

## TEATRO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES DE BERTOLD BRECHT E AUGUSTO BOAL

Thiago Ranniery Moreira de Olivera<sup>a</sup>  
Camila Gomes dos Santos Souza<sup>b</sup>

1

### RESUMO

A importância do Teatro, dentre as diversas manifestações de arte, como instrumento na educação, é bastante discutida ao longo da história da civilização humana. A partir das perspectivas das Poéticas político-teatrais de Bertold Brecht e Augusto Boal, investigamos suas contribuições rumo a uma educação ambiental emancipatória. Nesse sentido, a partir da estrutura da Pesquisa Educacional com base em Artes, buscamos as possibilidades do Teatro do Oprimido como método e ação de Educação Ambiental em espaços não-formais. Especialmente, nos dedicamos a técnica do Teatro Invisível desenvolvida no Mercado Albano Franco e suas potencialidades no levantamento da percepção ambiental de grupos sociais, detectando possíveis ressalvas na metodologia de Boal. Contudo, o princípio estético que orientam tais propostas é um chamado a alteridade, uma evocação de um campo investigativo criativo que traz em si experiências diversas.

---

<sup>a</sup> Graduando em Ciências Biológicas Licenciatura, Universidade Federal de Sergipe – tranniery@yahoo.com.br

<sup>b</sup> Graduanda em Ciências Biológicas Licenciatura, Universidade Federal de Sergipe – millags87@hotmail.com

A importância do Teatro, dentre as diversas manifestações de arte, como instrumento na educação, é bastante discutida ao longo da história da civilização humana. Dentre os teóricos teatrais que pensaram as dimensões do fazer teatral e suas relações com a Educação, sem dúvida, podemos destacar Bertold Brecht e Augusto Boal. Ambos, transcenderem o teatro como fim em si mesmo, e buscaram uma poética teatral em dimensões políticas e sociais, que devolvessem no homem a habilidade de perceber as contradições de sua realidade e propor transformações. Nosso objetivo é, na busca necessária por uma educação ambiental emancipatória, desvendar as contribuições dessas perspectivas teatrais.

### **Política e Didática em Bertold Brecht**

Bertold Brecht (1858-1956), importante dramaturgo e teórico teatral do século XX, ocupou-se principalmente das dimensões política e social do teatro, dividindo sua obra em duas linhas de pesquisa: o teatro épico e o teatro didático (CARLSON, 1997). Para Brecht, o teatro, espaço mediador entre o espectador e o mundo, é posto ao serviço de uma verdadeira pedagogia social, de uma educação política-estética.

Surpreendendo-se e interrogando-se perante as contradições de uma realidade que a cena não mais lhe apresenta como natural, mas como manipulável e transformável, o espectador prepara-se para melhor dominar essa realidade e para agir sobre ela a fim de modificá-la (BORIE *et al*, 2004). O teatro brechetiano é um jogo que revela verdades, expõe contradições e propõe transformações (KOUDELA, 2002). Brecht acredita no espetáculo teatral como um deflagrador de ações transformadoras da sociedade, o início das revoluções.

Em seu teatro didático (*lehrstück*<sup>1</sup>), Brecht concebe um teatro dirigido à razão, obrigando o público a pensar em alternativas para tomar decisões (CARLSON, 1997). Ainda mais, no modelo brechetiano, a peça didática não precisa de espectador, seu ato educativo ocorre no palco, dirige-se a instrução do ator (SILVA, 2005). Para Berent *et al* (1972) *apud* Koudela (1991) a peça didática só ensina quando se é atuante, à medida que o atuante ao realizar determinadas ações, ao assumir determinadas atitudes, ao repetir gestos seja influenciado socialmente.

Nessa perspectiva, a peça didática se configura num método para intervenção do pensamento, visando ativar a relação entre teoria e práxis social. O foco está mais para o

---

<sup>1</sup> Koudela (1991) pondera que a tradução correta é “teatro de aprendizagem”, pois o termo didático implica uma relação autoritária de dominação e doação conteúdo.

processo de construção do grupo que necessariamente na apresentação. Koudela (1991) nos alerta que a peça didática não é mera cópia da realidade, mas sim uma metáfora da realidade social. Para autora, seu objetivo é unir a descrição da vida cotidiana à evocação da história sem reduzir um à outra, mas sim com vistas ao reconhecimento de características em uma determinada ação social. É diante dessa concepção, com influências claras do materialismo histórico de Marx, que Boal (2005) classifica a poética de Brecht como materialista marxista.

Na peça didática, Brecht propõe o modelo de ação e o estranhamento como instrumentos pedagógicos. Koudela (1991) define que o modelo de ação é um texto que serve de moldura para desencadear o processo de discussão, no qual os jogadores inserirão trechos de invenção própria e atual. O estranhamento (*verfremdung*), outro termo brechtiano utilizado na peça didática, significa historização, a habilidade de representar processos e pessoas como históricos, portanto transitórios (KOUDELA, 1991). É através desse processo que é possível compreender as relações sociais humanas como mutáveis.

É assim que Brecht não acredita na força pedagógica do modelo de identificação emocional do teatro clássico, o apelo do teatro deve ser dirigido a razão do indivíduo e não aos seus sentimentos. Brecht sem dúvida estabelece uma relação dicotômica entre razão-emoção, a qual para Morin (2000) não deveria existir em educação. Apesar de não concordar com certos pontos da Poética Brechetiana, ela sugere, através dos efeitos de estranhamento (*v-effekt*), sugestões possíveis de trabalho em Teatro e Educação Ambiental.

### **Notas sobre o Teatro do Oprimido**

No Brasil, o Teatro do Oprimido, criado pelo diretor Augusto Boal em 1970, é um método de pesquisa e criatividade que tem como objetivo a transformação política e social. A proposta é transformar o espectador num elemento ativo da encenação, iluminando formas sutis e declaradas de dominação e exclusão social, proporcionando outras maneiras de ver o mundo e as relações sociais (BOAL, 2005). Boal é descendente direto da Poética Brechetina, como nos diz o crítico Richard Schechner: “Boal conseguiu fazer aquilo com que Brecht apenas sonhou e escreveu: um teatro alegre e instrutivo. Uma forma de terapia social. Mais do qualquer outro homem de teatro vivo.” (BOAL, 2005).

Para Boal (1996) o teatro estuda as múltiplas relações entre homens e mulheres que vivem em sociedade e não se limita à contemplação de cada indivíduo isoladamente. Teatro "é conflito, contradição, confrontação, enfrentamento e a ação dramática é o movimento dessa equação, dessa medição de forças antagônicas" (BOAL, 1996).

O Teatro do Oprimido é composto por uma série de técnicas e de aplicações possíveis, que não estão isoladas, independentes, mas guardam estreita relação entre si. Dentre as técnicas estão: o Teatro Imagem, o Teatro Jornal, Técnicas Introspectivas do Arco-Íris do Desejo, Teatro Fórum e Teatro Invisível. Segundo Boal (2005), o Teatro do Oprimido, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido de libertação, é a ação em si mesmo, e é a preparação para ações futuras. O espetáculo é o início de uma transformação social necessária e não um momento de equilíbrio e repouso

No que refere-se a ações de Educação Ambiental, ainda são poucos os estudos que se dedicam as relações de EA e Teatro-Educação. Teixeira (2004) buscou, a partir dos Jogos Teatrais de Spolin, inserir elementos da Alfabetização Ecológica e de outras inspirações de cunho ecológico em suas atividades, criando o que chama de Teatro-Ecologia.

No entanto, Layrargues (2003) alerta para os possíveis reducionismos da metodologia da Alfabetização Ecológica frente a uma concepção emancipatória, devido à sua visão sistêmica. Nesse sentido, Araújo & Pasquarelli Júnior (2005) apontam o Teatro do Oprimido como uma metodologia a ser integrada em propostas desse cunho, por seu sentido político e social, o que vem sendo trabalhado para a construção da Agenda 21 de algumas cidades brasileiras (ALMEIDA, 2004; BAREICHA, 2001). Oliveira (2008) também nos aponta as relações entre teatro e aprendizagem significativa para ações de Educação ambiental.

### **Educação Ambiental Não-Formal**

A Educação Ambiental Não-formal é definida por Carvalho (2004) como aquela que envolve ações que dizem respeito a uma intervenção que, de modo geral, está ligada à identificação de problemas e conflitos concernentes às relações dessas populações com seu entorno ambiental, seja ele rural ou urbano. Entretanto, de acordo com Brügger (1994), a educação ambiental não-formal tem se mostrado na prática, simplista e ingênua, demonstrando pouco esclarecimento no que diz respeito a seu embasamento

teórico e refletindo ingenuidade, oportunismo e confusão teórica, conceitual e política (REIGOTA, 1994), restringindo-se, muitas vezes, apenas uma perspectiva conservacionista.

Loureiro (2004) acrescenta que nesse processo pedagógico é preciso estimular a compreensão global da realidade em que se vive, a socialização da informação e o diálogo entre saberes, a partir da realidade de vida, do local, do cotidiano, na ação teórico-prática, para construir uma compreensão complexa e integrada do ambiente. Ainda segundo o autor, não é possível uma educação fora do ambiente, do espaço, das relações materiais, culturais e simbólicas e que, em última instância, todas as relações sociais são ambientais, uma vez que se realizam no ambiente local e planetário. O termo ambiental se justifica à medida que serve para destacar as dimensões esquecidas pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza e revelar as dicotomias da modernidade capitalista e de nossa ciência cartesiana positivista.

Nesse sentido, o ambiente apresenta-se como espaço onde se dá, na prática cotidiana, o encontro com a natureza e a convivência dos grupos humanos (CARVALHO, 2004). Brügger (1994) conceitua meio ambiente como um espaço-tempo socialmente constituído, um ambiente histórico, a materialização do modo como os homens social e historicamente se apropriam do que convencionam chamar de natureza. Isto é para Marx a natureza “aculturada” que deveria ser entendida como um processo e cuja plenitude de interferências nas dinâmicas naturais foi atingida no capitalismo industrial (CARVALHO, 1994).

É, sem dúvida, em Marx que encontramos a ligação das contribuições de Bertold Brecht e Augusto Boal e suas poéticas teatrais políticas para ações de Educação Ambiental. Bolognesi (2002) nos revela que a aproximação Brecht com o marxismo já se mostra explicitamente conhecida na literatura e não nos caberá descrevê-las nesse estudo. Mas acreditamos que pelo aqui exposto, a consonância entre essas poéticas teatrais e a Educação Ambiental é imanente.

A Pedagogia da Padronização (BARBIERI, 2006) reforça modelos de pessoas e comportamentos julgados como ideais e impostos como únicos aceitáveis dentro do convencionado como normal, no qual a Educação reserva espaços aos donos de saberes. Para Boal (1980, p.28), em contrapartida: “*Os homens não são todos iguais, mas certamente são semelhantes e possuem todos os mesmo atributos*”. O indivíduo é, assim, capaz de propor alternativas, observar conseqüências, julgar, refletir e pensar estratégias e assim concebido, estabelece um dinamismo que aflora em criatividade.

O Teatro do Oprimido insurge-se aqui contra o uso da educação ambiental como fator de imposição de condutas vistas como corretas pelas instituições governamentais de meio ambiente e de divulgação de informações científicas a partir de práticas de caráter declaradamente não dialógico e não-participativo. O Teatro, seja em Brecht ou em Boal, compactua com aos princípios pertinentes a uma educação ambiental emancipatória, transformadora e crítica, orientando-se na direção da tomada de consciência dos educandos enquanto movimento histórico de ruptura, contradição e resistência com a modernidade capitalista (LOUREIRO, 2004).

Reigota (1994) considera a educação ambiental política, porque prepara os cidadãos para exigirem justiça social, cidadania, autogestão e ética nas suas relações com a sociedade e com a natureza. Prepara, portanto, o homem-cidadão para que tenha condições de escolher um projeto político que contemple seus anseios. É a educação como prática da liberdade.

Nesse sentido, Loureiro (2004) aponta que a utilização de atividades artísticas inseridas numa proposta pedagógica crítica colabora para a capacidade do ser humano perceber os seres que compõem o ambiente e a natureza, abarcando dimensões além do cognitivo. A educação ambiental crítica e transformadora exige um tratamento mais vivo dos conhecimentos, que devem ser construídos de forma dinâmica, coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar, democrática e participativa, pois somente assim pode contribuir para o processo de conscientização dos sujeitos em direção a uma prática social emancipatória (TOZONI-REIS, 2006).

Educação Ambiental de conteúdo emancipatório e transformador é aquela em que o conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas (LOUREIRO, 2005). Conteúdo emancipatório é entendido, nesse contexto, enquanto movimento de libertação consciente e de superação permanente das formas de alienação material e simbólica, coletiva e individual, existentes em cada fase historicamente definida (ADORNO, 2006).

### **Teatro do Invisível em Educação Ambiental Não Formal: o caso do Mercado Albano Franco Aracaju – SE**

O Mercado Albano Franco instituído a partir da Lei Municipal nº 2639 de 6 de outubro de 1998 determinou a conversão do antigo Mercado Municipal de Aracaju. Nesse trabalho, optou-se, em virtude da realidade observada, trabalhar com a Técnica

do Teatro Invisível. Nessa técnica as ações ensaiadas, realizadas teatralmente, ocorrem de forma não revelada a um público de transeuntes não conscientes de sua condição de espectadores. Boal (1996) recomenda essa técnica como a mais interessante de ser aplicada em locais onde a trama poderia realmente ocorrer, como ruas, praças, feiras livres, ônibus, etc.

Partimos dos pressupostos enunciados por Fordon (2000) ao descrever que a Pesquisa Educacional com Base em Artes, a PEBA, tem como princípio buscar formas alternativas para o entendimento, a criação e a representação do conhecimento construído na pesquisa educacional, ressaltando aspectos e potencialidades dos instrumentos semióticos. A PEBA constitui-se em uma nova modalidade de pesquisa de investigação qualitativa no campo da Educação, na qual o Brasil ainda é muito incipiente (TELLES, 2005).

Na cena elaborada, dois atores interpretam consumidores que visitam uma barraca de frutas ou verdura. Nela, um dos atores reclama da qualidade do material vendido, acusa os feirantes de dispor de péssimas condições de transportes e armazenamento e sugere que todo o material deve ser jogado no lixo, enquanto o outro ator pondera sobre a possibilidade de reaproveitamento daquele material. A cena foi aplicada uma vez por semana, durante os meses de abril e maio de 2008, sempre que possível com um elenco diferente.

De início, feirantes tendem creditar o problema do desperdício de alimentos a atitude do consumidor que opta pela aparência e estética dos produtos como indicadores de qualidade. Enquanto, os consumidores assumem a posição de que o tratamento dado aos produtos durante transporte, armazenamento e venda pelos feirantes é o responsável pelo desperdício. Com efeito, consumidores e vendedores tendem a construir uma relação aparentemente antagônica, mas muito intrínseca na percepção da qualidade dos alimentos vendidos em feiras livres normalmente focada na estética do produto que nem sempre traduz as reais condições de qualidade.

Em momentos específicos, ambos os lados flexibilizam suas concepções e passam vislumbrar novas visões do mesmo problema. Ao se dissolverem os preconceitos, emerge um processo educativo que se dá em função da construção do sujeito criativo, autônomo e livre, capaz de operar mudanças em si mesmo e no mundo (BARBIERI, 2006). Entretanto, é interessante salientar que nessas situações feirantes e consumidores reconhecem que o poder público não pode somente agir como agente

punitivo, mas regulando e fomentado mecanismos para uma melhor estrutura dos stands de vendas.

Ademais, os consumidores não negam seus padrões de consumo, apenas afirmam que não há relação causal dele com o desperdício de alimentos. Com efeito, grande parte dos alimentos se perde realmente antes de chegar ao consumidor, nos problemas de infra-estrutura para armazenamento, transporte e distribuição. No entanto, a falta de conscientização de consumidores e vendedores sobre aproveitamento integral dos alimentos deve contribuir enormemente para os valores de desperdício mais do que as estatísticas oficiais são capazes de medir.

Ao optar pelo Teatro Invisível, não revelando ao público sua condição, revelou-se possível discutir problemas ambientais, sem formalizações características do teatro tradicional e da pesquisa acadêmica. Segundo Boal (2005) nesse tipo de teatro provoca-se a interpenetração da ficção da realidade e a da realidade na ficção, todos os presentes podem intervir a qualquer momento na busca de soluções para os problemas tratados, pois atores e espectadores encontram-se no mesmo nível de diálogo e de poder, não existe antagonismo entre a sala e a cena, existe superposição.

O Teatro Invisível constrói-se basicamente sobre os trabalhos de improvisação desenvolvidos pelos atores e público não revelado, através do quais os feirantes podem expressar suas análises sem constrangimento e retrabalhá-las, dando novos significados aos seus elementos. Spolin (2005) destaca que a espontaneidade do improvisado é o meio pelo qual se aprende, à medida que a improvisação cria um ambiente, no qual o aprendiz entra facilmente, ganhando a habilidade de se envolver organicamente com o problema, conectando-se a ele, explorando e desvendando suas possibilidades.

A espontaneidade se configura no mais distintivo caráter da experiência teatral, ao criar uma explosão que nos liberta dos quadros de referências estáticos, de memória sufocada, de teorias e técnicas que são na realidade descobertas dos outros. Como nos diz Adorno (1986), o pensamento positivista cartesiano se degradou em mero processo técnico, no qual os sujeitos acabaram por ser igual às coisas submetidas a si, mediante a exclusão de sua consciência, no sentido enfático do termo. A razão como possibilidade de saber converte-se em poder e, nesta, conversão, torna-se ideologia, no sentido de redução de tudo ao sentido que se quer dar.

De fato, Tozoni-Reis (2003) afirma que a educação ambiental busca essa ação humanizadora, a construção de uma prática social e uma ética ambiental que redefinam as relações dos homens com o ambiente e entre si. Nesse tipo de trabalho teatral o



espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em lugar, ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transformando ação dramática proposta. Desta forma, educar ambientalmente por intermédio do Teatro do Oprimido, é dispor ao educando, como ator principal do processo de construção do conhecimento, não deixando a cargo do educador o principal papel.

Boal (2007) explicita que a criação do ator deve ser, fundamentalmente, a criação de inter-relações com outros atores (personagens). Essa concepção instiga-nos a chamar o indivíduo a desenvolver sua capacidade de reconhecer o outro e ser, juntamente com ele, sujeito que se lança à busca de seu ser e propõe reflexões sobre suas descobertas e sobre seu entorno. O processo de criação de significados como um fenômeno que rege e organiza o conhecimento de mundo que o sujeito constrói no curso da vida, é um fenômeno de trocas entre os sujeitos. Para Bakthin (1992), o ser humano é um ser que se concebe dentro de suas relações com o outro. O outro é aquele que completa; que traz ao que quer se ver a percepção de si ou imagem de sua totalidade.

Para Brunner (1998) é somente no solo do sensível que nossas representações se comunicam com as representações dos outros. Ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia de solidariedade intelectual e moral da humanidade é a missão prioritária da educação (MORIN, 2000). Para o autor compreender, inclui um processo de empatia, de identificação e de projeção; um processo intersubjetivo que pede abertura, simpatia e generosidade.

Freire (1987) nos diz que o ser humano é um ser condicionado, mas não determinado, pois pode tomar consciência do seu inacabamento e das influências que sofre, para então supera-las, se assim desejar. Por conseguinte, apesar da tradição educacional de enfatizar a comunidade e ignorar o indivíduo, causando uma atitude alienada de retificação do coletivo e desprezo pelo coletivo, nega-se que o ente particular, com suas particularidades impossíveis de serem universalizadas seja violentado em tal pretensão (FARINON, 2004).

Para Morin (2003), os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos e nessa relação dialética, a emergência social depende da organização mental dos indivíduos, mas a emergência mental depende da organização social. Para Loureiro (2004) salienta que necessário atuar simultaneamente nos focos das transformações individuais e nas esferas coletivas e políticas:

Educação que procura entender a realidade objetiva sem considerar os sujeitos e a subjetividade é objetivismo e negação da ação histórica (assim, o máximo que podemos fazer é interpretar o mundo e não o transformar). Educação que é exclusivamente voltada para o “eu” isolado da sociedade, para a subjetividade sem objetividade, é psicologismo, subjetivismo, negação da realidade para além da consciência e da ação consciente dos sujeitos e na sua constituição (LOUREIRO, 2004, p. 29).

O Teatro contribui, desta forma, na formação das subjetividades. Subjetivação é aqui entendida como nos define Carvalho (2004), no sentido de espaço de encontro do indivíduo com o mundo social, resultando tanto em marcas singulares na sua formação, quanto na construção de crença e valores compartilhados na dimensão cultural que vão constituir a experiência histórica e coletiva dos grupos e populações (CARVALHO, 2004). O Teatro de Boal nos revela que no processo educativo, o espaço educacional também é espaço de convivência com o outro, no qual transformações ocorrem em todo o tempo e reciprocamente.

A construção de cenas coloca, também, o feirante como autor e ator de seu próprio espetáculo. A idéia de transformar o feirante num elemento ativo do processo de ensino-aprendizagem pretende iluminar formas sutis ou declaradas de aquisição de conhecimento, proporcionando novas maneiras de ver o ambiente e estabelecer relações com ele. Os indivíduos através de ações corporais podem expressar diversos conteúdos, e dessa forma construir novos sentidos para os acontecimentos que os rodeiam, desenvolver um novo olhar de sua relação com a natureza (COURTENEY, 1991).

A sobreposição e interconexão entre realidade e ficção também garante a construção de elementos significativos na educação ambiental. Na verdade, Stanilavizki (2006), destaca como a realidade cotidiana do ator é um elemento essencial para os seus processos de atuação. Oliveira (2000) salienta que ensinar nos dias de hoje é também ter atenção para as construções culturais do alunado, deixadas fora da sala de aula. Boal dessa forma propõe uma possibilidade para que o indivíduo alcance a compreensão da realidade da qual faz parte a partir da idéia de que todos os seres humanos, ainda que não percebam, fazem teatro, pois agem, são atores e observam, são espectadores.

### **Teatro Invisível: asserções sobre Percepção Ambiental**

Nessa nossa experiência, percebemos, pois, que no Teatro Invisível, encontra-se a possibilidade de levantarmos a percepção ambiental dos *espect-atores* (BOAL, 2007), mais que fomentar ações de Educação Ambiental. Não podemos afirmar se o que inferimos sobre as possibilidades do Teatro Invisível se traduziram em ações reais

imediatas ou futuras, mas, sem dúvida, os acontecimentos por ele despertados, nos servem de base para futuros projetos de Educação Ambiental.

A percepção é considerada aqui como a mediação entre o sujeito e o ambiente e esta é sempre cheia de significados e não pode ser vista apenas como um dado sensorial destinado a sofrer um processo interpretativo posterior (DORFLES, 1992). Perceber é conhecer para, com bases nos dados recolhidos, promover a coordenação da conduta (PENNA, 1997). Concordamos com Oliveira (1996) que todo o ambiente que envolve o homem, seja físico, social, psicológico ou até mesmo imaginário, influencia a percepção e a conduta. Nessa perspectiva, podemos entender que o indivíduo constrói suas diferentes percepções de mundo a partir do convívio social e que, em um mesmo espaço podem existir diferentes percepções que não se anulam, mas se completam, num saber social.

Um saber social entendido como o conjunto de conhecimentos, procedimentos práticos, destrezas e critérios valorativos que um grupo humano ou uma sociedade julgam válido para se relacionar com o ambiente, para viver e se projetar (TORO, 2005). Completamos, pois, com o que Leff (2002) entende por saber ambiental, isto é, o reconhecimento das identidades dos povos, de suas cosmologias e saberes tradicionais como parte de suas formas culturais de apropriação de seu patrimônio de recursos naturais.

A percepção ambiental é, portanto, um processo sem qual não seria possível a consolidação da chamada “experiência ambiental” e que, segundo Hall (1977), deriva de nosso aparelhamento sensorial, decorrendo de dois tipos de receptores: à distância (que dizem respeito ao exame de objetos que estão distantes de nós, para o que usamos, os olhos, o nariz e os ouvidos) e receptores imediatos (destinados a examinar o mundo de perto, através do tato, da pele, dos músculos)

O Teatro surge então ao solicitar seres inteiros, como corpos híbridos, no qual os signos culturais e biológicos se coalescem. O Teatro Invisível concretiza-se assim como uma forma possível de detectar a percepção ambiental de um grupo social em questão. Boal almeja nos levar a reconhecer dentro das linguagens humanas, a linguagem teatral como forma de conhecimento, sendo a mais essencial e humana de todas elas. Este tipo de investigação vai além de uma simples verificação de hipóteses e conduz a ação.

O Mercado se configura então como um espaço de socialização, com um potencial para gerar uma ação mobilizadora. Entende-se por espaços de socialização: a família, a rua, o grupo de amigos, a escola, a universidade, as organizações

comunitárias, os espaços de trabalho, os movimentos sociais. Nesses ambientes se educa ou se deseduca o novo cidadão, criam-se formas de pensar, sentir e atuar, fabricando interiormente um novo contrato social (TORO, 2005). Nesse campo, feirantes e consumidores se apresentam como grupos que discursam no mesmo espaço e sobre uma mesma realidade, que, sob certos aspectos, essas práticas discursivas podem nos soar antagônicas, mas se revelam intrinsecamente conectadas. Ambos percebem a problemática do desperdício de alimentos, conseguem identificar alguns traços da estrutura político-econômica por trás disso, mas tendem a perspectiva de culpa o outro.

Nesse contexto, o Teatro Invisível evoca as relações entre o espaço e as realidades vividas. Instaure-se como uma investigação que permite vislumbrar a interpretação que a comunidade tem dessas relações, para nortear as formas de intervenção na realidade ambiental de maneira a possibilitar seu envolvimento nesse processo. Acreditamos que projetos que não fazem sentidos para os sujeitos implicados são difícil instauração. Nesse sentido, trabalhos com outras técnicas do corpo do Teatro do Oprimido, especialmente Teatro-Fórum e Teatro Legislativo, podem significar métodos e ações de educação ambiental em diversos âmbitos.

#### **Ressalvas metodológicas sobre o Teatro do Oprimido:**

Nessa nossa perspectiva de trabalho, é preciso nos alertamos para os possíveis reducionismos da metodologia de Boal. De fato, Araújo (1999) destaca o binômio dominador-dominado, a ausência de historização dos conflitos e o imediatismo como possíveis reduções e limitações do Teatro do Oprimido.

Na metodologia de Boal, o conflito trazido da vida para o espaço cênico é tratado de maneira imediata, atacando-se o problema na hora. Ainda segundo Araújo (1999), o Teatro do Oprimido não permite ao participante da ação teatral perceber que a estrutura dominante/dominado é resultado de contradições sociais das relações humanas e que os próprios homens a constroem, quando objetificam a realidade. De fato, seria difícil qualquer ideologia ter efeito se não contasse com consentimento dos envolvidos, se não partisse de materiais pré-existentes no bojo de nossa cultura comum. Com efeito, não podemos afirmar se a relação feirante-consumidor detectada apresenta-se dicotômica na realidade ou assim se estruturou em virtude da estrutura da cena teatral.

Araújo e Pasquerelli (2005) comentam que a metodologia de Boal não destaca a contextualização histórica dos conflitos em que se desenvolvem as improvisações. A própria relação opressor/oprimido pode impor uma percepção da realidade contida nessa

dicotomia, impossibilitando outras leituras da realidade. Durante a cena, foi necessário que os atores sempre flexibilizassem seu discurso, tentassem se por no lugar do outro e instigassem tal ação. Se em relações sociais humanas, essa perspectiva seria simplista, quando se trata da relação homem/natureza o quadro se complexifica.

Podemos cair aqui numa armadilha, dando a relação de opressão homem/natureza uma visão antropocêntrica utilitarista. É preciso romper essas visões simplistas dessa relação. O Teatro aqui deve buscar uma relação encarnada com natureza. Encarnada como define Ingold (1995), no sentido não de uma relação de pura interpretação da natureza, mas de relações construídas na prática vivida em uma cultura na sua relação com o meio. São modos de ver e pensar que estão encarnados na sensibilidade, nas habilidades, nos sentidos e na percepção.

Contudo, e acima de todas as ressalvas, o princípio estético que orienta tal proposta revela-se estritamente ligado a um chamado à alteridade e liberdade do indivíduo. É um chamado a descoberta de si como sujeito criativo, à estética da existência que leva do discernimento do outro. Compreende um viver dialeticamente, desvendar um campo investigativo e criativo, que desperta experiências diversas. É a construção de um ser humano que ao tomar consciência de si, percebe a vida, os outros, o ambiente, a natureza, como obras de um campo híbrido de arte, cultura e ciência.

## Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ALMEIDA, A. P. Refletindo sobre metodologias de engajamento comunitário: Teatro do Oprimido como instrumento para Agenda 21. In: Programa de Comunicação Ambiental. **Educação, ambiente e sociedade**: idéias e práticas em debate. Serra: Companhia Siderúrgica de Tubarão, 2004.

ARAÚJO, A. F.; PASQUERELLI JUNIOR, V. **Teatro e educação ambiental**: um estudo sobre ambiente, expressão estética e emancipação. Relatório Final de Iniciação Científica. FAPESP, Piracicaba, 2005.

ARAÚJO, G. S. **Teatro na Educação**: o espaço da construção político-estética. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA-USP, 1999.

BARBIERI, M. R. F. **Ética e Estética dão a luz à alteridade**: Teatro de Boal – uma possível leitura para o campo educativo.

BAREICHA, P. S. A. O teatro legislativo e a construção coletiva de uma Agenda 21: uma experiência em Brasília. In: **Livro de Resumos do II Congresso da ABRACE**, Salvador, 11 de outubro de 2001 – Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, ABRACE, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BORIE, M. ROGEMONT, M. SCHERER, J. **Estética teatral: textos de Platão a Brecht**. 2ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_. **O arco-íris do desejo**: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_. **Stop**: C'est Magique!. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOLOGNESI, M. F. Brecht e Aristóteles. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 25, 2002, p. 67-78.

BRUGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARLSON, M. **Teorias do Teatro:** um estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, M. **O que é natureza.** 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento:** as bases intelectuais do teatro na educação. 2.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

DORFLES, G. **O dever das artes.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FARINON, M. J. **Experiência estética e racionalidade:** Adorno e a possibilidade da dialética do esclarecimento. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2004.

FORDON, A. E. **Art-based educational studies:** an "adventurous" option to arts educational research. Disponível em: <<[http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3971/is\\_200007/ai\\_n8911881/print](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3971/is_200007/ai_n8911881/print)>>. Acesso em: abril de 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, E. **A dimensão oculta.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1977.

INGOLD, T. Humanidade e Animalidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 28, p. 39-52, junho de 1995.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

\_\_\_\_\_. Playing with Brecht. In: **Drama Australia Journal, selected papers IDEA 2001.** 4º Congresso Mundial Drama/ Teatro e Educação, v. 26, n. 1, p. 115-119, 2002.

\_\_\_\_\_. **Brecht:** um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva: EdUSP, 1991.

LAYRARGUES, P. P. **Determinismo biológico:** o desafio da alfabetização ecológica na concepção de Fritjof Capra. Disponível em: << <http://www.hortaviva.com.br>>>. Acesso em maio de 2008.

LEEF, H. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, set/dez de 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. 2 ed. Porto laegre: Sulina, 2003.

OLIVEIRA, T. R. M. Arte, ciência e educação: reflexões sobre teatro, ensino de ciências e educação ambiental. **II Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, 2008.

16

OLIVEIRA, R. J. **A escola e o ensino de ciências**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2000.

OLIVEIRA, L. Percepção e representação do espaço geográfico. In: DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L. (org) **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. EdUFSC, São Carlos, 1996.

PENNA, A. G. **Percepção e realidade**. Editora: Imago, Rio de Janeiro, 1997.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, P. M. **O espetáculo teatral e a educação: afinidades e conflitos**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

STANILAVISKI, C. **A construção do personagem**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

TEIXEIRA, A. F. S. **Teatro e Ecologia - Uma proposta arte dramática para o desenvolvimento da responsabilidade ambiental: a educação dramática no ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso - Bacharelado em Interpretação Teatral, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

TELLES, J. A. **Pesquisa Educacional com base nas artes e reflexão compartilhada: por formas alternativas de representação da docência e do conhecimento dos professores**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2005.

TORO, J. B. **A construção do público: cidadania, democracia e participação**. SENAC: Rio de Janeiro, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. C. Temas ambientais como "tema geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006.