Heller e em Baruch de Espinosa, desconstrói a ideia de que os sentimentos são processos naturais ou meramente intrapsíquicos. A partir de Heller, a autora trabalha com a ideia de que existe um campo de ação delimitado, no qual são produzidos e fixados sentimentos fatalistas e distanciamento afetivo nas situações cotidianas, que colaboram para perpetuar e reproduzir a alienação e restringir os afetos. Assim, “o homem busca a autorrealização através das tarefas que lhe são propiciadas pelo mundo, numa vida rica de excitações corporais, mas pobre de envolvimento afetivos” (Miura & Sawaia, 2013, p. 333).

Por outro lado, Espinosa entende que o ser humano é uma totalidade, quer dizer, que o corpo e a mente têm caráter indissociável. Conseqüentemente, as emoções são capazes de mobilizar a mente

e o corpo. Portanto, o sofrimento deve ser pensado não apenas sob o ponto de vista da psique, mas também da própria vivência ética do ser humano (Miura & Sawaia, 2013). O corpo pode ser afetado por outros corpos, por meio dos encontros, isto é, o corpo é definido pelo poder de ser afetado, e há uma relação direta entre a afetação e a potência de existir.

Sob esse ponto de vista, outro aspecto importante explorado por Sawaia (2014), fundamentado no pensamento de Espinosa, remete ao conceito de potência de ação e sua contraposição ao padecer. No encontro com o outro e imerso em afetações, o sujeito elabora seus significados, que podem ser emoções alegres e ativas, que se caracterizam como uma potência de libertação, ou o seu contrário, emoções tristes e passivas, em que o sujeito se submete passivamente ao domínio do outro. Compreende-se, pois, que o sofrimento está vinculado a determinadas formas de pensar, sentir e agir, e a resolubilidade do sofrimento não está contida apenas no sujeito, mas também em uma potência de ação coletiva.

Ao propor, através dos exercícios, dos jogos e das técnicas, situações e movimentos em que o corpo se desloca de suas habituais expressões mecanizadas, como vimos nas oficinas relatadas, o TO aponta para a potencialidade inventiva de

agir, de se expressar, de atuar diante da realidade (Boal, 2015). Nesse sentido, o autor ressalta a importância de resgatar o corpo e sua potência sensitiva, para que seja possível estimular sua capacidade de criar novos modos de se relacionar, de se expressar e de estar no mundo. Como afirma Silveira (2009), a utilização de práticas educativas pautadas no corpo e no desenvolvimento da expressão artística reaviva a dimensão vivencial e, nesse sentido, o TO nos convida a atentar para a materialidade do corpo e para os processos de ressignificação do ser humano no mundo. Promove a expressividade do corpo de formas não usuais (inventivas) e transforma as emoções e os afetos.

No relato da primeira oficina, o desenvolvimento da expressividade, através da busca de formas não usuais para uma atividade que é corriqueira no cotidiano dos participantes (jogar futebol), aponta o caminho da ‘desmecanização’ e da ampliação da criatividade e envolve o aumento da consciência sobre o movimento e sobre o próprio corpo. De acordo com Boal (2015), os corpos encontram-se mecanizados em virtude das repetições que se estruturam como reflexos da vida social, ou seja, como transcrição das normas, das tradições e das expectativas sociais. O estranhamento com os “novos movimentos” no futebol provoca

risos, como uma reação de excitação diante de si mesmo e, nesse ínterim, de ampliação da ‘consciência’ e da possibilidade de ‘fazer junto com o outro’.

Outra dimensão que vai sendo costurada desde o início dessa oficina é a do jogo – que possibilita o encontro e o reconhecimento do outro, ou seja, um investimento na relação grupal. É ela que amplia a possibilidade de se aventurar com formas não habituais da expressão, uma vez que o grupo constitui a “rede de segurança” que ampara a experimentação. Nas palavras de Boal (2015, p. 87), “os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são *extroversão*” (Grifo do autor). Na referida oficina, por exemplo, os primeiros exercícios realizados – ‘*O Goleiro*’ e ‘*João-bobo ou João-teimoso*’ – tiveram a finalidade de intervir, sobretudo, no desenvolvimento da confiança. Quando um participante permite que seu corpo despenque para alguma direção e se deixe apoiar nas mãos dos outros, está demonstrando coragem e entrega, que são essenciais para o desenrolar do trabalho com o grupo.

Assim, os jogos e os exercícios de TO visam estimular a expressividade do corpo como emissor e receptor da mensagem. Esses recursos também devem proporcionar prazer e ampliar a capacidade de comunicação do corpo para si e para os

outros (Santos, Joca & Souza, 2016). Na segunda oficina, por exemplo, a intervenção com os exercícios ‘*Som e Movimento*’ e ‘*Mímica*’ desenvolve-se de modo coerente com a ampliação da capacidade comunicativa do corpo, uma vez que, no primeiro exercício, os participantes são convocados a apresentar expressões corporais correspondentes a um som expresso por outro participante, e no segundo, precisam construir imagens corporais correspondentes a uma ideia (título de filme) ou observar e interpretar a expressão não verbal. A busca da expressividade e a exploração da linguagem não verbal tanto podem ativar os sentidos quanto desenvolver a integração grupal, fortalecendo as trocas afetivas entre os participantes (Boal, 2015).

Ao utilizar o método do TO em uma prática intervencionista fundamentada na Psicologia Social Comunitária e na Educação Popular e orientada pelo trabalho com o corpo e a dimensão afetiva, constatamos, assim como Joca, Nobre e Silva (2019), que esse método potencializa a dimensão criativa, a autonomia, a cidadania e o protagonismo social e fortalece práticas cidadãs questionadoras do *status quo* (Paro & Silva, 2018). Esse método, quando utilizado em diferentes etapas das oficinas no assentamento ou apenas na etapa de sensibilização, ou

quando articulado com as estratégias de leitura, produziu efeitos terapêuticos e educativos, ativou novas percepções e provocou reflexões, porque propõe mover-se de forma contrária às estruturas cristalizadas (Joca & Linhares, 2016).

No que diz respeito à articulação entre os jogos e os exercícios do TO com as estratégias de incentivo à leitura, a terceira oficina apresenta uma experiência em que o jogo *O objeto encontrado* funciona como metáfora do clima emocional da história que seria contada, proporcionando a ativação da experiência corpórea do suspense e da curiosidade, antes mesmo de a história começar, e opera como estímulo ao desenvolvimento do pensamento sensível (Boal, 2009).

O jogo aplicado possibilitou, ainda, prolongar sua proposta e manter uma conexão fluida com a estratégia de leitura, uma vez que alguns trechos da história foram escondidos e tornaram-se o próprio *objeto encontrado*, o que alimenta de envolvimento a experiência da leitura coletiva. O clima emocional proporcionado pelo jogo possibilita que a estratégia de antecipação tenha a energia necessária para que o grupo se engaje na construção de novos finais para a história, aguçando a criatividade e estimulando o gosto pela leitura.

Assim, é possível apontar que os

jogos e os exercícios do TO geram o encontro com o desconhecido e estimulam um contato mais direto e sensível com o mundo e com os outros. A apreensão mais sensível da realidade torna o corpo capaz de dar mais vazão aos seus afetos e desenvolver suas potencialidades. Nesse movimento de “reflexão física” sobre si mesmo, as crianças e os adolescentes ampliaram a percepção sobre o corpo e as emoções vivenciadas no decorrer da experiência, acionando reflexões de outra ordem (Boal, 2015). Ao instigar o sentir e o pensar, o TO ressalta a potência criativa dos sujeitos no processo de apropriação de suas vivências por meio da teatralização (Joca & Linhares, 2016).

Há que se ressaltar que a criação de novos movimentos contrapõe o previsto pela lógica normativa e impulsiona a ‘desmecanização’. Os jogos e os exercícios foram utilizados nas oficinas relatadas como um recurso para problematizar e promover possíveis rupturas, provocar novas possibilidades (Boal, 2015), desenvolvendo um olhar crítico, e incentivar a autonomia no processo de atuação dos sujeitos como agentes transformadores (Barbosa & Ferreira, 2017). Outro aspecto importante sobre as contribuições do TO em nossa prática é o incentivo aos valores referentes à relação com o outro, como, por exemplo, a

integração do grupo, a solidariedade, as práticas cooperativas e a união (Boal, 2015). O TO incentiva outros modos de se relacionar em detrimento do imperativo competitivo capitalista e neoliberal.

A inserção de linguagens estéticas, como o TO, em práticas pedagógicas, ao fomentar a participação colaborativa para tratar de problemas cotidianos, promove a ressignificação e a apreensão mais aprofundada acerca dessas experiências compartilhadas (Gazzinelli et al., 2012; Gonçalves & Dal-Farra, 2018; Silva, Palha Júnior & Feitosa, 2019). O TO demonstra que é capaz de trazer à tona, em visualizações fluidas, tal qual a própria realidade, problemas que comumente se encontram fixados em significações estanques (Silveira, 2009), o que pode facilitar a troca de saberes sobre assuntos delicados e problemáticos, mas que precisam ser evidenciados e debatidos a partir das possibilidades culturais e locais (Gazzinelli et al., 2012; Gonçalves & Dal-Farra, 2018; Silva, Palha Júnior & Feitosa, 2019).

No que diz respeito especificamente à técnica do teatro-fórum, estudos como o de Oliveira e Araújo (2014) e Netto e Oliveira (2019) destacam a relevância desse recurso na condução da reflexão grupal, ao ampliar o olhar sobre o tema proposto pelo fórum, provocando uma

reelaboração dos significados, discutindo e ensaiando a ação real, compartilhando estratégias e fortalecendo os participantes como grupo, como propõe Boal (2015).

A utilização do TF como estratégia de devolutiva dos resultados de uma pesquisa, conforme realizado, produz uma dinâmica viva do conhecimento e funciona como instrumento de estímulo ao diálogo problematizador (Oliveira et al., 2008) e à ressignificação e ao fortalecimento de identidades pessoais e sociais (Ximenes et al., 2017). Assim, por meio do teatro-fórum, os participantes puderam se identificar ou antagonizar com os personagens e suas falas e tiveram uma visão mais ampla, que explorava diversos pontos de vista e a própria contradição entre a conservação e o uso descuidado do açude, como algo que atravessava as práticas coletivas e individuais. Mais do que isso, com o início das intervenções, puderam transformar a história, partilhar suas impressões sobre o tema e apresentar suas alternativas. No teatro-fórum, o espectador não é passivo (é *espect-ator*) e tem a chance de participar ativamente, expressar seu ponto de vista e buscar estratégias para enfrentar os problemas. Essa mudança de posição perante o conflito é feita por meio da “autoatividade” (Boal, 2015).

Nesse sentido, as intervenções

realizadas pelos assentados, mesmo que discordando da poluição do açude, foram distintas, procuraram dialogar com os personagens cuja postura era inadequada; discutir sobre esse posicionamento e sobre a necessidade de preservar o bem público durante a encenação da reunião dos assentados e/ou propor (na assembleia encenada) que reivindicassem da Prefeitura a limpeza do açude, traçando estratégias que são comuns na experiência de luta social que tiveram que acionar durante sua trajetória como assentados vinculados ao MST.

Tal como nas experiências de Oliveira (2014), Oliveira e Araújo (2014), Netto e Oliveira (2019) e Silva, Palha Júnior e Feitosa (2019), o TF parece funcionar como um instrumento que promove a diversidade de interpretações e estratégias, possibilitando ao grupo ampliar seu leque de opções diante dos problemas reais e criar conjuntamente alternativas. A estratégia da confrontação direta e emocional com o personagem ‘Desunião’, por exemplo, amplia o sentido de prática política como algo que extrapola o espaço da assembleia e se faz também no cotidiano.

Nos relatos de Oliveira (2014) e Oliveira e Araújo (2014), nota-se que a experiência corpórea do teatro-fórum mobiliza identificações

(autorreconhecimento) e, nos momentos posteriores à realização das sessões de TF, proporciona o compartilhamento de histórias pessoais. Essas identificações individuais potencializam o reconhecimento grupal que transforma a sessão de teatro-fórum em um ritual de celebração da solidariedade. Diversas intervenções descritas por Oliveira e Araújo (2014), por exemplo, são seguidas das reações de aprovação e júbilo da plateia, como se estivessem vivendo as intervenções juntas, como um corpo coletivo, como aconteceu em nosso fórum.

É importante ressaltar que, na experiência de teatro-fórum relatada, a Desunião era um personagem abstrato, que reforçava e ocupava, às vezes, o lugar de assentado que reclamava por não poder fazer festas no açude e maldizia a possibilidade de haver organização e união e, em outras situações, a função de uma “força social” abstrata – a Desunião – que dava ‘maus conselhos’ a alguns personagens. A escolha pela configuração abstrata desse personagem que, na dramaturgia clássica do TF, ocupa o lugar de opressor, deveu-se a uma estratégia metodológica, porque as falas desse personagem sintetizavam posturas percebidas no assentamento, que deveriam ser problematizadas, mas não poderiam ser associadas a nenhum assentado

individualmente. A abstração e os exageros estéticos do personagem, como a maquiagem marcada, o figurino e os elementos sonoros do chocalho tocado em algumas aparições do personagem, cumpriam a função de evitar a personalização.

É importante chamar a atenção para essa dimensão estética do TF porque impacta a comunicação sobre a situação que a cena pretende abordar. Para Boal (2015), a dimensão da maquiagem, do figurino e do cenário, além da música, da poesia e de outros elementos estéticos, compõe uma camada essencial no desvelamento da situação social investigada e, muitas vezes, torna mais visível a opressão. Em outro sentido, estimula o desenvolvimento do “pensamento sensível”, ativa os sentidos e ‘desmecaniza’ os modos de perceber a realidade (Boal, 2009). A dimensão estética (figurino, maquiagem, sons), na experiência de teatro-fórum apresentada aqui, cumpriu, dentre outras, uma função específica dentro da dramaturgia – a de ressaltar a posição metafórica do personagem opressor.

Sobre o personagem opressor, é importante, também, demarcar sua centralidade metodológica. A ‘Desunião’ da cena de TF relatada aqui cumpriu perfeitamente a função de estimular os

diálogos com as intervenções e impor a resistência necessária para favorecer a criatividade e a reflexão, ao mesmo tempo em que acolheu os momentos em que as alternativas foram consistentes o suficiente para desmobilizar sua ação antagonista.

Outra questão apontada por Oliveira (2014) é a de que é necessário aprofundar a reflexão sobre a dicotomia oprimido-opressor na dramaturgia do TF. A utilização de um personagem abstrato no lugar do opressor, por exemplo, possibilitou despersonalizar o problema, afinal, a ‘Desunião’ não é uma pessoa, mas uma prática social. A formulação estética dessa personagem diluiu a dicotomia oprimido-opressor e evocou a responsabilização coletiva. Talvez, por isso, algumas das intervenções tenha se centrado nos diálogos coletivos realizados na assembleia dos assentados.

Entende-se que a cena de TF, embasada em informações obtidas no âmbito do projeto de extensão e montada pelo grupo de extensionistas, apresenta potencialidades e limites próprios da especificidade do trabalho. Oliveira (2014) sugere que esse caminho possibilita alcançar mais pessoas na socialização das reflexões. A composição da plateia, na sessão de TF aqui discutida, por exemplo, foi numerosa e diversa em termos de gênero e de gerações. Estavam presentes os

adultos, mas também as crianças e os adolescentes que faziam parte das oficinas psicopedagógicas. Importante ressaltar, como reflexão sobre os limites deste trabalho, que a utilização do TF pode ser ainda mais potente quando as pessoas que vivenciam o problema encenado participam da construção da peça e atuam nela, aprofundando a análise sobre a situação discutida e construindo a própria forma de contar a história (Oliveira, 2014).

Essa experiência emocional coletiva, possibilitada pela sessão de teatro-fórum, mas também pelas oficinas psicopedagógicas realizadas no assentamento, parece estar de acordo com a proposta de Sawaia (2014), explicitada anteriormente, de constituir uma psicologia social preocupada com o desenvolvimento da potência de ação. Nesse sentido, uma das intervenções no teatro-fórum relatada neste artigo expressa a ampliação do espaço cênico e sua mistura com a realidade vivenciada. Uma das *espectatrizes*, durante sua intervenção, em que participa da assembleia e fala sobre a importância da união, começa a entoar o grito “O povo unido jamais será vencido”, que se espalha do espaço cênico para a plateia, que, em uníssono, reverbera, através da voz, a vontade encenada e silencia o personagem opressor, a ‘Desunião’.

Último ato: o fim do espetáculo não é o fim, mas o começo de tudo...

Aproximando-se dos preceitos que norteiam a Psicologia Social Comunitária e a Educação Popular, na experiência relatada e desenvolvida em um assentamento rural, o método do Teatro do Oprimido contribuiu para que a intervenção orientada para o trabalho com o corpo e com a dimensão afetiva provocasse mudanças e protagonizasse possíveis novas ações. No caso das oficinas psicopedagógicas, as crianças e os adolescentes foram estimulados a assumir posturas participativas e críticas, desde o momento em que escolheram os temas que seriam trabalhados nas oficinas, até a participação em cada etapa delas. Isso só foi possível, dentre outros motivos, porque foram utilizados recursos artísticos, como o TO. O grupo era constantemente incentivado/convocado a ‘desmecanizar’ o corpo, a refletir criticamente e a contribuir coletivamente.

Esse processo era permeado pelo ‘diálogo problematizador’, que abria espaço para que os participantes expressassem como se sentiam durante a oficina, como foram afetados pelas atividades vivenciadas, além de incentivar novas formas de avaliar que se afastam da dicotomia ‘sim ou não’, explorando outras possibilidades de invenção e de

criatividade, aumentando sua “potência de ação”.

Quanto ao teatro-fórum, a experiência foi desenvolvida em um clima de muito envolvimento dos *espect-atores*, que se reconheciam e expressavam com os corpos suas inquietações em relação à história encenada. Desde o primeiro momento, a separação palco-plateia foi ruidosamente rompida por palavras de apoio e indignação e houve uma mobilização corporal antes mesmo das intervenções. Assim, as tentativas de romper a opressão apresentada na peça ocorreram através de um diálogo atravessado pela corporeidade, o que promoveu um debate potente e dialético para a possível produção de práticas coletivas transformadoras.

Levando em conta essas reflexões, compreende-se que o Teatro do Oprimido, como um sistema de jogos, exercícios, técnicas e métodos teatrais, é um recurso alinhado, em termos de princípios e valores, com a Psicologia Social Comunitária e a Educação Popular, em especial, porque se guia por uma ética da solidariedade e da construção de uma postura crítica e engajada. Além disso, como se orienta pela promoção do pensamento sensível, o TO mobiliza a arte como metáfora da vida e possibilita uma comunicação por imagens, palavras e sons,

por meio dos quais é possível acessar temas difíceis, dialogar sobre eles e diminuir os obstáculos da censura através de uma dimensão lúdica. Nossa experiência com as oficinas e com o Teatro-fórum também aponta para o TO como uma prática de ampliação da criatividade, da sensibilidade e da sensorialidade e estimula reflexões acerca das identidades pessoais e coletivas. Sendo assim, compreendemos que o TO é uma estratégia metodológica promissora para a prática da Psicologia Social Comunitária e da Educação Popular no contexto rural.

É importante ressaltar, ainda, que as provocações produzidas pelo método do Teatro do Oprimido, no projeto de extensão realizado, não se limitam ao momento do fórum ou das oficinas, mas também invadem as casas e o cotidiano das pessoas que vivenciaram essas experiências. Afinal, o fim do espetáculo não é o fim, mas o começo de tudo...

Agradecimentos

Registramos nossos agradecimentos a Nilton César Pereira, multiplicador de TO, pela especial colaboração, e que, na época da criação da peça de Teatro-Fórum, orientou-nos para o sentido dos afetos e da potência desse método, de maneira sensível e comprometida.

Referências

Allessandrini, C. D. (1996). *Oficina criativa e psicopedagogia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Almeida, N. F., & Gonçalves, C. H. P. (2011). Leitura dramatizada: um olhar literário. *Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura*, 2(3), 01-08. Recuperado de: http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n13/index.html

Angnes, J. S., & Ichikawa, E. Y. (2019). Feira agroecológica de Francisco Beltrão (Paraná): um projeto de participação sob o enfoque da Psicologia Social Comunitária na perspectiva latino-americana? *Revista Organizações & Sociedade*, 26(91), 665-690. <https://doi.org/10.1590/1984-9260913>

Barbosa, I., & Ferreira, F. I. (2017). Teatro do Oprimido e projeto emancipatório: mutações, fragilidades e combates. *Sociedade e Estado*, 32(2), 439-463. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3202008>

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

Boal, A. (2005). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira.

Boal, A. (2009). *A estética do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Garamond.

Boal, A. (2015). *Jogos para atores e não atores*. São Paulo, SP: Cosac Naify.

Brandão, I. (1999). As bases epistemológicas da Psicologia Comunitária. In Brandão, I., & Bonfim, Z. (Orgs.). *Os Jardins da Psicologia*

Comunitária (pp. 31-48). Fortaleza, CE: ABRAPSO.

Campos, F. N., Panúncio-Pinto, M. P., & Saeki, T. (2014). Teatro do oprimido: um teatro das emergências sociais e do conhecimento coletivo. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 552-561. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300004>

Campos, R. H. F. (2015). A psicologia social comunitária. In Campos, R. H. de F. (Org.). *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 09-14). Petrópolis, RJ: Vozes.

Correia, M. C. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36. Recuperado de: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>

Fernandes, A. M. D., & Joca, E. C. (2011). O 18 de maio como espaço de investigação e formação. *Psicologia & Sociedade*, 23(spe), 170-176. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000400020>

Freire, P. (2007). Pacientes impacientes. In Brasil. *Cadernos de Educação Popular e Saúde* (pp. 32-45). Brasília, DF: Ministério da Saúde.

Freitas, M. F. Q. (2007). Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar*, 29, 47-62. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100005>

Freitas, M. F. Q. (2014). A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do Pibid/CAPES. *Educar em Revista*, 53, 149-167. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36587>

Gazzinelli, M. F., Souza, V., Lobato, L. H. A., Costa, R. M., Soares, A. N., & Costa Maia, C. P. (2012). Teatro na educação de crianças e adolescentes participantes de ensaio clínico. *Revista Saúde Pública*, 46(6), 999-1006. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102012000600009>

Góis, C. W. (2008). *Saúde Comunitária: pensar e fazer*. São Paulo, SP: Aderaldo & Rothschild Editores.

Gonçalves, F. C. L., & Dal-Farra, R. A. (2018). A educação libertadora de Paulo Freire e o teatro na educação em saúde: experiências em uma escola pública no Brasil. *Pro-Posições*, 3(29), 401-422. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0159>

Joca, E. C., & Linhares, A. M. B. (2016). O teatro do oprimido na saúde mental: “Isso é mais lombreiro que o uso da droga?”. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health*, 8(18), 157-169.

Joca, E. C., Nobre, M. T., & Silva, M. R. F. (2019). Poéticas do Teatro do Oprimido na Saúde Mental. *Estudos de Psicologia*, 24, 414-425. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20190041>

Lane, S. T. M. (2015). Histórico e fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil. In Campos, R. H. F. (Org.). *Psicologia Comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 17-34). Petrópolis, RJ: Vozes.

Marques, S. (2011). *Sistematização da metodologia de exploração do acervo*. João Pessoa, PB: Mimeografado.

Mendéz, R. (Diretor). (2015). *Alike* [Filme]. Espanha: Lafieta Producciones Cinematograficas S.A.

- Miura, P. O., & Sawaia, B. B. (2013). Tornar-se catador: sofrimento ético-político e potência de ação. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 331-341. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000200010>
- Nascimento, M. V. N., & Oliveira, I. F. (2017). Práticas integrativas e complementares grupais e o diálogo com a educação popular. *Psicologia em Pesquisa*, 11(2), 89-97. <https://doi.org/10.24879/2017001100200190>
- Netto, C. A. F., & Oliveira, T. (2019). Por uma educação antirracista: teatro do oprimido, letramento étnico-racial e a transformação social de meninas negras. *Travessias*, 13(3), 72-89. Recuperado de: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23609>
- Oliveira, E. C. S. (2014). “Eu também sei atirar”!: Reflexões sobre a violência contra as mulheres e metodologias estético-políticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(3), 555-573. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000722013>
- Oliveira, E. C. S., & Araújo, M. F. (2014). O Teatro Fórum como dispositivo de discussão da violência contra a mulher. *Estudos de Psicologia*, 31(2), 257-267. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000200011>
- Oliveira, F. P., Ximenes, V. M., Coelho, J. P. L., & Silva, K. S. (2008). Psicologia Comunitária e Educação Libertadora. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10(2), 147-161. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872008000200012
- Oliveira, R. L., & Oliveira, C. P. (2019). O teatro do oprimido como possibilidade de subjetivação política nas juventudes: um relato de experiência. *Cadernos de Psicologia*, 1(2), 601-622. Recuperado de: <https://seer.cesjf.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/2511/1644>
- Paro, C. A., & Silva, N. E. K. (2018). Teatro do Oprimido e promoção da saúde: tecendo diálogos. *Trabalho, Educação e Saúde*, 16(2), 471-493. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00110>
- Quintal, M. F. (2016). Desafios atuais e antigas sutilezas nas práticas de psicologia social comunitária. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 131-163. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262016000100007&lng=es&tlng=pt
- Ribeiro, C. J. (2010). Problematizando o instrumento visita domiciliar. *Sociedade em Debate*, 16(1), 209-221. Recuperado de: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/346>
- Santiago, L. E. (2000). Teatro de la vida: teoria, método y practica. *PRHSJ*, 19(1), 77-82. Recuperado de: <http://prhsj.rcm.upr.edu/index.php/prhsj/article/view/1176/789>
- Santos, E. S., Joca, E. C., & Souza, A. M. A. (2016). Teatro do oprimido em saúde mental: participação social com arte. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 20(58), 637-647. <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0469>
- Sawaia, B. (2014). O sofrimento ético político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In Sawaia, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 99-119). Petrópolis, RJ: Vozes.

Silva, D. L., Palha Júnior, A. P., & Feitosa, M. Z. S. (2019). Juventude indígena e suicídio: diálogos transdisciplinares, campos de possibilidades e superação de vulnerabilidades. *Revista Psicologia Política*, 19(46), 556-569. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000300013&lng=pt&nrm=iso

Silveira, E. (2009). A arte do encontro: a Educação Estética Ambiental atuando com o Teatro do Oprimido. *Educação em Revista*, 25(3), 369-394. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300018>

Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Svartman, B. P., & Galeão-Silva, L. G. (2016). Comunidade e resistência à humilhação social: desafios para a Psicologia Social Comunitária. *Revista Colombiana de Psicologia*, 25(2), 331-349. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n2.51980>

Telo, A. (2008). *O Grande livro dos Mistérios*. Rio de Janeiro, RJ: Leitura.

Whyte, W. F. (2005). *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Tradução de Maria Lucia de Oliveira, Rio de Janeiro, RJ: Jorge ZAHAR.

Ximenes, V. M., Lemos, E. C., Silva, A. M. S., Abreu, M. K. A., Esmeraldo Filho, C. E., & Gomes, L. M. (2017). Saúde Comunitária e Psicologia Comunitária: suas contribuições às metodologias participativas. *Psicologia em Pesquisa*, 11(2), 4-13. <https://doi.org/10.24879/2017001100200161>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 05/04/2021
Aprovado em: 04/05/2021
Publicado em: 12/07/2021

Received on April 05th, 2021
Accepted on May 04th, 2021
Published on July, 12th, 2021

Contribuições no Artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Universidade Estadual da Paraíba.

Funding

Universidade Estadual da Paraíba.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA
Veloso, T. M. G., Almeida, M. P. M., Arruda, A. M. C., David, L. M. S., Dantas, M. R. U., & Morais, S. L. P. (2021). Teatro do Oprimido como método para a prática da Psicologia Social Comunitária e Educação Popular no meio rural. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e11957. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11957>

ABNT
VELÔSO, T. M. G.; ALMEIDA, M. P. M.; ARRUDA, A. M. C.; DAVID, L. M. S.; DANTAS, M. R. U.; MORAIS, S. L. P. Teatro do Oprimido como método para a prática da Psicologia Social Comunitária e Educação Popular no meio rural. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e11957, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11957>