

# RELAÇÕES ENTRE O TEATRO DO OPRIMIDO E A MÍDIA-EDUCAÇÃO NA ESCOLA

MONICA FANTIN<sup>1</sup>

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil / monica.fantin@ufsc.br

BÁRBARA MALCUT<sup>2</sup>

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil / barbaramalcut@gmail.com

Recibido: 30/3/2019 / Aceptado: 25/4/2019

doi: 10.26439/contratexto2019.n032.4613

**Resumo.** O texto discute a relação entre educação, comunicação e arte na construção de competências culturais e midiáticas entre jovens estudantes na escola. No contexto de uma pesquisa mais ampla sobre multiletramentos e competências midiáticas, foi desenvolvida uma pesquisa de mestrado com o objetivo de entender como os estudantes compreendem a cultura do outro e a própria cultura a partir de pesquisas na internet e de produções midiáticas. Por meio da aproximação entre Mídia-Educação e Teatro do Oprimido (TO) foi proposta uma intervenção didática com a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada (EAS) com jovens estudantes de uma turma do oitavo ano de uma escola pública de Florianópolis/SC. A potência de tal articulação promoveu experiências educativas e culturais que propiciaram outras narrativas sobre o processo de ensinar e aprender e deram visibilidade a outros olhares dos estudantes sobre si próprios, sobre a mídia, sobre o conhecimento e sobre o entorno cultural, além de promover práticas colaborativas e autorais na escola e fora dela.

**Palavras-chave:** Mídia-educação / Teatro do Oprimido / escola / episódios de aprendizagem situada / jovens

---

1 Doutora em Educação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7627-21>

2 Mestra em Educação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7279-8918>

## RELACIONES ENTRE EL TEATRO DEL OPRIMIDO Y LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA ESCUELA

**Resumen.** El texto discute la relación entre educación, comunicación y arte en la construcción de competencias culturales y mediáticas en estudiantes en la escuela. En el contexto de una investigación más amplia sobre alfabetizaciones múltiples y competencias mediáticas, se desarrolló una investigación de maestría con el objetivo de entender cómo los estudiantes comprenden la cultura del otro y la propia cultura a partir de investigaciones en internet y de producciones mediáticas. Por medio de la aproximación entre educación mediática y Teatro del Oprimido (TO), se propuso una intervención didáctica con la metodología de episodios de aprendizaje situado (EAS) con jóvenes estudiantes del octavo año de una escuela pública de Florianópolis/SC. La potencia de tal articulación promovió experiencias educativas y culturales que propiciaron otras narrativas sobre el proceso de enseñar y aprender, y dieron visibilidad a nuevas miradas de los estudiantes sobre sí mismos, los medios, el conocimiento y el entorno cultural, además de promover prácticas colaborativas y de autoría en la escuela y fuera de ella.

**Palabras clave:** educación mediática / Teatro del Oprimido / escuela / episodios de aprendizaje situado / jóvenes

## RELATIONSHIPS BETWEEN THE THEATER OF THE OPPRESSED AND MEDIA EDUCATION AT SCHOOL

**Abstract.** The text discusses the relationship between education, communication and art in the formation of cultural and media competencies among school students. In the context of a broader research on multiliteracy and media competencies, a master's research was conducted to understand how students conceive their own culture and the culture of others from Internet search and media productions. Through the approach between media education and the Theater of the Oppressed (TO), a didactic intervention was proposed using the Episodes of Situated Learning (EAS) methodology in eighth-grade young students from a public school in Florianópolis/SC. The power of such articulation promoted educational and cultural experiences that favored other narratives on the process of teaching and learning; revealed other students' views of themselves, the media, the knowledge and the cultural environment; and fostered collaborative and creative practices in and out of school.

**Keywords:** Media education / Theater of the Oppressed / school / episodes of localized learning / youth

## INTRODUÇÃO

Embora a internet seja uma das grandes ferramentas que impulsionaram a globalização da cultura nos últimos anos, conforme apontam os teóricos dos Estudos Culturais, não se pode negar a existência de elementos locais ou nacionais na rede. Desta maneira, componentes culturais relacionados à tradição, e/ou específicos de um determinado grupo encontram no mundo virtual uma possibilidade de expressão. Entre os discursos corriqueiros sobre a rede digital, a ideia de que com ela é possível “conhecer o mundo todo” é bastante frequente. Neste sentido, pesquisar aspectos de culturas diferentes a partir da internet e do modo como os estudantes percebem as igualdades e diferenças podem contribuir com sua formação cidadã e aumentar a percepção deles sobre o outro e, também, sobre si próprios.

No entanto, tal discurso pode sugerir uma diminuição da experiência gerada pela vivência na dimensão da corporeidade, na medida em que supõem que apenas a busca *online* por informações é suficiente para tanto. Além disso, nem sempre se consideram as possibilidades de informações errôneas, visões estereotipadas e falta de fontes confiáveis que podem prejudicar o entendimento sobre a outra cultura. Nesse processo há riscos de apropriações diversas, inclusive visões equivocadas sobre as diferentes culturas e características do outro.

Diante de tais questões, este artigo está embasado em uma investigação na perspectiva da Mídia-Educação (ME), uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral identificar como a pesquisa na internet e a produção audiovisual de jovens estudantes podem contribuir para a compreensão da própria cultura e de outras. Os objetivos específicos se referiam a: refletir sobre como os estudantes fazem pesquisa na internet; analisar como os estudantes produzem e compartilham conteúdos midiáticos; identificar as competências midiáticas e informacionais dos estudantes; e *refletir sobre possíveis aproximações entre a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada (EAS) e o Teatro do Oprimido (TO) na medida em que tais práticas foram desenvolvidas com os sujeitos-atores da pesquisa. Neste artigo, abordaremos aspectos gerais da investigação, com recorte sobre as possíveis relações entre ME, TO e EAS nas práticas escolares.*

## CULTURA, MÍDIA-EDUCAÇÃO E EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA

### Noções de cultura

Diante da multiplicidade de sentidos relacionados ao termo *cultura* é importante situar alguns entendimentos sobre tal expressão. Para tanto, faremos o recorte de alguns conceitos que fundamentaram a referida pesquisa.

No sentido epistemológico do vocábulo (Hall, 1997), as expressões *cultura* e *culturas*, quando utilizadas isoladamente, referem-se à noção de que, se antes a cultura era compreendida como resultado das práticas sociais, agora ela é vista como uma variável que constitui tais práticas. Ao conceder à cultura um espaço de centralidade nas discussões das ciências humanas e sociais, Hall (1997) não considera outras dimensões superiores a ela, mas de igual valor: “A cultura é [...] uma parte constitutiva do ‘político’ e do ‘econômico’, da mesma forma que o ‘político’ e o ‘econômico’ são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõem limites” (Hall, 1997, p. 14). Percebe-se, portanto, uma forte relação entre cultura e poder. Não sendo determinada por outras instâncias, tais como a política, a econômica ou de mercado, ela torna-se valiosa nos processos de negociação que geram regulações. Vale ressaltar que *regulação* não significa coerção, tampouco deve ser compreendida sob uma perspectiva necessariamente negativa. Entendida como uma relação entre liberdades e restrições, ela atua como um arranjo das práticas sociais. Aliado a tal compreensão vale destacar o entendimento de cultura como teia e produção de significados proposto por Williams (1958).

Neste artigo, a compreensão de *Culturas Escolares* comporta tanto a “transmissão” de conhecimentos (Arendt, 1997) quanto a produção/experimentação em sala de aula (Bruner, 2001). Assim, este termo ressalta seu caráter duplo: ao mesmo tempo em que considera a necessidade de promoção criativa e de produção identitária no ambiente escolar, defende-se as instituições de ensino enquanto lugares de transmissão e produção de conhecimentos, de normas e de regulações.

Sobre as *Culturas Juvenis*, a lógica de dualidade também será defendida tanto na consideração deste período da vida (não determinado por uma idade específica nem apenas por condições sociais, mas conforme interpelações culturais), caracterizado pela experimentação e pelas produções culturais juvenis que superam a estrutura social estabelecida e as culturas já existentes (Pais, 2006), quanto pela necessidade de educação para que os jovens se expressem e utilizem seus saberes, conhecimentos e habilidades de maneira crítica, num exercício de construção afirmativa do futuro (Mead, 2006; Livingstone, 2011).

A complexidade que envolve a *Cultura Digital*, “uma cultura multimídia, que usa códigos, linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes” (Fantin & Rivoltella, 2012, p. 96), implica compreender esse conceito em movimento no momento atual, permeado por diálogos entre contextos que, por um lado, demandam globalizações, e por outro, também fortalecem identidades locais. Assim, considerando que “[...] as mídias se tornam mais que instrumentos primordiais da relação com o mundo, configurando-se como formas de cultura, sendo por meio delas que se consolidam novas percepções marcadas por interdependências e interconexões de diversas naturezas” (Fantin & Rivoltella, 2012, p. 96), estas epistemologias são possibilitadas pelas tecnologias midiáticas que caracterizam a Cultura Digital.

Nesse quadro, ao abordarmos os Elementos Nacionais/Locais, faremos menção às características de determinado país que, ao formarem códigos de significação que elaboram culturas e constituem identidades, tornam possível relacionar tais elementos do local/global com a Cultura Digital e as Culturas Juvenis em ambiente escolar. Como o contexto contemporâneo amplia as oportunidades de identificação dos indivíduos, é também através das possibilidades epistemológicas que se definem as práticas culturais.

Na especificidade das juventudes, que se manifesta principalmente através de experimentações criativas (Pais, 2006), é possível identificar a internet como um ambiente potencial para a produção e difusão das culturas juvenis. No entanto, as mídias não são apenas espaços de produção cultural e arena de significados, elas também se caracterizam como espaço de reprodução com interface tecnológica. Nessa tensão, a Cultura Escolar, como um espaço de criação e experimentação, também propicia práticas com as múltiplas linguagens na construção de competências midiáticas que possibilitam diversas manifestações juvenis e experiências de cidadania.

### Mídia-Educação

Como campo epistemológico e metodológico em construção, a Mídia-Educação constitui-se na reflexão teórica sobre as práticas midiáticas e culturais que também se configuram em fazer educativo, numa perspectiva transformadora de reaproximar cultura, mídia, educação e cidadania. A Mídia-Educação pode ser compreendida como:

[...] campo de conhecimento interdisciplinar na interseção entre as ciências da educação (didática em particular) e as ciências da comunicação (principalmente a sociologia da comunicação e a semiótica), delineando-se também como possível disciplina; e pode ser entendida como prática social em contextos não só extraescolares. Ou seja, podemos entender a Mídia-Educação como duas áreas de saber e de intervenção em diversos contextos: como *práxis* educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta *práxis* (com objetivos, metodologias e avaliação). (Fantin, 2006, p. 36)

Essa natureza múltipla do conceito de Mídia-Educação, construído ao longo dos anos, também revela suas articulações e movimentos nas perspectivas crítico-reflexiva, instrumental-metodológica e expressivo-produtiva, que se expressam nos termos educação *sobre/para* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias (Rivoltella, 2005). E tais perspectivas também se relacionam com os Direitos das Crianças às mídias, discutidos por estudiosos como Buckingham (2007), Rivoltella (2009), Tufte e Christensen (2009): os chamados 3 Pês (provisão, proteção e participação). Ao compreender que crianças e jovens estão sendo inseridos no 'mundo adulto', perpassado cotidianamente pelos meios de comunicação, não é possível pensar apenas em proteger as crianças, mas sobretudo "[...] ter a coragem de prepará-las para lidar com ele [mundo midiático], compreendê-lo e nele tornar-se participantes ativas, por direito próprio" (Buckingham,

2007, p. 295). A provisão é entendida como aquilo que se oferece às crianças e aos jovens; a proteção revela o sentido de 'defender' crianças e jovens de informações, consumos e práticas midiáticas inapropriadas; e a participação diz respeito à noção de agência de crianças e jovens. Tais direitos, por vezes, são contraditórios, mas é nessa contradição que a mediação educativa atua.

Nesse cenário mídia-educativo em que os contextos metodológico, crítico e produtivo manifestam-se e interagem com os direitos à provisão, à proteção e à participação; é possível pensar a desconstrução de certos usos de tecnologias por parte de crianças e jovens e fomentar uma cultura que entenda o uso crítico dos meios como prática cidadã. Para Rivoltella (2012, p. 26), "é muito difícil em nossa sociedade sermos cidadãos ativos sem nos valermos da Mídia-Educação", e diante do protagonismo com que certas mídias e tecnologias mediam as relações e promovem interações das mais diversas, educar para a cidadania implica, necessariamente, educar para um uso consciente e responsável das mídias. Ainda segundo o autor (Rivoltella, 2005), os objetivos da educação para a cidadania envolvem: a) aquisição de conhecimentos (de mundo e da realidade cultural, social e econômica, das instituições e seu funcionamento e das leis); b) competências sociais (saber atuar como cidadão, saber cooperar e realizar projetos comuns, resolver conflitos, atuar no debate público); c) competências éticas e relacionais (saber ser solidário, estar aberto à diferença e à alteridade); e d) as competências midiáticas.

E como hoje, numa sociedade em redes, muitos desses processos estão atravessados pela mídia e pelas tecnologias digitais, Rivoltella (2005) destaca que a Mídia-Educação pode ser entendida como a própria educação. Ou seja, para ele, numa sociedade da informação e do conhecimento, a *Mídia-Educação torna-se a própria educação*, e nessa perspectiva, ela seria não apenas um campo de estudo e intervenção, mas também uma postura mídia-educativa incorporada ao patrimônio de cada professor e educador (Fantin & Rivoltella, 2012).

### **Episódios de Aprendizagem Situada**

A perspectiva mídia-educativa não contempla apenas a inserção crítica e criativa de tecnologias em sala de aula em uma abordagem instrumental e utilitarista, mas também defende que as práticas pedagógicas sejam transformadoras e modificadas, com o intuito de aproximar as escolas da sociedade midiática atual. Nesse contexto, Rivoltella (2013) desenvolveu uma metodologia que problematiza os modos de ensinar e aprender no contexto da cultura digital, de modo a contribuir com a inserção tecnológica em sala de aula: a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada (EAS). Tal metodologia entende a sala de aula como "arena simbólica, produção de conhecimentos, significações, aprendizagens, interações, negociações de conflitos e tensões" (Fantin, 2015, p. 444), que envolve aspectos da experiência cultural de alunos e professores, as relações

entre aprendizagens formais e informais, e o papel da escola, entendida como um ecossistema pedagógico e comunicativo.

A metodologia EAS se configura como uma proposta de integração dos dispositivos móveis na didática e fundamenta-se em quatro ideias-chave (Rivoltella, 2013), a saber: o ensino como *design* (dimensões do planejamento organizativo, da estética da forma ou estilo, e dos conteúdos da cultura; múltiplas linguagens e *multiliteracies*, inspirado no trabalho de Cope & Kalantzis [2000]); o aprender fazendo (o trabalho com laboratório e os princípios da escola ativa); a *flipped teaching* (inversão da lógica da didática tradicional de ensino, inspirada em Freinet [2002] e Mazur [2007]); e a interseção entre neurociências e didática (a neurodidática, o paradigma da simplicidade proposto por Berthoz [2012] e o sistema corpo-mente-cérebro que fundamenta a base das aprendizagens).

Organizada a partir de uma estrutura que prevê três momentos em cada aula, a metodologia EAS envolve: 1) momento prévio: um quadro conceitual ou uma situação-estímulo que encaminha uma atividade preparatória aos alunos; 2) momento operativo: uma microatividade de produção em que o aluno deve resolver um problema ou produzir algum conteúdo sobre a situação-estímulo, individualmente, em pares ou pequenos grupos; 3) momento reestruturador: um *debriefing* sobre o que aconteceu nos momentos anteriores, com retorno sobre os processos ativados e conceitos que emergiram, de modo a refletir sobre os aspectos pretendidos. (Rivoltella, 2013, pp. 52-53)

Vale destacar que as etapas dos EAS estão organicamente relacionadas à estrutura da pedagogia das *multiliteracies* proposta pelo New Londond Group (NLG) (Cope & Kalantzis, 2000), que pensa as etapas didáticas conforme o *design* cultural. Nessa perspectiva, o primeiro momento dos EAS relaciona-se ao *Designed*, entendido como repertório cultural. O segundo momento refere-se ao *Designing*, ou seja, à ação de modificar, adaptar ou construir significados. E o *Redesigned*, que corresponde à terceira etapa, configura-se em síntese e ressignificação daquilo que foi elaborado. Ao aproximar o ambiente escolar dos meios digitais, a metodologia EAS pensa na construção cultural que emerge da realidade midiaticizada. Nessa perspectiva, "a didática é entendida como *montagem de objetos culturais*, o planejamento como *design*, e a avaliação, para além da *escola de competências*, é entendida na perspectiva das tarefas incorporadas, *embedded-taske* dos portfólios (Fantin, 2015, p. 457).

Dessa maneira, a cidadania fomentada pela escola, inerente ao pensamento mídia-educativo, também é promovida e fomentada pela metodologia EAS, que busca nas tecnologias e no *microlearning* uma possibilidade de ampliar a participação dos estudantes na escola, na cultura e na sociedade. E é interessante destacar que tanto a Mídia-Educação como a metodologia EAS envolvem um ritmo ternário que se traduz nas perspectivas e nos momentos de reflexão crítica, do saber fazer/expressar e do reconstruir/socializar/

compartilhar. E foi essa metodologia que inspirou algumas aproximações com o Teatro do Oprimido em nossas intervenções didáticas na pesquisa empírica.

## TEATRO DO OPRIMIDO (TO)

Com o intuito de ampliar a criticidade e a indagação social de seu público, Bertolt Brecht, escritor e diretor teatral alemão, buscava quebrar a identificação sentimental entre espectador e espetáculo, minimizando a relação fantástica criada pelo ambiente cênico, que, segundo ele, levava a uma diminuição de análise do público em relação ao conteúdo das peças. Para o autor, “não mais era permitido ao espectador abandonar-se a uma vivência sem qualquer atitude crítica (e sem consequências na prática), por mera empatia para com a personagem dramática” (Brecht, 1967, p. 75). Para isso, Brecht teorizou o Teatro Épico ou Teatro Dialético que, através das inserções de outras artes como dança, pintura e música, rompia com a aparência realista que outros espetáculos proporcionavam. Para o autor, “não se aspirava, em suma, a pôr o público em transe e a dar-lhe a ilusão de estar a assistir a um acontecimento natural, não ensaiado. A propensão do público para se entregar a uma tal ilusão deve ser neutralizada por meios artísticos” (Brecht, 1967, p. 130). Dessa maneira, o próprio ornamento do espetáculo e sua arquitetura deveriam romper o sentimento de devaneio proporcionado por outras produções teatrais. Com base no teatro de Bertolt Brecht e na pedagogia de Paulo Freire, o brasileiro Augusto Boal criou e teorizou o Teatro do Oprimido (TO). A partir de experimentos cênicos desenvolvidos em diversos países, principalmente na época em que esteve exilado, Boal (2005) buscou unir plateia e artistas dentro do que ele chamou de *espect-ator*. Dessa maneira, a participação do público tornava-se inerente às apresentações e produções do TO.

Para compreender o formato de montagem desta prática, Boal (2005) criou um esquema, chamado *Árvore do Teatro do Oprimido*, que ilustra de forma metafórica o processo de desenvolvimento das produções.

Na Figura 1 é possível verificar que, assim como uma árvore necessita de nutrientes e de uma terra fértil para se desenvolver, o TO precisa de elementos como sentimento de solidariedade e multiplicação, conhecimentos ou disposição para aprendizagens sobre política, história, filosofia e economia, além de uma postura ética. Dessa maneira, percebe-se o caráter social intrínseco a esta linha cênica.

Em relação à sustentação do TO, é possível relacionar a função das raízes de uma árvore à importância da imagem, do som e da palavra na produção dos espetáculos. A inserção de outras manifestações artísticas evidenciada por Brecht, portanto, deve estar presente.



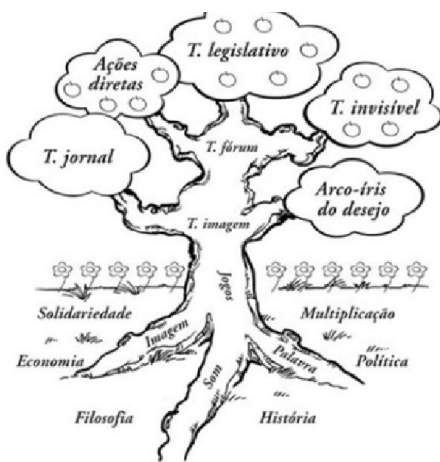


Figura 1. Árvore do Teatro do Oprimido

Fonte: Boal (2005)

O tronco da árvore, ou seja, a estrutura que permite a ela crescer são os jogos livres (caracterizados por práticas corporais que buscam desconstruir posturas naturalizadas pelos participantes), assim como as modalidades Teatro Imagem (em que se representa uma cena cotidiana e depois se a remonta, objetivando-se encontrar um conceito de 'ideal', sem utilizar sons ou falas) e Teatro Fórum (atividade com o mesmo princípio da anterior, mas com falas).

Por fim, os galhos, as folhas e a estrutura que possibilitará colher os frutos do TO contam com atividades como o Teatro Jornal (transforma uma notícia em dramatização buscando desconstruir seu conteúdo, diagramação, opiniões e outros fatores que possam influenciar o leitor/espectador); as Ações Diretas (teatralização de manifestações massivas – como protestos e torcida organizada – com a qual se busca entender as próprias reações nestes eventos); o Teatro Legislativo (testar possíveis mudanças nas leis a partir das representações de suas consequências); o Teatro Invisível (representação anônima, em local público, sobre um tema polêmico ou de interesse naquele contexto); e o Arco-íris do Desejo (a partir da representação de opressões introjetadas, verifica-se se possuem relação com a vida social).

Através desses jogos teatrais, Boal (2005) objetivava fazer com que os espectadores também se tornassem atores, em um exercício que hoje poderia se assemelhar à noção de *prosumers* (Toffler, 1980), na medida em que tanto este quanto o *espect-ator* caracterizam-se como um público não passivo, mas que atua e interfere naquilo que assiste, vivencia ou presencia. Dessa maneira, o teatrólogo brasileiro apresenta uma estrutura composta por quatro etapas para efetivação da formação do *espect-ator*: Conhecimento do Corpo; Tornar o Corpo Expressivo; Teatro como Linguagem; e Teatro como Discurso.

A primeira etapa, Conhecimento do Corpo, caracteriza-se pelo apontamento de limites e possibilidades físicas dos participantes, através de exercícios e brincadeiras

teatrais. Para isso, Boal (2005, p. 192) parte do pressuposto de que: “se uma pessoa é capaz de ‘desmontar’ suas próprias estruturas musculares, será certamente capaz de ‘montar’ estruturas musculares próprias de outras profissões e de outros *status sociais*, estará mais capacitada para interpretar outros personagens diferentes de si mesmo”.

Verifica-se, assim, que esta etapa inicial também busca fomentar a compreensão do participante sobre o contexto em que o TO está sendo desenvolvido, na medida em que a interação com os outros integrantes lhe permite um entendimento sobre as posturas enraizadas dos demais.

Considerado um complemento da etapa anterior; o segundo momento, Tornar o Corpo Expressivo, fomenta nos participantes o experimento da interpretação através de alguns jogos, incentivando-os a não só desconstruir e reconstruir suas posturas, mas também a práticas sociais por meio da noção de “se colocar no lugar do outro”. Desta maneira, não são apenas compreensões físicas que são promovidas, como também compreensões culturais.

A terceira etapa, Teatro como Linguagem, comporta jogos como Teatro Imagem e Teatro Fórum. Aqui, defende-se que “se ao invés de falar, eu tiver que fazer um conjunto de estátuas que signifiquem a ‘minha’ ideia, neste caso não existirá a dicotomia denotação-conotação. A imagem sintetiza a conotação individual e a denotação coletiva” (Boal, 2005, p. 209). Dessa maneira, não apenas fomenta-se a compreensão cultural dos outros indivíduos e do grupo, mas sobretudo dá-se início a discussões sobre concepções pessoais e coletivas, sempre em busca de ampliar as percepções dos participantes e questionar suas ideias enraizadas.

Por fim, a quarta etapa, o Teatro como Discurso, já considera os integrantes enquanto *espectadores*, por isso são elaboradas cenas e jogos teatrais com base no interesse de discussão dos participantes. Envolvendo o Teatro Jornal, o Teatro Invisível, o Teatro Legislativo e as Ações Diretas, esta etapa pode também propor novas formas e estratégias de discussão e debate através das artes cênicas, sem limitar-se aos jogos pré-estabelecidos. Assim, efetiva-se a formação do espectador ativo que também opina, discute e interpreta, participando efetivamente do contexto de problematização social promovido pelo Teatro do Oprimido. Esta prática teatral, que também pode ser considerada uma metodologia didática e de pesquisa, foi escolhida para fomentar discussões e análises no desenrolar da etapa empírica da presente investigação.

## **CENÁRIOS, ATORES E ROTEIROS INVESTIGATIVOS E METODOLÓGICOS**

No contexto da investigação mencionada, ao *problematizar a ideia de que com a internet é possível conhecer o mundo todo*, pensávamos em desconstruir essa noção do senso comum a partir da questão de pesquisa, qual seja: *como os jovens compreendem a cultura*

*do outro e a própria cultura a partir de pesquisas na internet e da produção audiovisual no ambiente escolar?* (Malcut, 2016). Para tal, orientamo-nos a uma pesquisa empírica que teve como cenário o Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), escolhido tanto pela característica geográfica (era necessário que a escola fosse em Florianópolis) quanto pelo aceite da coordenação e de alguns professores que já estavam participando de uma pesquisa mais ampla, à qual esta investigação era correlata.

Diante da disponibilidade por parte dos professores em participar da pesquisa e também da familiaridade da pesquisadora com o público jovem, foram escolhidos os anos finais do Ensino Fundamental II, mais especificamente uma turma do 8º Ano, com jovens estudantes de faixa etária entre 13 e 15 anos, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, ministrada por uma das professoras que aceitou integrar o projeto. Escolhemos, assim, uma das três turmas de 8º Ano, tendo como critério a compatibilidade de agenda entre a pesquisadora e as aulas da referida professora.

Devido à proposta da pesquisa (que previa a relação dos jovens estudantes com outra cultura) e à proximidade das autoras com investigadores de outros países (desenvolvida em virtude da participação delas em uma rede internacional de pesquisa) também foi estabelecida uma parceria com uma doutoranda de uma universidade do interior da Espanha. Para essa colaboração foi previsto um contato com uma turma de estudantes espanhóis visando ao desenvolvimento de algumas atividades midiáticas para intercambiar experiências, as quais também fizeram parte da presente investigação. Vale ressaltar que esta pesquisa não é comparativa, por isso o campo de trabalho se limita a Florianópolis e à turma de 8º Ano do Colégio de Aplicação da UFSC, mas tendo como apoio a participação e colaboração dos estudantes espanhóis com uma atividade desenvolvida no contexto das intervenções didáticas.

No contexto brasileiro, os sujeitos atores da pesquisa foram 23 jovens estudantes entre 13 e 15 anos, de ambos os sexos (9 mulheres e 14 homens), de uma mesma turma de 8º Ano do CA, todos residentes na cidade de Florianópolis. Nas atividades que envolveram estudantes espanhóis, os 25 alunos participaram da pesquisa, também pertenciam a uma mesma turma escolar, com idades entre 14 e 15 anos.

As atividades desenvolvidas no CA aconteceram durante o primeiro semestre de 2015, tendo acontecido o primeiro momento de apresentação na escola, por decisão combinada com a professora da turma (março); seguido de um período de observação participante e de intervenções didáticas (abril a julho) durante as aulas de Língua Portuguesa. No total foram realizados 14 encontros com a turma, entre abril e julho de 2015.

As intervenções didáticas foram elaboradas a partir da metodologia EAS e previam: encontros iniciais de discussão conceitual, com debates sobre o tema cultura; pesquisas

na internet sobre uma cidade do interior da Espanha; e produção midiática sintetizando os principais tópicos encontrados sobre esta outra cultura. Vale ressaltar que a turma de estudantes espanhóis também deveria realizar a pesquisa e elaborar um trabalho midiático sobre Florianópolis. Foi prevista ainda uma troca dos materiais produzidos, em um exercício de verificação/compreensão da visão que o outro elabora sobre a nossa cultura com base em pesquisas feitas na internet.

Conforme mencionado na seção acima, a presente investigação fundamenta-se na abordagem da Mídia-Educação, e isso significa que, na etapa empírica, as intervenções foram centradas nos processos educativos e nas práticas culturais, e não nos artefatos midiáticos. Através do entendimento de que o investigador e o educador não se separam nestas práticas, foi elaborado um Planejamento de Atividades baseado na Metodologia EAS, para organizar não apenas os tempos/momentos de intervenção; mas, sobretudo, para enfatizar a participação dos estudantes que são entendidos como autores e construtores de relações, conteúdos, informações e aprendizagens.

As atividades foram embasadas nos conteúdos teóricos descritos acima, considerando principalmente a identificação de culturas locais/regionais no contexto digital e convergente da atualidade; os subsídios escolares que contribuíssem para a construção de identidades e culturas juvenis sintonizadas com as demandas da atualidade; a necessidade de letramento midiático nas escolas, em uma concepção que superasse a visão instrumental das tecnologias, traduzida em pesquisas escolares dos estudantes que contemplassem a Mídia-Educação em sua forma e conteúdo; e a necessidade de promover e refletir sobre as competências midiáticas dos jovens.

Além disso, as intervenções didáticas também comportaram atividades performáticas das artes cênicas, especificamente as relacionadas ao Teatro do Oprimido. Esse estilo teatral, entendido não apenas como prática social mas também como metodologia didática e de pesquisa, ao colaborar com a problematização do cotidiano dos participantes propôs a participação ativa dos integrantes como autores e construtores de conhecimentos.

Neste artigo, o recorte escolhido para a reflexão diz respeito a dois encontros, que contaram com atividades de TO dentro da estrutura dos EAS.

Em o primeiro encontro iniciamos pela apresentação de imagens sobre o tema *cultura*, considerando seu aspecto de hábitos, práticas, cultivo, características regionais e a relação entre local e global. No momento operatório, seguimos para a prática de TO, com uma atividade de *Teatro Imagem* sobre o tema 'ser de/morar em Florianópolis', e outra de *Teatro Jornal* problematizando uma notícia previamente levada pelos estudantes sobre a cultura da cidade. No momento reestruturador, finalizamos o primeiro encontro sistematizando os temas cultura, estereótipo e preconceito.

No outro encontro, realizamos dois EAS: um para a apresentação dos trabalhos da turma, e o outro para a recepção dos trabalhos da cidade espanhola. Assim, nesse primeiro EAS, iniciamos com uma *prática teatral de confiança*, na qual os alunos, em pé, deveriam soltar-se de encontro ao chão e serem segurados por outros colegas do grupo (trio ou quarteto). Este exercício relaciona-se com uma postura de confiança em relação aos colegas, que deve ser enfatizada em trabalhos em grupo, como ocorreu na produção dos audiovisuais. No momento operatório, assistimos aos trabalhos produzidos e realizamos um *Teatro Imagem* no final de cada apresentação, para sintetizar o trabalho de produção e/ou o conteúdo dos audiovisuais. No momento reestruturador, sintetizamos em conjunto a experiência de produzir conteúdos digitais sobre outra cultura com base em informações disponíveis na internet. No segundo EAS, iniciamos o momento prévio com encenações que representavam o que os alunos esperavam dos trabalhos dos alunos da Espanha. No momento operativo fizemos a apreciação dos trabalhos; e no momento reestruturador sintetizamos as impressões sobre os trabalhos produzidos pelos estudantes espanhóis. Ficou evidente a surpresa dos estudantes em relação aos trabalhos apresentados, e neste momento nos foi possível problematizar certos estereótipos manifestados sobre a Europa e os preconceitos que os estudantes possuem sobre a própria cultura. Vale ressaltar que, em ambos episódios, a dimensão da corporeidade assumiu o papel de destaque nas atividades propostas, pois os estudantes viveram a experiência corporalmente.

## **ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE MÍDIA-EDUCAÇÃO, TEATRO DO OPRIMIDO E EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA**

### **Culturas em relação no contexto da Cultura Digital**

Para analisar este aspecto, apresentamos o momento operatório do primeiro encontro (Malcut, 2016) que contou com a prática do Teatro do Oprimido. Após uma apresentação inicial, que abordou o tema cultura (enquanto hábitos, costumes, arte, tradição e cultivo), trabalhamos também com a noção de Identidade Cultural, enfatizando que, antigamente, elementos como bandeira, idioma e hino identificavam a cultura de uma sociedade (Bauman, 2001, Hall, 2003). Em contrapartida, com as tecnologias da atualidade, as identidades dos países são uma soma entre as particularidades de determinado país e os elementos globais que o permeiam (Giddens, 2000, Canclini, 1997). Os estudantes afirmaram perceber a influência de elementos globais, principalmente no consumo de marcas e citaram *Nike* e *Hollister* como exemplos de empresas estrangeiras inseridas em seus cotidianos.

Partimos, então, para a prática do Teatro do Oprimido (Boal, 2005). Três alunos se dispuseram a iniciar a atividade. Propusemos a eles que criassem mímicas estáticas e

silenciosas (Teatro Imagem) sobre a cultura de Florianópolis, e os três rapidamente as iniciaram. O primeiro representou um pescador segurando uma vara de pesca; o segundo, um banhista; e o terceiro, a prática de *stand up paddle*. Perguntamos, então, se os colegas conseguiam identificar quais eram as representações. O pescador foi facilmente identificado; o banhista foi confundido com uma tainha, elemento também relevante (segundo os alunos) na cultura de Florianópolis; portanto, aceitamos que aquela imagem poderia representar tanto um banhista quanto uma tainha, uma vez que ambos representavam a cultura florianopolitana. A terceira imagem (*stand up*) foi facilmente identificada e reconhecida como um elemento cultural da atualidade. Alguns alunos não sabiam pronunciar corretamente o nome desta atividade, e um colega comentou: 'Viu? É a cultura americana aqui em Floripa', fazendo referência à noção de Identidade Cultural.

Perguntamos, então, se todos se sentiam representados enquanto florianopolitanos pelas imagens dos três colegas. Alguns alunos comentaram que, embora não gostassem de praia, não era a opinião individual deles que deveria contar, mas a da cidade de maneira geral: 'Eu não gosto de praia. Nunca vou', disse uma aluna. Outra completou: 'Eu até gosto de praia, mas detesto areia'. Então as questionamos se a praia, por este motivo, não representava Florianópolis, e a primeira aluna nos respondeu: 'Representa, sim. Eu não gosto, mas é da cultura, sim'. A outra colega concordou.

Sobre os pescadores, todos concordaram, com certo alvoroço, que eles representavam Florianópolis, demonstrando que este é um elemento forte da cultura da cidade. Questionamos os alunos se alguém da sala era filho de pescador, mas ninguém era. Então indagamos se, pelo fato de ninguém ser filho de pescador naquela turma, aquele elemento não estaria fora da cultura florianopolitana. Todos discordaram enfatizando que conheciam alguns pescadores e que, embora ali ninguém fosse filho de pescador, este ícone representava a cidade e era importante para a cultura de Florianópolis.

Em seguida, perguntamos à turma se havia mais algum elemento não abordado, se mais alguém gostaria de colaborar com aquelas representações, e um colega enfatizou a violência urbana ('os assaltos', nas palavras dele). Convidado para representar esta situação, ele inicialmente não quis, mas, como dois colegas se prontificaram a participar, ele aceitou. Eles representaram então um assalto violento, com chutes e socos, em que o ladrão saiu gritando 'Vai, Corinthians!'. Os colegas repreenderam o aluno por isso, com caras feias, xingamentos e reclamações. Foi um momento em que o próprio grupo se regulou em relação ao preconceito (Hall, 2003).

Outro colega sugeriu que o trânsito também era uma característica cultural da cidade, embora ninguém gostasse. Enfatizamos que a cultura não é apenas formada por elementos que nos agradam, mas que questões 'ruins e chatas', infelizmente, também representam as identidades culturais. Combinamos, então, interpretar o trânsito. Utilizando cadeiras, eles fizeram uma fila de carros, que não saiu do lugar por 'duas

horas'. Problematizamos que a ideia de 'não sair do lugar por duas horas' poderia ser exagerada, mas concordamos que na interpretação teatral podemos exagerar em alguns aspectos, para enfatizá-los (Boal, 2005).

Seguimos, então, para a prática de Teatro Jornal. Os três colegas que haviam levado notícias sobre Florianópolis fizeram uma breve explicação do assunto de cada matéria, e escolhemos uma que abordava a greve municipal. Como a notícia era grande e corríamos o risco de os alunos se dispersarem com facilidade, lemos o título e o *lead* (primeiro parágrafo da notícia, que busca sintetizá-la). Os alunos perceberam que o título, *Em Florianópolis, greve dos servidores afeta escolas e postos de saúde*, sugeria que todos os profissionais da educação e da saúde haviam aderido à greve. No entanto, lendo o primeiro parágrafo, percebemos que entre 60% e 85% dos servidores havia aderido de fato. Os alunos resolveram encenar, portanto, o movimento em que os grevistas negociavam com a Secretaria Municipal de Administração, sem esquecer que nem todos os servidores haviam aderido à greve.

Neste momento, uma das alunas que representava os apoiadores da greve local começou a falar sobre temas do cenário nacional. Alguns colegas riram, e outros reclamaram que ela não sabia o que estava interpretando. Problematizamos que aquela greve era municipal, e não federal. A aluna se defendeu dizendo que não sabia como era uma manifestação de greve e outra colega foi ajudá-la. Elas passaram a protestar dizendo 'estamos em greve'. O colega que encenava o servidor contrário à greve quis impedi-las de chegar até o colega que interpretava a Secretaria Municipal de Administração. Houve a encenação de um confronto violento, e a professora da turma comentou que acharia relevante abordar com eles, em outra oportunidade, as noções que possuem sobre manifestações, democracia e greve. Decidimos não abordar estes temas durante aquela aula, pela mudança de foco e quebra no andamento que a discussão poderia gerar, mas estabelecemos que o tema seria retomado em outro momento.

Vale enfatizar o elemento cultural que emergiu desta interpretação: embora estívéssemos vivendo um momento político de decisões e protestos, verificamos que não existe necessariamente uma noção mais clara e consciente do que é manifestação, democracia ou greve entre os estudantes. O Teatro do Oprimido (Boal, 2005), neste caso, mostrou-se como uma estrutura de problematização da notícia, em seu jogo Teatro Jornal, mas também permitiu que emergissem estereótipos e concepções pessoais e do grupo. Dessa forma, pudemos evidenciar a conotação individual e a denotação coletiva (Boal, 2005). Além disso, foi-nos possível problematizar a origem das concepções que emergiram, verificando quais mediações (Martin-Barbero, 2009) levaram à estudante a relacionar uma greve municipal a protestos federais, assim como, a relação que os estudantes estabeleceram entre violência e protestos/manifestações. Pensar em cidadania na perspectiva mídia-educativa (Rivoltella, 2012) requer a habilidade de refletir sobre

os conteúdos midiáticos, assim como sobre as mediações geradas a partir deles para desconstruir e reconstruir a partir de outras bases.

Com base no encontro descrito acima, foi-nos possível identificar importantes elementos sobre o entendimento das culturas locais/regionais no contexto digital e convergente da atualidade. Desde o início das discussões, quando os alunos citaram as marcas *Nike* e *Hollister* como internacionalizações presentes em seus cotidianos, pudemos perceber que a hibridização (Canclini, 1997) circunda os estudantes. Durante a prática teatral, quando eles citaram o *stand up paddle* como pertencente à cultura florianopolitana, esta hibridização tornou-se ainda mais evidente, na medida em que identificaram um elemento global (Giddens, 2000) como característica regional. Em contrapartida, outro elemento cultural levantado e defendido pelos estudantes foi a presença dos pescadores. Assim, pudemos verificar na prática os processos de negociação entre tradicionalismo e inovação inerentes às culturas locais, sobre os quais nos fala Williams (1958). Também merece destaque a percepção que os estudantes tiveram de que a cultura é elaborada na vivência coletiva e, portanto, questões pessoais (como gosto ou não por praia) foram deixadas de lado, assim como elementos negativos (trânsito e violência urbana) foram assumidos como culturais.

Também nos foi possível observar diversos aspectos da cultura digital (Fantin & Rivoltella, 2012) na realidade escolar dos estudantes. Para este encontro, solicitamos previamente aos alunos que levassem notícias sobre Florianópolis, para serem discutidas em sala. Dos três estudantes que realizaram a tarefa, dois levaram notícias *online*, entre os quais um entregou um papel com a cópia do site, e outro mostrou o *link* copiado no caderno, demonstrando o quanto as mídias estão inseridas nas práticas sociais dos estudantes. Por fim, ainda sobre o tema cultura, mas não em seu sentido global/local, pudemos verificar seu aspecto epistemológico (Hall, 1997). Durante as práticas teatrais, em dois momentos, os estudantes demonstraram claras construções culturais, permeadas por aspectos econômicos e políticos (relacionar o time Corinthians a bandidos e relacionar protestos/manifestações a atos contra a presidente Dilma). Em contrapartida, os colegas exerceram regulações classificatórias sobre as visões este-reotipadas, ao repreenderem e criticarem as duas situações.

### **Construções identitárias de jovens estudantes: mediações escolares**

Considerando a perspectiva de Bruner (2001) que, no ambiente escolar, defende a prática de narrativas em diversos suportes como exercícios de (re)elaboração identitária e (re) formulação cultural dos estudantes, é possível sustentar que as intervenções didáticas da presente investigação ofereceram subsídios aos estudantes de maneira geral. De qualquer forma, uma das atividades merece destaque, sobretudo pela desconstrução provocada e pelo exercício de empoderamento promovido. Ocorrido na última



intervenção, a recepção dos trabalhos da cidade do interior da Espanha foi polêmica e gerou muitas discussões entre os estudantes.

Antes de dar início à apresentação das produções, solicitamos aos estudantes que encenassem o que eles esperavam dos trabalhos. Dentre as falas que emergiram, podemos destacar frases como 'eles vão humilhar a gente', 'o trabalho deles deve estar bem massa' e 'eles devem saber mais sobre Florianópolis do que a gente'. Perguntamos a um desses estudantes por que ele pensava assim, e a resposta foi: 'porque eles são da Europa'. Questionamos como eles achavam que eram as escolas na Espanha, e os alunos representaram instituições muito equipadas, com televisões e computadores em sala. Vale destacar a seguinte fala: 'as aulas devem ser mais legais em Huelva', que além de demonstrar uma visão estereotipada de inferioridade brasileira, relaciona a quantidade de aparatos tecnológicos (imaginados pelos estudantes) à qualidade das aulas.

Explicamos, então, que a escola participante da pesquisa tinha poucos computadores, alguns dos quais quebrados, e que os seus estudantes não tinham acesso à internet. Alguns estudantes duvidaram, pensaram que estávamos brincando, mas prosseguimos dizendo que os alunos da outra cidade não tiveram como produzir audiovisuais na escola e, portanto, haviam feito em casa apresentações multimídia (em *slides*) sobre Florianópolis.

Os estudantes protestaram mesmo antes de assistirem aos conteúdos, um misto de surpresa e decepção se evidenciou nas posturas, fisionomias e falas. Seguimos para a exibição das apresentações e o momento mais comentado ocorreu durante a exposição do *slide* de abertura da primeira apresentação, que trazia uma foto do Rio de Janeiro e não de Florianópolis. Entre alguns comentários do tipo 'isso nem é Florianópolis', 'nada a ver', foi lembrado aos estudantes que talvez eles também tivessem cometido erros sobre a cidade espanhola e que seria melhor não avaliar os trabalhos dos estudantes estrangeiros de maneira tão judiciosa. No momento reestruturador, o grupo elencou cinco aspectos sobre os trabalhos vistos: 'repetitivos', pois não foram divididos por temas, como ocorreu em Florianópolis, pois a divisão temática deixa o trabalho mais interessantes; e também porque identificaram dois trabalhos com o mesmo texto: 'acho que foi da Wikipédia', 'Ctrl C Ctrl V', 'sem fontes', 'fotos e informações que não correspondem' e 'informativo' foram algumas das opiniões externadas. No geral, os trabalhos de Huelva abordaram geografia, esportes e festas típicas de Florianópolis.

É importante destacar as especificidades culturais que emergiram nesta atividade. Em relação aos trabalhos produzidos pelos alunos espanhóis, nenhum deles continha o nome dos estudantes que elaboraram as apresentações. Em contrapartida, em relação aos trabalhos feitos em Florianópolis, foi solicitado pela equipe espanhola que a identificação dos estudantes fosse retirada. No momento de recepção dos trabalhos espanhóis em Florianópolis, vários estudantes repararam na ausência dos nomes e consideraram

uma falha ou erro por parte dos estudantes europeus, pois estavam acostumados a assinar suas atividades escolares. Percebemos, portanto, que uma atitude considerada de proteção à imagem/autoria dos estudantes (no contexto espanhol) pode ser compreendida como concessão e estímulo à autoria dos estudantes (no contexto brasileiros).

Por fim, ao julgar os trabalhos como pouco aprofundados, os estudantes puderam perceber certas representações de Florianópolis nas imagens disponíveis na internet e como um estrangeiro pode ver a cidade a partir disso, concluindo: uma cidade bonita, mas que foi confundida com o Rio de Janeiro. Eles disseram não se sentir representados nas imagens vistas, sobretudo quando retomamos o conteúdo do primeiro encontro, quando através da prática de TO, eles levantaram questões culturais sobre Florianópolis (pescadores, praias, tainhas, *stand up paddle*, violência urbana e trânsito).

Essa atividade foi importante para desconstruir a ideia, até certo ponto colonialista, de que 'tudo da Europa e/ou de fora é melhor', ou que 'Brasil é inferior em relação aos outros países/culturas/contextos'. Considerando que as Culturas Juvenis (Pais, 2006) são formadas pelas interpelações das mais diversas instâncias, podemos refletir sobre quais culturas ajudam a formar esta visão de inferioridade presente nas narrativas dos estudantes. Da mesma forma que, no primeiro encontro, problematizamos a origem de discursos estereotipados (em relação à greve e à violência urbana), e pensamos em possíveis mediações (Martin-Barbero, 2009) de modo a colaborar com outra construção social (Hall, 1997), de modo a tensionar e/ou superar, sobretudo, entre os jovens (Pais, 2006) uma cultura estereotipada de inferioridade sobre o próprio país. A experiência descrita também nos permitiu problematizar uma visão colonialista, mostrando outros contextos, seus problemas e as possibilidades das juventudes em outros países.

Além disso, alguns equívocos identificados na apresentação dos trabalhos contribuíram para certa autocrítica por parte do grupo. Os estudantes, através de comentários, refletiram sobre seus próprios trabalhos, as autorias, as fontes e a veracidade de informações. Ou seja, um exercício de alteridade que colaborou com o olhar para si próprio, contribuindo com a construção das competências midiáticas, entendidas por Ferrés e Piscitelli (2012, p. 76) como a "[...] combinação de conhecimentos, agilidades e atitudes que se consideram necessárias para um determinado contexto", mas que não estavam necessariamente evidenciadas nos trabalhos dos estudantes. Sobretudo se considerarmos o Letramento Informacional (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2103), podemos verificar que as habilidades de saber encontrar, recuperar e utilizar informações na internet não foram evidenciadas em alguns trabalhos desenvolvidos por estudantes estrangeiros e serviram como questionamento e autocrítica para os próprios alunos florianopolitanos.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao aproximarmos do Teatro do Oprimido e dos Episódios de Aprendizagem Situada em um contexto de sala de aula, podemos verificar em que medida eles se relacionam com a perspectiva mídia-educativa de ensino e pesquisa e, principalmente, como tais propostas se relacionam entre si. Conforme formos buscando aproximar as duas metodologias na pesquisa empírica, nesse momento destacaremos aspectos da possível utilização de ambas em sala de aula.

A metodologia EAS, fortemente relacionada à inserção significativa de tecnologias móveis em sala de aula, prevê uma mudança na estrutura pedagógica na medida em que transfere para o ambiente escolar não apenas a explanação e explicação de conteúdos mas principalmente o questionamento, o aprofundamento e a experimentação dos temas trabalhados. Nesta pesquisa, as práticas midiáticas, em uma perspectiva midiático-educativa, permearam as três etapas do EAS. No *momento prévio*, por exemplo, vídeos-estímulo foram utilizados como introdução ou apresentação conceitual sobre o tema da aula; no *momento operativo* foram propostas atividades de produção midiática, análise de conteúdos ou mesmo debates e discussões sobre temas mídia-educativos; e no *momento reestruturador*, que envolve síntese e o compartilhamento das aprendizagens, tais exercícios foram pensados/realizados em diversos suportes midiáticos. Desse modo, a relação entre os EAS e Mídia-Educação pode ser efetivada na perspectiva de educar para, sobre, com e através das mídias.

Por sua vez, o TO colaborou especialmente com o incentivo à problematização dos alunos sobre seus cotidianos e suas práticas midiáticas. Dessa maneira, considerando a perspectiva midiático-educativa, os jogos da modalidade cênica do TO colaboraram com a reflexão dos estudantes sobre certos estereótipos presentes na mídia e sobre seus usos midiáticos, bem como com a problematização/desconstrução de ideais naturalizadas que possuem sobre os meios.

A partir das atividades do Teatro do Oprimido, portanto, foi-nos possível estimular o questionamento e incentivar os estudantes a pensarem em novas possibilidades sociais. Desse modo, as *Práticas de Teatro Imagem* e de *Teatro Fórum* podem servir, por exemplo, como princípios de discussão sobre questões como *cyberbullying* ou mesmo para problematizar certas práticas midiática dos estudantes. O *Teatro Jornal* também pode colaborar com tal problematização, a partir da desconstrução de reportagens e noticiários sejam eles impressos ou digitais (como informações de portais ou mesmo boatos em redes sociais). As *Ações Diretas*, que buscam antecipar reações em situações de multidão, brigas e protestos, podem ser direcionadas ao contexto *online* destas situações, como os fóruns de discussão em que os participantes exibem comportamento extremistas ou externam reações exageradas a comentários e postagens oriundos de redes sociais.

Nesse contexto, também é pertinente lançar mão do *Teatro do Invisível* que pode contribuir com a compreensão de reações sociais e oferecer aos alunos uma possibilidade de mais de debate sobre o cotidiano digital e *online*. Por fim, o *Teatro Legislativo* pode colaborar com a ampliação de reflexão ao fazer os estudantes pensarem em leis que estejam em voga no contexto nacional, estadual, municipal e, até mesmo, sobre regras da própria instituição de ensino. Assim, questões referentes a permissões e proibições midiáticas em sala de aula (como certos usos do celular, certas formas de fazer pesquisas escolares na internet e a predominância dos usos de certas fontes em sites como Wikipédia) podem ser debatidas, experimentadas e problematizadas pelos estudantes em um contexto de representação cênica.

Dessa maneira, verificamos que tanto o TO quanto a metodologia EAS concordam entre si e podem colaborar com a proposta mídia-educativa de ensino e pesquisa. É possível ainda pensar na relação entre as duas propostas/metodologias –EAS e TO– em atividades que comportem ambas, as quais, a partir desta pesquisa, podem ser assim sintetizadas:

No *momento prévio* do EAS, pode-se pensar em jogos do TO para desconstrução e reconstrução corporais (inerentes à etapa Conhecimento do Corpo) e para percepções culturais (inerentes à etapa Tornar o Corpo Expressivo) como possibilidades de exercício. Ao entender que estes jogos oferecem maior compreensão no âmbito individual e no âmbito coletivo, é possível utilizá-los para encaminhar as demais atividades da aula, servindo como estímulo para os momentos posteriores.

O *momento operativo* pode ser realizado através de jogos da etapa Teatro como Linguagem (*Teatro Imagem* e *Teatro Fórum*) e da etapa Teatro como Discurso (*Teatro Jornal*, *Teatro Invisível*, *Teatro Legislativo* e Ações Diretas), com base nas sugestões anteriormente apresentadas, que comportam produções a partir da relação com mídias impressas, digitais, além de mediações orais.

Visto que todas as práticas de TO são finalizadas com a elaboração de uma cena que resume os temas debatidos e enaltece a solução/sugestão/conclusão do grupo, esta finalização pode relacionar-se ao *momento reestruturador*, pois ambos buscam sintetizar as atividades desenvolvidas, em um exercício de reflexão sobre o processo e a fixação dos conteúdos elaborados. Dessa maneira, Teatro do Oprimido e Episódios de Aprendizagens Situadas dialogam não apenas em suas possibilidades mídia-educativas, mas também através da possibilidade de ambas as práticas serem realizadas ao mesmo tempo. Assim, é possível pensar uma aplicação de EAS em que todos os momentos são compostos por atividades do TO ou mesmo a inserção desta modalidade cênica em apenas um dos momentos da metodologia EAS.

Por fim, nos diálogos entre Mídia-Educação, Teatro do Oprimido e Episódios de Aprendizagem Situada destacamos a importância da problematização do cotidiano por

meio de diferentes linguagens e jogos da modalidade cênica que potencializem a reflexão sobre mídias, tecnologias, sala de aula e mediações, sempre enfatizando a noção de agência dos estudantes e *espect-atores*. Como pistas para continuar e aprofundar a reflexão em torno das competências midiáticas e do potencial dialógico das relações e interlocuções evidenciadas acima, elencamos possíveis aproximações da metodologia do TO, seus três princípios éticos-estéticos (reapropriação dos meios de produção teatral; a quebra da quarta parede, que separa público/atores; e o teatro e a intervenção social e política para a transformação) e suas respectivas técnicas com a estrutura da metodologia EAS, seus fundamentos e propósitos, de modo a construir outros roteiros nos diferentes cenários da educação.

## REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (1997). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Berthoz, A. (2012). *La Semplessità*. Torino: Codice.
- Boal, A. (2005). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Record.
- Brecht, B. (1967). *Teatro dialético: ensaios*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola.
- Canclini, N. G. (1997). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EdUSP.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.
- Fantin, M. (2006). *Mídia-Educação: conceitos, experiências diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura.
- Fantin, M. (2015). Novos Paradigmas da didática e a proposta metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 2, p. 443-464. ISSN 2175-6236. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646056>.
- Fantin, M., & Rivoltella, P. C. (Orgs.) (2012). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de indicadores e dimensiones. *Comunicar*, 38, XIX, p. 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>.
- Freinet, C. (2002). *La Scuola del Fare*. Bergamo: Junior.

- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, pp. 15-46.
- Hall, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&M.
- Malcut, B. (2016). *Culturas que emergem na escola: pesquisa na internet, produção audiovisual e competências midiáticas de jovens estudantes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, Brasil.
- Martin-Barbero, J. (2009). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia* (6a ed.). Rio de Janeiro: Editora UFJR.
- Mazur, E. (2007). *Peer Instruction: getting students to think in class*. New York: American Institute of Physics.
- Mead, M. (2006). *Cultura e compromisso*. Barcelona: Gedisa.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores*. Brasília: Unesco.
- Pais, J. M. (2006). Busca de si: expressividades e identidades juvenis. In Almeida, M. I. M. de., & Eugenio, F. (Orgs). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Rivoltella, P. C. (2005). *Media education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia, La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2009). Mídia-Educação e pesquisa educativa. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, pp. 119-140. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p119>
- Rivoltella, P. C. (2012). Retrospectivas e tendências da pesquisa em Mídia-Educação no contexto internacional. In Fantin, M., & Rivoltella, P. C. (Orgs). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare Didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Livingstone, S. (2011). Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades online. *Matrizes*, v. 4, n. 2, pp. 11-42.
- Toffler, A. (1980). *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro: Record.
- Tufte, B., & Christensen, O. (2009, jan./jun.). Mídia-Educação: entre a teoria e a prática. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, pp. 97-116. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p97>
- Williams, R. (1958). *A Cultura é de todos*. Tradução Maria Elisa Cevasco. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/68474445/A-Cultura-e-Ordinaria1>