



# Epistemologias da Educação Dramática I: Teorias e Práticas na Educação Formal e Não Formal no Brasil

Epistemologies of Dramatic Education I: Theories and  
Practices in Formal and Non-Formal Education in Brazil

Revista Portuguesa de Educação Artística,  
Vol. 7, N.º 2, 2017  
DOI: 10.23828/rpea.v7i2.133  
<http://recursosonline.org/rpea>

Júlia Correia

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto  
juliacor@sapo.pt

## RESUMO

Com este artigo pretende-se refletir sobre as teorias e as práticas da educação dramática e teatral, formal e não formal, entendendo-se o seu estudo como uma necessidade de aprofundamento científico e uma forma de reconhecimento e legitimação da sua presença, enquanto âmbito de formação geral e específica da educação artística e cultural que requer ser integrada, normalizada e regulada, em todos os níveis do Sistema Educativo, bem como nos territórios da educação não formal da educação social e do desenvolvimento comunitário. Assim, técnicas dramáticas e teatrais do *Teatro do Oprimido*, A Teoria dos *Jogos Teatrais* e o trabalho dramático e teatral que é possível desenvolver com a teoria do *Modelo de Ação da Peça Didática Brechtiana* bem como a *Pedagogia do Espectador* são aqui apresentadas enquanto presentes na epistemologia dramática e teatral do (no) universo educacional brasileiro e que se apresenta sob o nome genérico de Teatro Educação.

Palavras-chave: Educação Formal e Não Formal; Epistemologia; Teatro; Drama; Educação Cultural

## ABSTRACT

With this article we intend to propose to reflect upon the theories and practices of dramatic and theatrical education, formal and non-formal, understanding its study as a necessity of deepening scientifically this realm and to intend the recognition and legitimization of their presence as general scope and specific education that requires being integrated and its standardization and regulation at all levels of the educational system, also in the territories of non-formal education of social education and community development. So dramatic and theatrical techniques of the theatre of the oppressed, the theory of theatre games and dramatic and theatrical work that you can develop with the theory of Learning play Action model imagery as well as the pedagogy of the spectator are presented here, as being forms of the Education Theatre in Brazil.

Keywords: Formal and Non-Formal Education; Epistemology; Theatre; Drama; Cultural Education

## Introdução

Em 2014, defendemos uma tese de doutoramento, na FPCE da UP, com a qual pretendemos mapear os elementos teóricos da educação dramática representados em documentos oficiais: legislação sobre a educação artística em Portugal desde o 25 de Abril, programas disciplinares oficiais, teses de doutoramento sobre o tema realizadas entre 1974 e 2006, desde que se apresentassem escritas em português, bem como teorias evidenciadas em entrevistas realizadas a protagonistas de referência do movimento português da educação dramática. Assim, produzimos um corpo empírico capaz de nos fornecer dados que foram posteriormente submetidos a procedimentos e técnicas de análise qualitativa de conteúdo.

Socorremo-nos também da consulta de publicações, nomeadamente boletins da *APED*, boletins de associações culturais que existiram durante este período e publicações de alguns autores sobre estas matérias. Em breve se tornou claro que, nos documentos analisados e nas opiniões expressas, eram patentes diversos universos teóricos que exerciam uma influência fundadora e incontornável, que se poderiam reconhecer, como pré-existentes, nos universos epistemológicos educacionais dramáticos de língua inglesa e norte da Europa, língua francesa e no Brasil. Razão porque fizemos um levantamento do estado da arte nesses países que contamos apresentar agora em forma de artigos.

Iniciamos este nosso tríptico, *Epistemologias da educação dramática I, II, III*, como o artigo *Epistemologias da Educação Dramática: teorias e práticas na educação formal e não formal no Brasil – I*, ao qual deverão seguir-se os artigos: *Epistemo-*

*logias da Educação Dramática: teorias e práticas na educação formal e não formal em países de língua Inglesa e norte da Europa – II* e *Epistemologias da Educação Dramática: teorias e práticas na educação formal e não formal em países de língua francesa – III*.

Neste artigo apresentamos as teorias e as práticas que nos parecem ser as mais interessantes e inovadoras que localizámos no Brasil e que, embora possam ser também reconhecíveis nos universos de língua inglesa e francesa, apresentam recontextualizações – culturais e históricas que, sempre nestes casos, acontecem derivadas das circulações das ideias, dos fazeres artesanais locais e das aplicações e concretizações artísticas educacionais que resultam de um mundo de informação globalizada.

## Epistemologias da Educação Dramática I: Teorias e Práticas no Brasil

### Teatro do Oprimido um Caso de Teatro Político

Embora Augusto Boal tenha falecido em 2009, o *Teatro do Oprimido* continua, nos nossos dias, a desenvolver-se e a conhecer uma divulgação sem precedentes.

Poderemos dizer que em Portugal entrou e mantém-se enquanto fonte de interesse de artistas que trabalham em espaços de animação social e cultural, desde os finais dos anos noventa.

Boal dá forma e inicia esta experiência nos anos 60 no Brasil e em países da América Latina, para

onde é obrigado a exilar-se depois do golpe militar dos coronéis em 1964. Sendo neste momento, o *Teatro do Oprimido*, um sistema de práticas divulgadas nos Estados Unidos da América, na Europa e em muitas outras partes do mundo onde o teatro, como prática emancipatória e transformadora de hábitos e comportamentos, é praticado em contextos comunitários.

Boal inicia a sua carreira como dramaturgo e diretor do *Teatro Arena* de São Paulo ao mesmo tempo que procurava contribuir para a criação de uma estética que refletisse uma identidade pós-colonial do Brasil.

As técnicas dramáticas e teatrais do *Teatro do Oprimido* vão refletir esta condição pós-colonial e fundadas na exploração dramática e teatral que não estando limitadas ao palco são baseadas na aprendizagem transitiva e no empoderamento coletivo. Pretendendo transformar espectadores passivos em participantes comprometidos que *ensaiam* estratégias, para a mudança pessoal e social

Educadores, ativistas políticos, terapeutas, animadores sociais e culturais interessados na visão e na reflexão crítica sobre a realidade e o mundo e na aprendizagem pela ação, usam as propostas de Boal para tratar assuntos como racismo, sexismo, solidão social e impotência política. Estas práticas, constituídas em Sistema, juntamente com o caráter de questionamento social e político dos seus conteúdos, são hoje conhecidas com o nome de *Teatro do Oprimido*.

Daniel Feldhendler (1995) situa o *Teatro do Oprimido* no grupo das psicoterapias, particularmente no âmbito do *sociodrama* e do *psicodrama*. Ele compara a filosofia da terapia de Moreno baseada no teatro e na aprendizagem transitiva com a “re-

cente terapia” de Boal e relaciona os trabalhos finais de Boal com o desenvolvimento em Psicodrama que privilegia o conceito de jogo espontâneo feito por Moreno.

Feldhendler assinala ainda relações do *Teatro do Oprimido* com os trabalhos e teorias de Winnicott e Lacan.

Sintetizando, o conceito de *Teatro do Oprimido* alberga um Sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de criação de imagens e improvisações cuja finalidade é preservar, desenvolver e reformular a *Vocação* humana de *Humanidade*. Assim, a prática do teatro transforma-se num instrumento para a compreensão de problemas sociais e pessoais e para a busca das suas soluções.

Podemos encontrar o Teatro bem como o Psicodrama e outras técnicas dramáticas, na terapêutica e na educação artística formal e não formal como temos vindo a constatar. No dizer de Alícia Fernández (2001): jogar ao faz de conta (brincar) é necessário para pensar com autoria, para recordar o esquecido e para suportar e superar os nossos sofrimentos. Segundo esta autora, não é suficiente que o sujeito se expresse, sendo necessário que se descentre (distancie) também, uma vez que a atividade expressiva produz alívio mas é a atividade descentradora que permite o reconhecimento e a transformação.

O “Sistema” do *Teatro do Oprimido*, sendo baseado em técnicas improvisacionais, implica uma compreensão mais aprofundada das implicações sociais da aprendizagem e uma outra forma de entender como se processam as aquisições cognitivas, e isto significa também, que é da moral social e do aprender a pensar que se trata quando se trabalha com experiências de vida com o intuito

de alcançar e promover aprendizagens sociais e pessoais produzidas através de processamentos de pensamentos críticos, da experiência estética e da aquisição formal artística. Em suma: quando se procuram interpretações, na conceção *freiriana*, através de experiências dramáticas e de práticas associadas de reflexão e experimentação atribuindo sentidos, como resultado da reflexão e da interpretação crítica desenvolvida, aos factos em jogo.

Num certo sentido, a finalidade do *Teatro do Oprimido* é a promoção e o desenvolvimento da imaginação moral. Boal pretende explorar dilemas relacionados com temas da vida real com o objetivo, que parece ser, de levantar dúvidas de natureza ética e moral acerca das desigualdades que definem a natureza dos privilégios sociais e económicos.

Em 1967, publica o *Teatro do Oprimido, Técnicas Latino Americanas de Teatro*, e *Cem Jogos e Exercícios para atores e não atores*. Estas obras são notoriamente influenciadas pelas teorias educacionais de Paulo Freire ao partir da assunção de que todos os seres humanos, colocados na condição de serem ensinados, não são ignorantes mas porventura podem apresentar ausência de instrumentos linguísticos necessários para a compreensão dos assuntos que são objeto das aprendizagens em vista.

Em 1976/1978 é professor e diretor do *Conservatório Nacional de Lisboa* e diretor da Companhia de Teatro, *A Barraca*, tendo participado em oficinas de animação teatral em várias localidades, junto de grupos de teatro amador. Contudo, indefinições de várias ordens, no campo das decisões sobre as políticas públicas para cultura bem como a rotura financeira que ameaçava as finanças públicas do Estado Português e que levaram a cortes nos fi-

nanciamentos às companhias de teatro e a outras atividades da órbita da Animação Sociocultural, fazem com que Boal parta para Paris em 1978 onde permanece como professor da Sorbonne até 1986, altura em que decide voltar ao Brasil. Em 1994, é eleito vereador pelo *Partido dos Trabalhadores* da cidade de São Paulo.

Durante este último período, são temas do seu trabalho, as formas particulares de opressão social que se manifestam nas sociedades mais avançadas e que caracterizam a cultura na Europa contemporânea e a Modernidade. Ele vai assim redefinir e desenvolver os procedimentos críticos que caracterizam o Teatro do Oprimido. Em 1995 publica *Rainbow of Desire* e em 1997 desenvolve uma nova linha de ação à qual chama Teatro Legislativo abrindo a possibilidade da análise crítica das leis pelos Espect-atores, e a possibilidade de, utilizando a técnica do Teatro Fórum, poderem ser produzidas e propostas alterações às mesmas. Com o *Rainbow of Desires* (1995), Boal declara o reconhecimento das implicações do Teatro do Oprimido no espaço pedagógico ao considerar que o teatro não é didático, no velho sentido da palavra, mas sim pedagógico no sentido da aprendizagem autónoma e em coletivo. É sabido que Boal tal como Freire questionaram de uma forma inovadora a educação popular no Brasil. Aqui ambos viveram no mesmo período histórico, as mesmas condições políticas e sociais e ambos identificaram o seu interesse por um projeto educacional comprometido politicamente com os mais desfavorecidos e capaz de contribuir para acabar com situações sociais e económicas injustas que provocam a infelicidade humana.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1967) fornece-

-nos uma análise interpretativa do que considera ser a *conscientização* e torna clara a importância do diálogo que questiona explicações e assunções tidas como garantidas acerca da realidade social e das práticas culturais. Nesta perspectiva, o *Teatro do Oprimido* pode ser visto como uma aplicação estética da *Pedagogia do Oprimido* onde se realiza o próprio processo da conscientização através de um processo representacional que mobiliza as convenções da linguagem dramática e teatral.

Ambos, *Pedagogia e Teatro do Oprimido*, reconhecem a utilidade da criação de oportunidades para a ação emancipatória coletiva, oferecendo, o *Teatro do Oprimido*, através de técnicas dramáticas, a *experiência* segura e a possibilidade de procurar soluções fiáveis para serem utilizadas em contextos reais.

Freire, com a sua visão da “*humanidade*” entendida na dimensão ontológica de rejeição do “*Ser enquanto objeto*”, e entendendo os seres humanos como portadores de uma vocação permanente para a sua definição como seres subjetivos, juntamente com o que considera como condição prévia, para a expressão da liberdade individual – a capacidade para o questionamento consciente – vai contribuir para que Boal, ao colher este *insight*, utilizando técnicas e convenções dramáticas e teatrais, acabe por desenvolver um modelo de teatro que mobiliza a capacidade do agenciamento humano.

No livro *Playing Boal: Theatre, Therapy, Activism* (1994) Schutzman e Cohen-Cruz analisam criticamente o Sistema do *Teatro do Oprimido*. Para estes autores, Boal mostra como o teatro reflete o controlo da classe dominante e explica como é que este processo pode ser invertido. Na opinião destes

autores, esta teoria terá tido todo o sentido e por ventura continua a tê-lo, em contextos históricos revolucionários e em locais onde os oprimidos se encontram motivados para contribuir com a sua ação para mudanças significativas.

Na obra *Teatro do Oprimido*, Boal é muito afirmativo na consideração de que o teatro é uma prática social e uma prática política. Scheckner (1992), na introdução ao livro, *Games For Actors and Non-Actors*, afirma que Boal alcançou aquilo que Brecht só tinha sonhado e sobre o qual tinha escrito, realizar um teatro útil que fosse ao mesmo tempo entretenimento divertido e instrutivo. Contudo, na nossa opinião o *Teatro do Oprimido* é mais uma forma diferente de teatro e uma forma diferente de terapia que relaxa o espírito, focaliza a mente e permite a manipulação reflexiva de conteúdos políticos e outros de situações vividas e ficcionadas.

Profissionais das áreas da psicologia social, terapia, antropologia, desenvolvimento comunitário e educação comunitária são os principais utilizadores destas práticas baseadas no teatro e nas metodologias da aprendizagem através da experiência que conduzem a uma *conscientização* alcançada através da prática da experimentação repetida que pode proporcionar o esclarecimento.

## Técnicas, Convenções e Métodos do Teatro do Oprimido

### Espect-ator

A técnica de *Espect-ator* de Boal processa-se quando os participantes de uma atividade dramática

refletem sobre as suas ações a partir do enquadramento da ficção. Esta é também uma prática corrente nas conceções do *DIE*<sup>1</sup> e do trabalho com o *Modelo de Ação* da peça didática brechtiana proposto por Steinweg (1992).

## Teatro Fórum

De certa forma o *Teatro Fórum* centra-se na capacidade de agenciamento humano e acentua a importância do envolvimento dos espectadores ativamente. Esta técnica é usada habitualmente em contextos educacionais informais, no ativismo político e em campanhas sociais de educação e questionamento de problemas coletivos. A sua utilidade reside na consciencialização e resolução de conflitos. Com o *Teatro Forum* pretende-se promover a intervenção do público na ação dramática, devendo, destas intervenções, resultar alterações no decurso dramático e a facilitação da aprendizagem social dos “*Espect-atores*” e do público.

O método do *Teatro Forum* desenvolve-se em quatro etapas:

1 – Parte-se de um acontecimento que é dramatizado e que contendo um incidente delicado (crítico) em que o protagonista está implicado, sendo-se conduzido a um dilema que deverá ser resolvido.

1 Partilhando os pontos de vista de Slade e Way, Dorothy Heathcote (a fundadora do *DIE*) reconhece que a identificação com os outros é uma competência humana e, em vez dos pontos de partida stanislavskiano de ambos, será o entendimento do teatro como produtor de significados que a irá interessar.

Para esta autora, a representação dramática resulta diretamente da nossa habilidade para representar papéis e depende da capacidade que os seres humanos têm de se identificarem com os outros e reviver e pré-viver situações consideradas importantes. Ela define *Drama Educacional ou DIE* como um conjunto de atividades que envolvem pessoas na representação de situações nas quais as atitudes, não os personagens, são o foco do jogo aqui e agora e são descobertas no momento do jogo. Ela considera o *Role Play* como a técnica principal para focar experiências de vida sendo que estas deveriam ser o principal objetivo de toda a educação (Heathcote, 1995).

2 – O *Problema* é colocado durante os primeiros dez a quinze minutos através da técnica de improvisação que é suspensa no momento da frustração da vontade do protagonista.

3 – No fim desta primeira parte, o *Joker*, que adota o papel de facilitador, tenta envolver a audiência, provocando e encorajando respostas por parte dos espectadores para uma outra solução, para a conclusão insatisfatória que o decurso dramático apresentou.

4 – A cena é novamente apresentada com a substituição do *ator-protagonista* por um elemento do público e encenadas outras soluções para o dilema previamente apresentado sendo que o antagonista, que permanece o mesmo, não tem nenhuma obrigação em cooperar com nenhum dos *Espect-atores*.

A intenção do *Teatro Forum* não é mostrar “caminhos certos” mas oferecer os meios através dos quais todos os caminhos podem ser examinados e aqui os *Espect-atores* substituem os atores profissionais e falam e agem em seu nome próprio.

## Joker

O *Joker*, por sua vez, enquanto convenção, pode ser visto como o subtexto carnavalesco que codifica as energias críticas do *Teatro do Oprimido*, dando lugar ao modelo educacional que pretende agir na dimensão social da aprendizagem. A sua natureza multifacetada e a sua imprevisibilidade, na ludicidade subversiva e crítica dos seus comportamentos, pode criar realidades e, se necessário, inventar paredes, soldados, combates e todos os personagens necessários à ficção que se empreende, fazendo com que os *Espect-atores* aceitem a realidade

virtual criada e descrita pelo *Joker*. Ele inventa o que for preciso e pode substituir o protagonista quando este não pode realizar alguma coisa, é mais do que um personagem. É um agente provocador que auxilia a deslocar a ficção para lá dos limites do imediato da realidade percebida.

Em certo sentido, é a voz coletiva que interroga, e que muitas vezes interpreta, a ação, clarificando a lição que o jogo representacional pretende fornecer.

Boal (1979: 174) dá indicações:

As explicações são dadas periodicamente e são desenhadas de forma que a representação se desenvolva em dois níveis diferentes mas complementares, o da *fábula*, que pode usar todas as convenções imagináveis e todos os recursos do teatro e aquele em que o *Joker* se estabelece como o que detém o poder e propicia a lição.

O *Joker* é o guarda da entrada, o vizinho dos espectadores, o mestre de cerimônias, o mágico das possibilidades alternativas.

### Teatro Invisível

*Teatro Invisível* é uma técnica desenvolvida na Argentina por Boal, quando no exílio, um golpe de estado nesse país, o impede, também, de ter qualquer relação com o teatro.

Esta prática parece ser a mais controversa do Sistema do *Teatro do Oprimido*, uma vez que assenta na participação do público que não sabe que está perante uma cena ficcional dramática. Um conjunto de expedientes teatrais são utilizados para implicar pessoas que estão “num lugar público” que não é um Teatro, chamando a sua atenção e provocando a sua participação numa cena ficcionada.

O objetivo desta técnica é dirigir a atenção para

as implicações sociais do tema que está a ser dramatizado e colocado desta forma em discussão. Durante esta dramatização os atores podem divulgar informação importante e esclarecedora e que não é, habitualmente, do domínio público.

### Teatro Imagem

*Teatro Imagem* é uma técnica pedagógica para pessoas que não sabem ler nem escrever. Por esta razão, são utilizadas imagens que posteriormente são desenvolvidas teatralmente para facilitar a emergência e a exploração de temas geradores de reflexão à semelhança de práticas de *Paulo Freire* na iniciação à Literacia. Este é, portanto, um meio de produção de discurso.

No Teatro do Oprimido (1979), Boal explica que o *Teatro Imagem* surge da necessidade de desenvolver uma forma de usar o corpo, pretendendo facilitar a capacidade para imaginar e exprimir a forma como as coisas, “parecem”, “devem” ou, “podem” ser.

Para Boal, existe uma expressividade geral enraizada nos hábitos que fornece oportunidades para se proceder ao questionamento e para interrogar posturas que sustentam as práticas sociais opressivas.

Encontramo-nos, assim, perante uma apropriação feita por Boal do sentido do *Gestus* brechtiano e da sua integração no Sistema do *Teatro do Oprimido*.

O livro *Rainbow of Desires* (1995) apresenta um conjunto de técnicas teatrais e exercícios que aproveitam o poder estético do espaço de cena para examinar processos individuais, à semelhança das propostas psicodramáticas de Moreno, mas

em que as opressões interiorizadas são colocadas num contexto social mais alargado e analisadas. A técnica *O Polícia Dentro da Cabeça* aparece aqui, como proposta, pela primeira vez. Neste livro é colocado com muita clareza a ideia de que intervindo com a imaginação, com a memória e com o campo afetivo, através da focagem e apreensão de acontecimentos em ação, os afetos e as emoções podem ser analisados e discutidos. Assistindo-se aqui a uma reconsideração de Boal, que, apesar de continuar a discordar da interpretação que Aristóteles faz da catarse, por, na sua opinião, esta proporcionar descargas de energias criativas e assim desviá-las do seu potencial agenciamento, reconhece contudo, neste trabalho, os benefícios da sua implicação nos processos terapêuticos.

### O Polícia na Cabeça

*O Polícia na Cabeça* é uma técnica psicoterapêutica que pretende explorar a dimensão psicossocial da opressão – de situações difíceis ou de opressão nas relações interpessoais – que são trazidas para o espaço da dramatização. Em contexto de jogo dramático, um elemento do grupo é escolhido para representar o oponente a quem é explicado o que deve fazer e dizer naquelas circunstâncias.

A representação inicia-se no momento em que os opressores internos se começam a manifestar. Alguns dos participantes que assistem, demonstram através de imagens físicas, aspetos do comportamento do protagonista que está em jogo, tanto os aspetos de força como os aspetos de fraqueza manifestados.

Estas imagens são analisadas e discutidas através de uma série de situações e ações dramáticas

que são exploradas com o objetivo de compreender o que se manifesta ou permanece mais profundo na atividade do protagonista.

Reconhecer os mecanismos interiorizados da opressão e discuti-los e poder desmontá-los é o objetivo desta técnica e o que se tem em vista é o conhecimento de si próprio e o reconhecimento da presença da força opressora das ideologias nas ações de todos os dias.

Enquanto o *Teatro Forum* pretende descobrir a melhor maneira de lidar com situações sociais, o *Polícia na Cabeça* lida com formas de ação individual interiorizadas questionando se essas formas são realmente aquelas que queremos.

O livro, *Jogos para atores e não atores com vontade de dizer coisas através do teatro*; consiste num conjunto de exercícios de aquecimento, jogos e práticas interativas que o próprio Boal refere como um *arsenal de técnicas*. Estes exercícios vêm de fontes variadas, nomeadamente dos *jogos tradicionais infantis* e de práticas culturais populares. Muitos destes jogos têm a pretensão de explorar a expressividade dos participantes, o equilíbrio corporal, a expressão vocal e a interação dos participantes.

Ambos, *Teatro Forum* e *Polícia na Cabeça*, são formas de investigar, através de ações em contexto seguro da ficção dramática, formas de atuação que perpetuam o *status quo* e que impedem ou promovem a justiça social e a democracia.

*Teatro Forum*, *Polícia na Cabeça*, *Teatro Imagem*, *Teatro Invisível* e outras técnicas utilizadas por Boal, tais como: *Teatro Jornal*, *Quebrando a Opressão*, *Teatro Mito*, *Rituais e Máscaras* e *Teatro Analítico* são exemplos de técnicas do *Teatro do Oprimido* que podem ser usadas, com o objetivo de produzir

leituras críticas e dar sentido ao mundo imediato e às relações sociais que o definem.

Será assim a consciência e a subconsciência da percepção e das experiências pessoais que são evidenciadas, sendo possível reconhecer processos pelos quais estruturas ideológicas de referência e valorizações são interiorizados constituindo-se como principal objetivo e finalidade do sistema do *Teatro do Oprimido*.

## As Influências Americana, Inglesa e Francesa no Universo Epistemológico Brasileiro da Educação Dramática

Nos anos setenta, Ingrid Dormien Koudela, juntamente com Maria Lúcia Puppo, Sandra Chacra, Beatriz Cabral, Amália Zeitel, Eduardo Amos e Karin Mellone, entre outros, formam um grupo de estudos em Teatro – Educação “a partir da necessidade de criar condições de estudo dentro do curso de graduação na área” (Koudela, 2002: 13).

Entre outras tarefas foi selecionado por este grupo um conjunto de livros a serem pesquisados. Entre eles, foi escolhido o livro de Viola Spolin, *Improvisation for the Theatre*, que serviu de base para a experimentação prática e que, desde então, tem vindo a contribuir para a formação em teatro “em diferentes níveis e sendo adotado por professores em escolas de primeiro e segundo graus e até universidades, grupos amadores e profissionais” (Koudela, 2002: 14).

Por sua vez, o *Drama In Education – DIE*, tal como é entendido em países de língua inglesa e nos países do norte da Europa, é introduzido no Brasil por Beatriz Cabral e Márcia Pompeu que têm vindo

a trabalhar em Florianópolis, desde os anos oitenta, no campo da pedagogia do teatro enquanto o *Jogo Dramático* e as *Teorias da mediação cultural/teatro* e a *Pedagogia do Espectador* de influência francesa e belga são introduzidas no Brasil por Lúcia Puppo (1986) Olga Reverbel (1989) e Flávio Desgranges (2006) que têm vindo a formar artistas e professores-animadores-mediadores de *Teatro Educação* na Universidade de São Paulo na Escola de Comunicação e Arte (ECA-USP).

## Os Jogos Teatrais na Epistemologia Dramática Educacional Brasileira

Os Jogos de improvisação teatral são exercícios teatrais em que um ou mais participantes realizam uma cena a partir de uma proposta dada por um coordenador do processo. A cena pode ser “improvisada”, após combinações prévias estabelecidas entre os intervenientes-atores, enquanto os outros se colocam na posição de intervenientes-espectadores.

Desde os finais dos anos cinquenta, altura em que, na América, o *movimento de teatro improvisacional* ganha uma enorme divulgação, e que dentro do entendimento de que a obra teatral é uma criação coletiva, cada vez mais, os grupos de teatro profissional utilizam exercícios improvisacionais para a criação de novas propostas teatrais, tanto para a criação de textos literários dramáticos e não literários, como para pesquisas sobre personagens e situações cénicas.

A prática teatral assim desenvolvida, constitui-se como uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois durante o processo os

participantes são incentivados a estar atentos aos focos das questões e a questionar as situações apresentadas. Porque é que isto acontece? E porque é que acontece desta maneira? Será que poderia ser diferente? Esta será a melhor forma de apresentar cenicamente o que nos propomos? Estas são algumas das questões colocadas, e que são, também, constituintes do questionamento que o modelo das peças didáticas brechtianas coloca aos seus participantes.

Questões, da vida social, presentes nas improvisações e que problematizam as situações do dia-a-dia podem ser discutidas e compreendidas tal como as resoluções artísticas apresentadas em contexto de oficina dramática. Isto não só com o intuito de aperfeiçoar as capacidades do grupo, de conceber e construir discurso cénicos, mas também de aperfeiçoar a capacidade de refletir sobre questões de natureza social bem como a procura de soluções para as mesmas.

Nestes jogos, está implicada uma conceção de processo de criação em que as decisões são tomadas coletivamente, seja para fazer e fazer evoluir o rumo do jogo, seja para avaliar os resultados alcançados através das operações, de cooperação e produção, encetados em conjunto

Experimentar e negociar sentidos, que por sua vez constituem as bases de um saber que se constrói coletivamente, é o contexto pedagógico em que se podem desenvolver e aprofundar competências de ordem social. Neste contexto, não cabe ao coordenador dizer o que é bom ou não mas cabe-lhe, no entanto, problematizar as cenas e colocar questões que façam os participantes refletir acerca das próprias realizações expressivas e das estruturas dramáticas construídas.

A reflexão cuidadosa, acerca de factos surgidos durante as improvisações, permite ao grupo observar as determinantes socioculturais de determinadas situações e atitudes ocorridas no contexto improvisacional.

As possíveis questões que podem nortear a avaliação de um jogo dramático não precisam ser levantados no mesmo dia... mas, a partir das cenas apresentadas, observar que perguntas poderiam ser pertinentes ao grupo nesse momento do processo de aprendizagem e tornar mais complexos os comentários gradualmente no decorrer das aulas... aos poucos, os jogadores são estimulados a conduzir o debate sobre as cenas, apropriando-se do processo (Desgranges, 2006: 101).

Para este autor (2006), estas são algumas das perguntas úteis e que ajudam os espectadores a formularem interpretações pessoais da cena:

1. O que nos diz a cena?
2. O que se pode ver? E ouvir?
3. Que perguntas nos podem ser suscitadas pelo que vimos acabar de acontecer?
4. Que sugestões podem ser dadas visando avançar, alterar ou melhorar a cena observada?

Nesta linha, estão os *Jogos Teatrais* sistematizados por Viola Spolin, durante uma longa gestação, a partir dos anos quarenta nos Estados Unidos.

Spolin é uma descendente de emigrantes russos nos USA que é influenciada pelas propostas de Stanislavsky, no que se refere ao trabalho com as ações físicas do método da *Preparação do Ator*, e por “Neva Boyd, com quem aprendeu a relevância dos jogos no processo educacional” (Desgranges, 2006: 109).

Neva Boyd tinha reconhecido o valor do jogo dramático como algo que é essencial no desenvolvimento humano e que é fundamental na criação das competências ligadas com a cooperação e

a capacidade dos seres humanos de se “colocarem nos sapatos do outro” imaginando-se no seu lugar e circunstâncias. Boyd explorou jogos que incluíam a narração de histórias, na convicção de que trabalhar com estruturas dramáticas, em que os participantes interagem na base da igualdade mútua, desenvolve as referidas competências. Para ela, o espírito da democracia é inerente a estas atividades em que todos podem participar e contribuir.

Spolin foi sua assistente nos anos trinta do séc. XX, na Hull House, e com ela desenvolveu um trabalho social e comunitário de *desguetização* e integração de imigrantes recentemente chegadas à América.

O *Sistema de Jogos Teatrais* desenvolvido por Spolin, que visa a aprendizagem da representação teatral, chega ao Brasil na década de setenta através da publicação da sua tradução e análise comentada por Ingrid Dormien Koudela que irá realizar diversas experiências práticas e estudos ao longo de décadas e promover posteriormente a sua divulgação por todo o país através de cursos, oficinas dramáticas e palestras.

O ponto de partida do *Sistema dos Jogos Teatrais* de Spolin assenta sobre o princípio de que todas as pessoas são capazes de representar e que a capacidade para atuar, em cena, é algo que se aprende e não unicamente e exclusivamente um talento natural. Serão então as ideias sobre os jogos de regras, desenvolvidas por Piaget, que vão sustentar a proposta educacional em que o foco da aprendizagem está claramente definido em cada um dos exercícios que oferecem as bases, tanto para a criação como para a análise das cenas e que vão permitir uma gestão democrática das decisões

alcançadas através da negociação em coletivo “o grupo trabalha em conjunto e o professor participa e coordena o processo” (Desgranges, 2006: 111) e todos desenvolvem o seu trabalho no plano intelectual, no plano físico e no plano emocional.

Para Desgranges (2006), a aprendizagem, no *Sistema dos Jogos Teatrais*, é estruturada a partir da resolução de problemas de atuação que vão sendo apresentados pelo coordenador para que o grupo e cada um dos elementos encontrem as suas respostas pelo método *da atuação – reflexão – repetição e inclusão das sugestões* surgidas na fase da reflexão durante as repetições. Estas operações deverão ser repetidas tantas vezes quanto as necessárias para que se encontre um resultado considerado satisfatório pelo grupo.

Um dado metodológico importante, a reter do *Sistema dos Jogos Teatrais*, é que o foco de pesquisa em cada *Jogo Teatral* deve apontar a questão ou aspeto sobre o qual os participantes se devem concentrar. Isto permite separar as partes constituintes das técnicas teatrais complexas para que assim possam ser exploradas minuciosamente.

É portanto a clarificação do *foco de interesse*, tal como no *DIE* e no *Process Drama* que, ao ficar delimitado, circunscreve o campo em que os participantes devem focar a sua preocupação intelectual, a sua imaginação e a sua atenção estética. Assim, a aprendizagem da linguagem dramática e teatral é realizada nos seus elementos constituintes, e os diferentes aspetos do conteúdo do tema ou do assunto, que é investigado através da ação dramática, vão sendo trabalhados também em separado.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Podemos encontrar este princípio da focagem como um dado fundamental do Drama Educacional de Dorothy Heathcote.

Importa notar, ainda, que o foco de um jogo não é o objetivo desse jogo, o foco é o ponto de concentração dos jogadores, o objetivo é que, como parte do processo, o jogo possibilite a apreensão daquele aspeto da linguagem que está sendo investigado (Desgranges, 2006: 113).

Spolin propõe que os participantes nos *Jogos Teatrais* não tentem “sentir” mas sim “dar corpo”, que não “imaginem” mas sim que “vejam”, que não “interpretem” mas sim que “comuniquem”. Que não “contem” mas que “mostrem” “Buscar respostas orgânicas para o problema e não gestos pensados que queiram explicar a situação” (Desgranges, 2006: 115).

Pouco a pouco os participantes vão ficando mais à vontade com a crítica e com o julgamento dos outros – com o seu próprio julgamento e com as críticas acerca das cenas e do trabalho executado. Sendo que os julgamentos e as críticas quanto a valorizações morais e estéticas são excluídas de todo o processo.

Os Jogos indicados por Viola Spolin apresentam uma complexidade crescente e são apresentados pela autora através de fichas que vão dos *Jogos teatrais*, aos *Jogos teatrais com alunos adiantados* e por fim *Improvisação para o teatro* (Koudela, 2002).

### Protocolos das Sessões de Trabalho

Koudela, nas suas pesquisas levadas a cabo, desde 1988, na Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo, com o *Modelo de Ação* das peças didáticas de Brecht, vai ampliar e estabelecer a utilização dos *Protocolos* como instrumento de reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido nas diferentes etapas da oficina dramática. No trabalho de Brecht, o *Protocolo* funciona

como instrumento de avaliação continua através de registos que, não apresentando uma rigidez formal de uma ata ou relatório, permitem ter uma noção de continuidade do processo.

Antes de cada aula, ensaio ou reunião escolhe-se quem será o encarregado do protocolo e apenas estes tomarão notas que serão apresentadas no próximo encontro sob a forma de um relato descontraído, espontâneo, cuja única regra é ser fiel aos acontecimentos. Socorro Santiago cit. in Koudela (2002: 95):

Esta narrativa tem a função de recordar a sessão anterior e desfazer dúvidas ou possíveis mal entendidos tendo os *Protocolos* das sessões de trabalho, em contexto de oficina dramática, várias funções. Por um lado, estabelecem um registo dos acontecimentos que servirá na sessão seguinte de lembrete para as atividades a continuar e a desenvolver e, por outro, surgem como uma forma de explorar em outro suporte expressivo, a escrita, os conteúdos que estão em jogo nos jogos realizados.

Os *Protocolos* são feitos por grupos de três alunos e constatando-se que, nas aulas de *Jogos Teatrais*, aparecem muitas vezes temas de outras disciplinas tornando-se, a construção do protocolo, uma escrita coletiva e um processo poético sobre temas curriculares. É reconhecido, contudo, o perigo da burocratização deste processo de protocolar as sessões de trabalho que, no entanto, é muito útil como instrumento de construção coletiva e reflexão crítica do conhecimento, bem como forma de ir além da experiência pessoal e de partilhar o seu resultado com o coletivo.

Poder-se-á, assim, perspetivar a análise crítica sobre qualquer tema ou assunto a partir do *Protocolo*, deixando contudo a pergunta sobre a forma

ou formas de que o professor se deve socorrer, em situação de sala de aula, para conduzir a reflexão crítica.

O *Sistema dos Jogos Teatrais* estrutura-se como uma proposta e um desafio através da construção de experiências dramáticas nas quais os participantes vão construindo conhecimentos durante o processo de aprendizagem. Sendo então, de um processo educacional, no âmbito da formação do pensamento crítico e da criação de possibilidades de ampliação da percepção e criação de uma visão intelectual, emocional e sensorial do mundo, que falamos quando se propõe os *jogos teatrais educacionais*.

Para Puppo (1985) A proposta de Spolin baseia-se na convicção de que, ao viver um processo orgânico de expressão teatral, o indivíduo se educa no sentido mais amplo do termo.

No Brasil, as propostas educativas de exploração de aspetos específicos da cultura nacional preconizam a descoberta, pelos alunos, da riqueza poética, através da exploração de figuras mitológicas. Desta forma, temas e assuntos etnográficos são muitas vezes explorados em sessões de *Jogos Teatrais* e explorados, também, nas formas poéticas da escrita, da música e da plástica.

## O Uso da Peça Didática Brechtiana no Brasil

Ingrid Dormien Koudela iniciou uma linha de ação investigativa cujo propósito inicial foi estabelecer uma relação entre a teoria do jogo teatral em Brecht e a teoria e método formulado por Viola Spolin no livro *Improvisação para o Teatro*. Assim esta autora vai estabelecer, a partir dos estudos

desenvolvidos por Steinweg, nos finais dos anos sessenta e inícios dos anos setenta, sobre as *peças didáticas* de Brecht, e do método dos *Jogos Teatrais* de Viola Spolin, um modelo pedagógico de educação político-estético (Koudela, 1992).

Koudela procura estabelecer novas relações entre o texto literário e a experiência pessoal dos intervenientes utilizando o jogo teatral para estimular a identificação de conteúdos por parte dos participantes, e estabelecer o leque de ações possíveis a partir das leituras que farão do texto da peça didática, com base em experiências recolhidas no quotidiano. Koudela, usando o mesmo método de trabalho, experimenta outros modelos de ação<sup>3</sup> identificados em outras obras literárias, nomeadamente em canções populares e romances ou outras, que apresentem características semelhantes às das peças didáticas brechtianas e suscetíveis de proporcionar reflexões críticas e que se tomam como *Modelo de Ação* que é experimentado através de atitudes, gestos e ações segundo o modo improvisacional.

Koudela (1992) estabelece quatro características do processo pedagógico da peça didática que apresentamos de forma resumida:

1.º *Fidelidade ao Modelo de Ação*: o texto é trazido para a prática a partir da qual os jogadores vivenciam e investigam as contradições que re (a) apresentam com o próprio corpo.

2.º O modelo *de ação deve* ser concretizado com os exemplos trazidos pelos jogadores e oriundos do seu quotidiano.

3 "O "modelo de ação" propõe aos jogadores um caso social que não se relaciona necessariamente com a experiência pessoal de cada participante (...) O texto tem a função de desencadear o processo de discussão através da parábola (...) (Koudela, 1991: 135, 136). Este "caso social" apresenta dilemas ou antagonismos que têm que ser resolvidos para que a ação dramática possa prosseguir.

3.º Os textos das *peças didáticas* de Brecht permitem uma multiplicidade de interpretações, sendo possível criar a partir deles novos *Modelos de Ação*.

4.º *O Jogo teatral* passa a ser constitutivo de uma ação transformadora e política. Como Koudela diz, é a consciência do ser humano adulto e da criança que, enquanto ser social e histórico, se pretende ampliar e consolidar. Através de projetos teatrais que apresentam *aspectos* relacionados com a sua estrutura e conteúdo e que podem ser entendidos como modelo de agenciamento humano em circunstâncias semelhantes.

Para esta autora a introdução do texto da *peça didática, ou do modelo de ação escolhido*, no processo do jogo implica incorporar “recortes” da realidade no *Jogo teatral* “de forma que os jogadores aprendam a atuar com consciência política, ou seja, uma atuação que remeta a relações humanas e sociais” Koudela (1991: 159). Nesta obra, Koudela refere que Brecht, ao considerar que o pensamento é influenciado por atitudes corporais, explica que o trabalho dramático com a peça didática pode inverter a relação de causa e efeito na ligação existente entre pensamento e a sua expressão física considerando que estas podem ser invertidas. É então a desconstrução de comportamentos condicionados que o *Jogo teatral* pode promover. Reconhecendo-se que “deve haver, no processo de jogo, um fator de identificação a partir do qual o conteúdo do jogo é definido, mediante acordo grupal e referido ao universo da vida dos participantes” (Koudela, 1991: 134, 135). Sobre o *Modelo de Ação* contido nas *peças didáticas*, Koudela tem algo mais a dizer. Para esta autora, também ele é objeto de crítica e é aprendido de forma processual.

Os modelos de ação são determinados, ou seja, nitidamente delineados, isoláveis em suas partes para que possam ser julgados ou imitados. Frases pouco claras e gradações dramáticas que exigem interpretações a partir do temperamento não têm lugar na peça didática... por outro lado o Jogo teatral com base no texto de Brecht não é apenas um “desempenho de papéis” (role playing) que parte unicamente de experiências pessoais dos jogadores ou do contexto grupal... (Koudela, 1991: 135, 136).

No Brasil, assiste-se presentemente, a par com uma imensa produção académica de mestrados e doutoramentos no âmbito do teatro educação, a uma preocupação com a criação de estratégias para a formação de públicos das artes cénicas e a formação pedagógica de espectadores por parte de criadores e pedagogos teatrais e de investigadores académicos. E é, a ação cultural nas comunidades e nas escolas, através da prática de técnicas teatrais e do *Modelo de Ação* da peça didática de Brecht, inicialmente proposto e divulgado por Ingrid Dormien Koudela; que constituem uma nova aposta e um novo desafio colocado à educação dramática neste país.

## A Pedagogia do Espectador, um Tema de Interesse Atual Investigativo no Brasil

A Mediação entre grupos de teatro e instituições educacionais tem como foco de ação a formação de espectadores de teatro esclarecidos.

Correntemente, é comum encontrar práticas educacionais dramáticas que refletem preocupações de mediação cultural/teatral no universo académico brasileiro que, desta forma, segue uma tendência já presente nos universos académicos inglês, francês, belga etc. Desgranges (2006: 10),

docente e investigador brasileiro com uma produção teórica publicada notável, sobre a formação pedagógica de jovens públicos, afirma:

Confesso que o Drama me pegou, nos cursos que venho organizando para educadores em formação, seja nas minhas aulas no *Departamento de Artes Cênicas da USP*, ou mesmo nos cursos propostos por professores da rede pública estadual, em projetos de ensino de teatro nas escolas, esta metodologia tem proporcionado instigantes momentos de apropriação da linguagem cênica e de reflexão acerca da vida social.

Grandes mudanças na concepção e construção da cena teatral são assinaladas desde os finais do séc. XIX. Com uma evolução muito acentuada na primeira metade do séc. XX, as convenções teatrais clássicas são questionadas e muitas vezes substituídas, e inovadas as abordagens da gestualidade e do espaço cênico. Novas técnicas e novas tecnologias são introduzidas e o papel do ator na criação teatral e a sua preparação são problematizadas, surgindo novas propostas de formação e treinamento do ator e novas concepções do papel do encenador e da criação da cena dramática e teatral. É neste contexto de renovação e intenso questionamento que surgirão novas perspectivas teóricas e novos métodos e modos de criar a personagem, a cena teatral, e a relação entre a cena e o público, nomeadamente na década de sessenta do séc. XX.

Destas mudanças podemos salientar que as modificações introduzidas na relação entre o público e o palco “pois este teatro moderno se vale de todos os elementos constituintes da cena para criar signos visuais e sonoros que desafiem e estimulem a imaginação e a atividade produtiva do espectador...” implicam uma vontade democratizadora que convida o espectador para uma par-

ticipação mais efetiva no acontecimento teatral “por reconhecê-lo como interlocutor vital no ato teatral” (Desgranges, 2006: 35, 36), resultando daqui a constatação da necessidade de formação de jovens públicos para a literacia performativa e dramática – do *Espetáculo*.

Roubine (1982) e outros autores têm vindo a debater a relação e as atitudes convencionais do público face ao espetáculo teatral, sendo nesta linha que se assinala a presença de estudiosos brasileiros, que empreendem projetos de formação e investigação no âmbito da pedagogia do espectador, reconhecendo o papel relevante que Brecht desempenhou neste campo, ao indicar e defender a existência de uma arte do espectador – quando entende que a atitude que seria de desejar, para o espectador, seria uma atitude criativa produtiva e autoral.

A partir do Teatro Épico brechtiano, a autonomia da produção de sentido do espectador fica definitivamente reconhecida, constatando-se que é a “ele” que cabe a tomada de consciência do diálogo a encetar com os signos cênicos e a interpretação dos mesmos e que esta é, em última instância, da “sua” responsabilidade. Sendo esta a forma do espectador empreender explicitamente um ato autoral.

Brecht (in Koudela, 1991: 110):

Existem muitos artistas dispostos a não fazer arte apenas para um pequeno círculo de iniciados, que querem criar para o povo. Isso soa democrático, mas, na minha opinião, não é totalmente democrático. Democrático é transformar o pequeno círculo de iniciados num grande círculo de iniciados. Pois a arte necessita de conhecimento. A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro, se houver uma arte da observação.

Será esta mudança de atenção, agora colocada na função do espectador face ao acontecimento teatral, que nos permite concluir que a “atitude” última do evento teatral se opera no âmbito do espectador e reconhecer que “se este não entender o papel autoral que lhe cabe, o facto artístico não terá efetivamente acontecido” (Desgranges, 2006: 37).

A receção teatral, com o tempo, e em certos contextos académicos com maior preocupação pelas questões da democratização da cultura e das artes, tornou-se uma matéria de reflexão teórica que muitas vezes pretende encontrar soluções para o entendimento dos problemas que a fruição cultural e teatral na perspectiva de políticas públicas, levanta, hoje é, também, matéria de interesse académico no Brasil.

As mudanças na compreensão do papel do espectador motivam um novo campo de investigação que pretende teorizar este “terceiro espaço” entre a criação e a receção e produz programas de ação e a formalização de uma nova realidade educativa – *A Pedagógica do Espectador*.

*A Pedagógica do Espectador* entende a criação teatral como uma atitude que é mais proveniente de uma aquisição cultural do que um dom natural espontâneo e inato e que a exploração dos vários elementos que constituem a linguagem dramática e teatral fornece reconhecimento e tomada de consciência dos diversos signos dramáticos que nos bombardeiam diariamente através de diversos meios de comunicação de massas – *out doors*, cinemas, televisão, rádio, jogos eletrónicos, redes sociais, etc. podendo-se assim deixar de as consumir passiva e irrefletidamente e colocando-se o espectador em condições de perceber criticamente

e de poder elaborar leituras seletivas e pessoais dos signos expostos.

## Conclusões

A partir do levantamento do estado da arte do – *Teatro Educação*, no Brasil, podemos concluir que as propostas preponderantes – teóricas e metodológicas, apontam para o entendimento de que estas podem ser consideradas também como métodos de atuação do âmbito da *ação e da Animação Sociocultural*, uma vez que se propõe cruzar, partindo da construção de processos dramáticos e teatrais e das interações tornadas conscientes através de ações, reflexões e retroações que constroem desconstroem e voltam a construir num outro patamar de compreensão e aprendizagem de dados da vida, o passado com o presente, a realidade com a ficção dramática construída. Tudo isto realizado em coletivo e segundo formas colaborativas de conceber e realizar projetos dramáticos e teatrais.

Serão os anseios e necessidade de conhecimento e compreensão dos participantes, sobre a realidade humana e social que impelem para a descoberta de formas de expressar/comunicar essa compreensão através da linguagem dramática e teatral, segundo pontos de vista que são formulados coletivamente pelos participantes que, assim, assinam a sua autoria do projeto desenvolvido.

Será também que, através das reflexões realizadas sobre a pedagogia do espectador, mediação e receção teatral, se concebe que através de métodos específicos dramáticos e teatrais educacionais, apresentados neste trabalho, se pode reduzir os efeitos da inercia e da passividade

face às consequências da globalização da cultura veiculadas pelos Média que em muitos aspetos reforçam a compulsão consumista.

As propostas metodológicas e os fundamentos epistemológicos apresentados no nosso trabalho parecem mostrar que no universo epistemológico educacional dramático brasileiro prevalece a intenção de provocar a atividade da consciência e assim estimular os participantes a que se tornem capazes de se autodeterminarem, enfrentando e compreendendo mais profundamente conflitos e situações problemáticas que tomam forma, em processos da dramatização colaborativa.

## Referências Bibliográficas

- Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the Opressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire, the boal method of theatre and therapy*. London: Routledge.
- Desgranges, F. (2006). *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo: Hucitec.
- Feldhendler, D. (1994). "Augusto Boal and Jacob L. Moreno" em Schutzman, M. and Cohen-Cruz, J. (1994) *Playing Boal theatre, Therapy, Activism*. London: Routledge, 97-109.
- Fernández, A. (2001). *Psicopedagogia em Psicodrama, Morando no Brincar*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to education*. U. K.: Heinemann.
- Koudela, I. (2002). *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspetiva
- Koudela, I. (1991). *Brecht: Um jogo de Aprendizagem*. São Paulo: EDUSP: Perspectiva.
- Koudela, I. (1992). *Um Voo Brechtiano. Teoria e Prática da Peça Didática*. São Paulo: Perspetiva/FAPESP.
- Puppo, M. L. (1985). *Le jeu, enjeu d'une formation. Théâtre et éducation au Brésil*. Doutoramento em Etudes Théâtrales. Université Sorbonne Nouvelle – Paris Paris 3, França.
- Roubine, J.-J. (1982). *A Linguagem da Encenação Teatral*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Schutzman, M. and Cohen-Cruz, Jan (1994). *Playing Boal: Theatre, Therapy, Activism*. London: Routledge.
- Steinweg, R. (1983). "Indicadores de um Caminho pela Baalnésia: Por um Teatro Associal" em Koudela, I. (1992). *Um Voo Brechtiano*. São Paulo: Perspetiva, 47-73.
- Viganó, S. (2006). *As Regras do Jogo: A Ação Sociocultural em Teatro e o Ideal Democrático*. São Paulo: Hucitec.
- Viola Spolin (2005). *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspetiva.