



METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA: PROPOSTA DIDÁTICA INSPIRADA NO TEATRO-IMAGEM

Priscila Tessuto¹
Arthur Lamounier²
Andréia dos Santos³

RESUMO

O presente artigo relata experiências didáticas nas aulas de Sociologia, com estudantes do Ensino Médio, inspiradas no Teatro-Imagem de Augusto Boal (2009) em diálogo com Metodologias Ativas. A partir de uma dinamização proposta para a técnica do Teatro do Oprimido, os autores propuseram experimentar diferentes recursos para a integração dos corpos dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, além da construção de um espaço seguro, sob a perspectiva do brincar, para as vivências em sala de aula. O diálogo para abordagem do currículo escolar, fundamentada na BNCC, partiu das compreensões dos estudantes e de seus saberes prévios sobre a temática proposta, ofertando-lhes espaço de manifestação e escuta. As diferentes formas de expressão e comunicação apresentadas pelos jovens educandos mostraram pluralidade de linguagens, potencialidades de afetos e a legitimação da escola como espaço sociocultural, promovendo aos professores o desafio da retomada da curiosidade, a criação de estímulos e a construção de espaços seguros para expressão e comunicação.

Palavras-chave: Teatro-Imagem; Metodologias Ativas; didática; ensino-aprendizagem; corpo

INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se à apresentação de uma proposta didática, que foi aplicada por meio das Metodologias Ativas, para aulas de Sociologia no E.M, que teve a temática da Violência como orientadora das discussões. A transposição didática, inspirada na proposta do Teatro-Imagem, técnica do Teatro do Oprimido, desenvolvida pelo dramaturgo, diretor e ensaísta Augusto Boal em meados dos anos 1970, foi aplicada com a proposta da Metodologia Ativa de Aprendizagem Baseada em Times (ABT), desenvolvida por Larry Michaelsen (também na década de 1970), objetivando promover maior dinâmica em sala de aula e alternativa a diferentes possibilidades de expressão e comunicação entre os estudantes. A metodologia da Problematização (ABP) (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014) serviu de inspiração para estruturação dos planos de aula, a fim de provocar, e ampliar, a concepção dos conceitos propostos para o trabalho como um problema real e possível de ser resolvido,

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica – MG, ptessuto@gmail.com;

² Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica – MG, almendonca@sga.pucminas.br;

³ Professora orientadora: Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e C.I. do Programa Residência Pedagógica, PUC Minas; andreiasantos@pucminas.br



aproximando a perspectiva sociológica da realidade dos jovens e vice-versa. Outro recurso pedagógico considerado foi a Aprendizagem Baseada em Brincadeiras (ABB) (JAY; KNAUS, 2018; PYLE; DELUCA, 2017), com a intenção de fundamentar o espaço do brincar como área de experimentações e vivências seguras.

A Violência como temática para a realização da experimentação foi definida por sua abrangência epistemológica. O tema propõe ampliar o entendimento dos jovens, bem como identificar a violência sob suas próprias perspectivas, reconhecendo-a no cotidiano, suas origens, exercícios de manutenção e possibilidades de enfrentamento e/ou enfraquecimento destes processos. Dessa forma, a escolha dos conceitos que orientaram o diálogo, partiu das vivências e perspectivas dos estudantes, considerando o atual contexto de violências nas escolas, seguido de um aprofundamento sobre as práticas de *bullying*, chegando em questões sociais e econômicas.

Levando em consideração a abordagem do tema, por se tratar de conceitos que podem causar incômodos e desconfortos, profundos e concretizados em cada sujeito participante, opta-se por adotar as Metodologias Ativas em sua abordagem, propondo discussões em grupos, trazendo o estudante como protagonista, permitindo-o avançar e/ou se preservar em determinados momentos, construindo espaços de fala e escuta, exercendo práticas de acolhimento e expressões de suas próprias leituras. A didática contou com materiais lúdicos e coloridos, e objetivou promover o corpo dos alunos como instrumento ativo no processo de ensino-aprendizagem e, o processo criativo como espaço de manifestação, considerando a possibilidade de diferentes linguagens nestas expressões.

Por fim, como num processo passo a passo, efetivou-se o exercício do Teatro-Imagem, num trabalho coletivo e integral, ocupando outro espaço escolar que não a sala de aula, e consolidando o corpo no processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

A proposta de transposição didática realizada, partiu da utilização de práticas manuais e as produções táteis do problema. Nesse sentido, buscou-se manusear as massinhas de modelar, recortes e/ou desenhos para construir situações que ilustrem o conceito que cada grupo receberá. Ao chegar na sala de aula, buscou-se levar os conceitos de Violência, distribuindo seis cartões para seis grupos de estudantes, sendo um cartão para cada grupo. Cada cartão continha dois conceitos de violência dos autores que foram escolhidos para que se pudesse refletir sobre o tema. Assim, definiu-se que os conceitos de Violência a serem utilizados foram os dos autores

Bourdieu, Agambem e Foucault. Os estudantes foram estimulados a criar uma imagem que ilustrasse aquela definição, por meio das massas de modelar recortes ou desenhos que pudessem refletir o debate e compreensão dos conceitos.

Na sequência das discussões sobre os conceitos, solicitou-se que os alunos pudessem encontrar uma situação de violência que dialogue com o cartão-conceito recebido, e na elaboração da situação, identificar seus pontos-chaves, estruturando a imagem ilustradora. Em seguida, este material é apresentado aos demais grupos. Nesse momento, o professor ou condutor da prática levou os estudantes ao encontro com o conceito no cartão, ou seja, à teorização da situação de violência ali proposta. Então, os grupos foram convidados a trocar de estação de trabalho. Cada grupo deixou sua arte para outro grupo analisar, enquanto este trabalha nas hipóteses de solução à situação proposta pelo outro. Na lógica do Arco de Magueréz, as etapas 4 e 5 foram aplicadas em situações alheias, o que exigirá do grupo uma retomada das demais etapas buscando compreender a proposta ilustrada na produção com o cartão correspondente. A finalização da prática aconteceu com os grupos revisitando suas construções, agora transformadas pelos outros estudantes, nas aplicações das hipóteses de solução.

Na dinâmica⁴ propõe-se aos participantes a construção de uma imagem física, como uma estátua, sobre a noção *real* daquele tema e, posteriormente, transforma-se em uma imagem do *ideal*, explorando corporalmente o processo de transição das imagens. “A assim chamada *imagem de transição* tinha por objetivo ajudar os participantes a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra, usando apenas seus próprios corpos (posições corporais, expressões fisionômicas, distâncias e proximidades etc.) e objetos” (BOAL, 2009, p.5). A transição e suas propostas permitem aos estudantes compartilharem suas leituras a partir de suas próprias perspectivas, vivências físicas sobre o tema por meio de um diálogo corporal.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Teatro-Imagem compõe o método do Teatro do Oprimido, que objetiva o uso do teatro como instrumento de interação, com práticas cooperativas e democráticas para transformações sociais possíveis. Boal (2009) desenvolveu as técnicas do Teatro do Oprimido (Teatro Fórum, Teatro Jornal, Teatro Invisível) em países europeus em sua época de exílio, em sua atuação na

⁴ A didática foi inspirada a partir de uma dinamização do Teatro-Imagem, desenvolvido por Augusto Boal (1931-2009) na década de 1970, que buscava nas linguagens corporais as expressões e o entendimento de determinado tema relacionado às “opressões interiorizadas” (BOAL, 2009), sem o uso da palavra.

América Latina e como vereador do Rio de Janeiro nos anos de 1990, elaborando e efetivando a técnica do Teatro Legislativo. Com um verdadeiro arsenal de jogos e exercícios, o Teatro do Oprimido convida o espectador (que Boal denomina de *especta-ator*, devido à motivação de sua participação), a compor o jogo cênico abordando questões reais e possibilitando experimentar soluções propostas pelo público. Com atuação em escolas, instituições de saúde mental e penitenciárias, coletivos e favelas, grupos de teatro de todo mundo. O autor construiu uma metodologia que democratiza o teatro e o transforma em instrumento social, a partir da população, da classe oprimida, na mesma lógica da pedagogia de Paulo Freire (2021)

No desenvolvimento da técnica do Teatro-Imagem, Boal (2009) experimentou e efetivou diferentes dinâmizações para trabalhar o corpo como instrumento de expressão e comunicação. Atuando em países cuja língua não lhe era familiar, recorreu às imagens físicas e as dinâmicas surgiram em jogos e práticas teatrais. O dramaturgo conta, em seu livro de jogos para não-atores, uma vivência de vinte estudantes estadunidenses, registrados em fotos, que criaram imagens físicas realizadas a partir de situações propostas como, a dor da perda de um amigo, a alegria no reencontro com uma pessoa amada, a tristeza com uma partida de um esporte qualquer, etc. Com as fotos de todas as expressões fisionômicas, foram trabalhar com uma nação aborígine, na Austrália e propuseram as mesmas situações, para a construção de imagens corporais. Em seguida, mostraram ao grupo as fotos do outro grupo e todas as emoções foram reconhecidas. Boal (2009) afirma que propõe a elaboração de imagens que não precisam ser entendidas, mas sentidas.

Para a realização deste trabalho, utilizou-se várias técnicas de metodologias ativas quais sejam: a ABT, a ABP e ABB. A ABT vai ao encontro com as teorias construtivistas de Vygotsky (2009), que identificou a aprendizagem por meio da interação social e a perspectiva de autonomia de Paulo Freire (2021), que compreende não só à habilidade de decisões por si mesmo, mas a responsabilidade e a escuta com o outro e o desenvolvimento da consciência ética e coletiva. Neste sentido, a prática indicou a necessidade de dividir a turma em pequenos grupos heterogêneos, para que os alunos pudessem compreender os conceitos ou a situação proposta. Assim puderam debater a temática da violência tendo a professora como mediadora.

A ABP na dinâmica é empregada para que os jovens identifiquem o problema e busque solucioná-lo a partir das relações e vivências pessoais dos estudantes. Assim, a ABP é definida como uma metodologia ativa que visa a problematização de contextos da vida real para assim encontrar e pensar soluções, desenvolvendo o pensamento crítico e habilidades das pessoas envolvidas no processo (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014). Já Lovalto *et al.* (2018) ressaltam por meio das cinco etapas do “Arco de Maguerz” - base para aplicação da MP –

como os estudantes serão estimulados a (1) *observar a realidade* provocados pelos conceitos que serão apresentados no início do trabalho e pelo debate em grupo; (2) *identificar os pontos chaves* por meio de práticas manuais que ampliarão o contato sensorial com o problema; (3) *teorizar* sobre os caminhos que os levaram à construção tátil, à materialização do problema; (4) *levantar hipóteses* de soluções ao interagir com a produção de outro grupo; e (5) apresentar os trajetos que chegaram à *solução do problema aplicado* na construção do outro.

A ABB visa unir o ato de brincar com o aprendizado. Inicialmente, ela é uma metodologia ativa focada na educação infantil, ou seja, centrada na criança, mas que pode ser utilizada em diversas idades. A proposta é que o sujeito se envolva de maneira emocional, social e acadêmica a partir de uma brincadeira. A brincadeira livre está atrelada a instrução direta do professor, mesmo com o foco na autonomia do jovem, deve-se ter um educador como suporte para promover um direcionamento mais eficaz, sem perder o desenvolvimento das habilidades necessárias (JAY; KNAUS, 2018; PYLE; DELUCA, 2017). Os benefícios da brincadeira e jogos já foram comprovados por vários pesquisadores (PIAGET, 1964; 1999; KISHIMOTO, 1996; BROUGÈRE, 1998; MALUF, 2003; MOYLES, 2002). A ABB tem influência da teoria construtivista de Piaget (1964; 1999), da teoria sociocultural iniciado por Vygotsky (2009).

O ato de brincar advindo do método ABB tem uma conotação próxima de um sentimento e uma atitude que resultam da curiosidade. Brincar também estimula o lúdico, um estado ativo, criativo, prazeroso e alegre (ALMEIDA, 2013) Nesta proposta entende-se que o brincar é uma experiência independentemente da idade e que pode ser utilizada sem perder o caráter acadêmico. Apesar de diferenciar da brincadeira da primeira infância, a diversão precisa fazer parte do aprendizado. Dessa forma, tem-se aqui o suporte da construção teórica do “círculo mágico” – termo criado por Huizinga (1955) para definir o espaço no qual ocorre a brincadeira/jogo – e que foi incluído, posteriormente por Salen e Zimmerman (2004), como uma explicação das interações e realidades das pessoas durante a brincadeira/jogo. O recurso do “círculo mágico” ajuda reforçar a aprendizagem lúdica das técnicas de Boal (2009). O espaço dentro do “círculo mágico” precisa ser seguro para os participantes - de forma que eles entrem no espírito da brincadeira e sejam motivados a brincar -, livre para manifestações plurais e para uma construção positiva do fracasso.

O uso dos materiais didáticos, buscando ludicidade no processo, no lugar do corpo cênico, objetiva um convite físico aos estudantes para o processo de ensino-aprendizagem que não constranja ou coíba a participação dos jovens. Considerando o corpo como tabu em suas manifestações e contato com o outro – principalmente na adolescência - e a escola como espaço limitado para uma proposta cênica (espaço e tempo de sala de aula), o manuseio das massinhas,

recortes ou materiais para desenho, proporciona uma nova relação com a construção do saber, ativando memórias corporais do ato de brincar; promovendo as mãos como instrumento do processo de ensino-aprendizagem; proporcionando estímulos sensoriais (tato, olfato) que ampliam a percepção do objeto de estudo; estimulando a criatividade – origem do brincar; e a exteriorização concreta das ideias formuladas em coletivo; além do estímulo e exercício da coordenação motora fina. Convidar adolescentes para brincar, sem que isso os direcione à infância como uma ofensa, uma diminuição de si enquanto sujeito, é um convite de resgate à imaginação como um espaço seguro de enfrentamento do mundo e da criação de novas possibilidades.

Esse outro mundo é, aqui, o lugar de investigação do brincar, pois, nos caminhos abertos pela imaginação material, pretende-se demonstrar um cosmos organizador da criança. Cosmos à margem, gerado e gerido pelo especial distanciamento, pela despreocupação primordial que a criança vive. A materialidade do brinquedo, aqui investigada, oriunda da natureza evocativa das forças da imaginação material, cria um a organização no universo social da criança (PIORSKI, 2016, p. 61).

Segundo Gandhi Piorski (2016), pesquisador nas áreas de cultura e produção simbólica, antropologia do imaginário e filosofia da imaginação, o brincar revela-se um espaço seguro de atuação do sujeito em relação à sua interpretação e colocação no mundo. Ofertar massinha, tesoura, cola, canetinhas e/ou lápis coloridos, giz de cera, ainda que implicitamente como instrumentos de brincar, é promover aos jovens estudantes este espaço de distanciamento e despreocupação para a construção efetiva de sua interpretação do objeto de pesquisa. É ainda possibilitar diferentes maneiras de comunicar sua apreensão dos conceitos apresentados e debatidos em grupo.

Vygotsky (2009) afirma que a imaginação e a manifestação por meio de atividades artísticas pertencem a função criadora, ou combinatória, do cérebro, em diálogo com a conservação das memórias e experiência anteriores, que nos permitem conhecer e lidar com a realidade ao entorno. E é a partir de histórias e vivências que se pode imaginar, reelaborar, criar compreensões e potencializar atividades criadoras.

Deparamos aqui com a primeira e principal lei a que a função imaginativa se subordina. Poderíamos formulá-las nos seguintes termos: a actividade criadora da imaginação encontra-se em relação directa com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem., uma vez que esta experiência é o material com que a fantasia erige seus edifícios. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe (VYGOTSKY, 2009, p. 17).

A intervenção pedagógica no processo de aprendizagem deve-se focar nos estímulos e enriquecimento de repertórios, alargando a experiência do estudante ao proporcionar espaços seguros para atividades criadoras a partir dos saberes já adquiridos. A promoção de processos

criativos a partir da experiência do sujeito, permite também o acesso e a leitura de seu contexto social, de saberes coletivos e manifestações culturais que os rodeiam, motivando o diálogo com estudantes que compartilham de realidades próximas.

A construção de um espaço seguro para exercícios criativos permite a possibilidade de um caminho de mão dupla, pois se a experiência fornece estrutura para a imaginação, a imaginação fornece instrumentos para compreensão de realidades longínquas, não experimentadas. Portanto, o repertório imagético contribui para a compreensão de conceitos elaborados em realidade acadêmica, com recortes temporais, territoriais e contextuais específicos.

[...] ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente, não se encontra encerrado no círculo estreito de sua própria experiência, mas pode ultrapassar largamente os seus limites assimilados, com a ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias. Sob esta forma, a imaginação constitui uma condição absolutamente necessária de quase toda função cerebral do ser humano. (VYGOTSKY, 2009, p. 20)

Neste transitar entre memórias e imaginação há o fator emocional, uma linguagem interior em cada sujeito. Na prática educativa de sala de aula, mesmo que os docentes não estejam prontos para trabalhar com as questões emocionais, elas estão lá e impulsionam comportamentos, ações e reações, e criações. O espaço do brincar, zona segura para a imaginação, é também ocupado por sensações e sentimentos que muitas vezes nem conseguem ser identificados, nomeados, pelos educandos, mas que expressam relações e compreensões singulares que podem direcionar o professor em sua intervenção didática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A dinâmica proposta foi aplicada em quatro contextos diferentes. Na primeira em sala de aula no curso de Ciências Sociais, como teste, em que a aplicação da proposta didática foi experimentada em sala de aula com seis estudantes universitários de Ciências Sociais, divididos em três duplas. Cada dupla recebeu uma definição do conceito de violência, sendo:

Quadro 1 – Conceitos utilizados na Dinâmica sobre Violência – 2023.

Autor	Conceito
Giorgio Agamben (2010)	A violência é frequentemente definida como a suspensão do direito ou da lei e como uma condição de exclusão, que implica a destruição, ou a morte, do que é considerado não humano ou não sujeito de direito.
Michel Foucault (2008)	a violência é um fenômeno que surge e é mantido dentro das relações de poder, não sendo considerada uma condição natural da humanidade. A violência acontece não só pela força física, mas também de forma simbólica, por meio de regras, leis e normas sociais, tida como forma de poder positiva

Pierre Bourdieu (1998)

a violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer.




Fonte: Dos autores (2023).

Com um jogo de seis cores de massinhas de modelar eles tiveram 20 minutos para debater e montar uma cena/imagem que representasse o conceito recebido. Após o término do tempo, as duplas trocaram de mesa a fim de contemplar o trabalho dos demais, e a proposta era que fizessem uma intervenção positiva na cena, ou seja, as duplas precisavam transformar a situação proposta de violência na resolução do conflito. A modificação deveria ser feita em 20 minutos, porém algumas pessoas tiveram dificuldades em entender as propostas imagéticas apresentadas e seu diálogo com os respectivos conceitos. Não houve tempo para o debate final, previsto para os últimos dez minutos, mas deu-se a conclusão das transformações das cenas em massinhas, resultando um processo divertido. Os estudantes demonstraram habilidades manuais surpreendentes.

Notou-se, nesta vivência, a possibilidade de outros recursos, para outras expressividades, como desenhos e colagens, que também promovem leituras, interpretações e intervenções entre os grupos, ou duplas, construindo diferentes produtos, novas plasticidades de exteriorização de ideias e promovendo distintas sensações sensorio-motoras. Percebe-se que o fato deles não terem feitos acordos prévios para a aplicação da dinâmica, nesse primeiro momento, foi desfavorável para obter um bom resultado; como por exemplo, não foi possível combinar de acompanhar os grupos de perto, estimulando o debate; ou se poderia ou não construir as cenas de massinhas, somado à elementos como desenhos e escritas (dúvida que surgiu em uma dupla) e que não houve consenso sobre a regra de elaboração. Nesse sentido, é importante alinhar as expectativas e o entendimento da proposta entre os aplicadores, para que não haja conflitos entre os estudantes na realização do trabalho proposto.

Por fim, notou-se a possibilidade da aplicação desta dinâmica – didática lúdica junto com as Metodologias Ativas – para outras temáticas, respeitando o espaço e tempo de sala de aula e promovendo diferentes movimentos que contribuem com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e professores envolvidos. E com estas considerações, houve aplicação em escolas, com estudantes do Ensino Médio.

Outra aplicação foi realizada em uma Escola Pública de Belo Horizonte, em que pôde-se vivenciar a dinâmica com estudantes do 2º ano do E.M, propondo a ilustração por meio de desenhos. Como a temática não compunha o planejamento pedagógico do bimestre, o professor regente acompanhou os grupos, para avaliar suas ideias em relação à proposta. Abaixo, uma amostra dos trabalhos:

	<p>Representação de violência simbólica de Bourdieu – turma 2º ano da Escola E. Flávio dos Santos.</p>
	<p>Representação do conceito de panóptico de Foucault– turma 2º ano da Escola E. Flávio dos Santos.</p>
	<p>Representação de violência de Estado, conceito de Agambem. – turma 2º ano da Escola E. Flávio dos Santos.</p>

Fonte: Acervo pessoal (2023)

Houve um grupo que desenhou um mapa da sala, representando a violência do excesso de disciplina e controle em relação à escola. Outro grupo retratou um policial enforcing um homem com uma corda, enquanto outro coletivo, desenhou uma comunidade sendo invadida pela polícia, ambos ilustrando o conceito de Agambem. Uma estudante desenhou um grupo de adolescentes praticando *bullying* contra um colega. E o sétimo grupo desenhou uma placa com um casal heterossexual e duas placas com dois homens e duas mulheres, com uma marca de impedimento, simbolizando a violência simbólica de Bourdieu. Para a intervenção de resolução do problema, do *real* para o *ideal*, os estudantes optaram por criar outras obras ao invés de alterar a primeira proposta, o que demonstra apego e respeito pela criação do outro, além do estímulo em seguir produzindo.

Outra aplicação da dinâmica foi realizada num Projeto de Extensão da PUC Minas⁵, a fim de experimentar outra temática de trabalho, para com o mesmo perfil de público. Assim, realizou-se a dinâmica com estudantes do programa Jovem Aprendiz, quando pode-se validar a proposta por meio de vivência com recortes e colagens. Aqui, os jovens não se reconhecem



⁵ Projeto de Extensão Parlamento Jovem da PUC Minas, que acontece desde 2004 e tem como objetivo a formação política de jovens do Ensino Médio. Disponível em [Parlamento Jovem \(pucminas.br\)](http://ParlamentoJovem(pucminas.br)).

enquanto coletivo, diferente da realidade de uma sala de aula e a dinâmica, também, se mostrou efetiva. Com quatro grupos com cerca de 6 a 8 jovens, sob a temática Mercado de Trabalho, os estudantes debateram e expressaram suas relações com o dinheiro, com a lógica do mercado, com a escola, classe social e as diferenças entre emprego, trabalho e profissão. Na imagem, vê-se a ideia *real* de sobrevivência substituída pelo *ideal* de desenvolvimento; a realidade do trabalho como ajuda financeira por maiores benefícios e redução de jornada. Nesta vivência, o tempo foi mais generoso e o debate final, que na escola se limita em 10 minutos, ganhou mais tempo.

Por fim, como uma escalada na didática que fora inspirada na dinamização do Teatro-Imagem, aplicou-se a própria técnica do Boal com estudantes do 1º ano de mais uma escola estadual localizada na região central de Belo Horizonte. A proposta foi aceita pela professora preceptora do programa Residência Pedagógica e encaixado no final do segundo bimestre de 2022, após a conclusão das aulas, antecedendo as férias. A temática foi recuperada, agora sem os conceitos prévios. No pátio da escola, os estudantes foram separados em três grupos e estimulados a construir uma cena estática, que representasse violência. As imagens exibiam muita violência física (expressada por meio de chutes entre os meninos, tapas e puxões de cabelos entre as meninas) e foram posteriormente contextualizadas pelos jovens como briga de torcida, bar e sala de aula. As intervenções mostraram um grupo afetivo, de contatos físicos



Fonte: Acervo pessoal (2023).

cuidadosos, sem o tabu antecipado pelos autores, e uma relação corporal já existente. Relação esta não percebida pela autora em um semestre de acompanhamento, em sala de aula, por meio do programa Residência Pedagógica.



Fonte: Acervo pessoal (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos pontos de destaque das dinâmicas foi a participação dos estudantes, que com outras linguagens fazem do corpo um instrumento ativo no processo de interação social e de autonomia no processo de aprendizagem. Assim como o outro contribui para elaboração de percepções e ampliação de ideias, o corpo do estudante o efetiva enquanto sujeito nas relações, mantém o jovem presente na proposta de trabalho e permite que, o conhecimento, tanto o seu prévio como o novo, seja compartilhado e apreendido por meio das sensações, em diferentes

formas de saberes e expressões. Os espaços construídos, o “círculo mágico”, garantiram aos estudantes um lugar seguro de manifestações. Discursos de jovens cansados de produções escritas, que limitam suas possibilidades de expressão; da limitação espacial da sala de aula; da monotonia das aulas tradicionais; da escola como trabalho não remunerado; da violência presente em instituições de ensino, familiar e sociais, entre outros “desabafos”. Percebeu-se a insuficiência dos 50 minutos semanais para consolidar um espaço legítimo de troca e manifestação com e destas juventudes, considerando as habilidades e competências proposta pela BNCC para o ensino de Sociologia.

Em acordo com Dayrell (2001), a escola é compreendida como um espaço sociocultural, um território ocupado, vivenciado e construído rotineiramente pelos estudantes. Porém, esta percepção, para quem acompanha o dia a dia escolar, torna-se um desafio frente às estruturas cristalizadas de poder e ordem sob os ombros docentes. Nota-se a necessidade de um trabalho que considere o brincar, também na formação de professores, um lugar seguro e de acolhimento, para que estes possam propor e assumir novas metodologias em sala de aula. Na ideia, de aproximar as pessoas do teatro, transformando-o em exercício democrático, Boal (2009) revoluciona não só o teatro, mas as possibilidades de relações sociais. E a escola pode proporcionar o melhor dos espaços para isso.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: O Poder Soberano e a Vida Nua I. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica**: Técnicas e Jogos Pedagógicos. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 13. ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2009.

BOAL, Augusto. **Teatro Legislativo**. São Paulo: Editora 34, 2020.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 1998. p. 39-64

BRASIL, Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso no College de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, J. (org.): **Múltiplos Olhares**: Sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: A Study of the Play Element in Culture. Boston: Beacon Press, 1955.

JAY, J. A.; KNAUS, M. Embedding play-based learning into junior primary (Year 1 and 2) curriculum in WA. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 1, p. 7, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morcida. **Jogo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LOVATO, Fabrício L.; MICHELOTTI, Angela; SILVA, Cristiane B. da; LORETTO, Elgion L.da Silva. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171, 2018.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: Imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1999.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos de chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. Ed. Peirópolis: São Paulo, 2016.

PYLE, A.; DELUCA, C. Assessment in play-based kindergarten classrooms: An empirical study of teacher perspectives and practices. **The Journal of Educational Research**, v. 110, n. 5, p. 457-466, 2017.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Rules of Play**: Game Design Fundamentals. Cambridge: The MIT Press, 2004.

VYGOTSKY, Lev. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.