Arte | Educação | Performance
Filosofia | História | Interdisciplinar | Linguística | Literatura

Volume 2026
ISSN 2319-0868

A FOFOCA NOSSA DE CADA DIA: A PERSPECTIVA DO TEATRO ALIADO À CULTURA DE PAZ NA ESCOLA

OUR DAILY GOSSIP: THE PERSPECTIVE OF THEATER ALLIED TO THE CULTURE OF PEACE AT SCHOOL

NUESTROS CHISMES COTIDIANOS: LA PERSPECTIVA DEL TEATRO ALIADA A LA CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA

Júlia de Castro Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Ricardo Carvalho de Figueiredo
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Resumo

O artigo analisou o ensino de teatro desenvolvido em uma escola pública de Itabirito/MG relacionando-o à cultura de paz. Durante um semestre, foram realizados experimentos teatrais que abordaram as emoções junto dos estudantes, as relações interpessoais e o principal problema enfrentado pela turma: a fofoca. A experiência do teatro na escola não apenas ampliou o repertório de expressão e comunicação dos estudantes, mas também fomentou um ambiente educacional mais acolhedor e significativo. Esses momentos de aprendizado e partilha revelaram a importância de criar um espaço escolar onde cada indivíduo se sinta respeitado e tenha seus sentimentos validados. A educação para a paz é vista como um processo contínuo e o teatro, voltado para a expressão, não está isento de fomentar capacidades éticas para o convívio coletivo.

Palavras-chave: Pedagogia do Teatro. Teatro na escola. Cultura de paz.

Abstract

The article analyzed theater education developed in a public school in Itabirito, Minas Gerais, relating it to the culture of peace. During one semester, theatrical experiments were conducted that addressed students' emotions, interpersonal relationships, and the main problem faced by the class: gossip. The theater experience at school not only expanded the students' repertoire of expression and communication, but also fostered a more welcoming and meaningful educational environment. These moments of learning and sharing revealed the importance of creating a school space where each individual feels respected and has their feelings

OLIVEIRA, Júlia de Castro; FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. A FOFOCA NOSSA DE CADA DIA: A PERSPECTIVA DO TEATRO ALIADO À CULTURA DE PAZ NA ESCOLA. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-18.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

validated. Peace education is seen as a continuous process, and theater, focused on expression, is not exempt from fostering ethical capacities for collective coexistence.

Keywords: Theater Pedagogy. Theater at school. Culture of peace.

Resumen

El artículo analizó la enseñanza del teatro desarrollada en una escuela pública de Itabirito/MG relacionándola con la cultura de la paz. Durante un semestre, se realizaron experimentos teatrales que abordaron las emociones de los estudiantes, las relaciones interpersonales y el principal problema al que se enfrentaba la clase: los chismes. La experiencia del teatro en la escuela no solo amplió el repertorio de expresión y comunicación de los estudiantes, sino que también fomentó un ambiente educativo más acogedor y significativo. Estos momentos de aprendizaje y compartir revelaron la importancia de crear un espacio escolar donde cada individuo se sienta respetado y sus sentimientos sean validados. La educación para la paz se considera un proceso continuo y el teatro, orientado a la expresión, no está exento de fomentar capacidades éticas para la convivencia colectiva.

Palabras clave: Pedagogía teatral. Teatro en la escuela. Cultura de paz..

De que paz falamos e quais escolas queremos construir?

Refletir, dialogar, mover-se, ensaiar, experimentar, ler, questionar e interrogar-se sobre a paz são ações urgentes nos tempos em que vivemos. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), em 2022, o número de conflitos violentos alcançou seu nível mais alto desde o fim da Segunda Guerra Mundial, com 25% da população mundial vivendo em zonas de guerra. A investigação para a paz aqui abordada envolve teoria e prática, objetivando antecipar processos formativos de uma comunidade mundial autêntica - superando a crise global e erradicando potenciais conflitos que se apresentam no cenário internacional (Pureza, 2000).

Compreendemos que quando abordamos sobre o tema da paz, pensamos na nossa sociedade de forma integral - nas nossas relações com o ambiente, espaços, pessoas, modos de consumo, política, formas de aprender, ensinar e as estratégias para criar poeticamente algo em conjunto. Juntos, buscamos compreender e exercitar uma cultura de paz decolonial em um território colonizado, marcado pela

Volume 2026
ISSN 2319-0868

violência e apagamento de tantos referenciais ancestrais de modos de viver de forma mais equilibrada, sustentável e saudável.

A cultura de paz está intrinsecamente conectada à diversidade. É preciso estar no bojo de discussões dessa cultura temas cruciais para o avanço, enquanto sociedade, e para construção de uma paz que acesse todas as pessoas e não se restrinja a um grupo privilegiado historicamente. Sendo assim, é preciso discutir e criar processos de reflexividade sobre temas como: capitalismo, branquitude, lgbtqiapn+ fobias, capacitismo, xenofobia, exploração ambiental, necessidade de demarcação de terras indígenas e quilombolas, intolerância religiosa, representatividade política, entre outros.

A convite de Ailton Krenak (2020), como estratégia para adiar o fim do mundo, buscamos neste texto contar uma história. Nosso desejo é ampliar o diálogo para novas formas de se pensar a educação na contemporaneidade e compartilhar nossas experiências e reflexões sobre o ensino do teatro e a paz em uma escola municipal de Itabirito, Minas Gerais. Começamos então, com uma história contada por Antônio Bispo dos Santos (2023) no seu livro “A terra dá, a terra quer”:

> Quando completei dez anos, comecei a adestrar bois. Foi assim que aprendi que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta. (Santos, 2023, p.11-12).

Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo) nos provoca a um processo de contracolonizar e semear novas palavras que, em seu entendimento, gera um “jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las” (Santos, 2023, p.13). A partir dele, nos perguntamos, qual escola temos construído junto de crianças e jovens? É possível ser parte de uma instituição, que em grande medida adestra os corpos, os desterritorializa, ao mesmo tempo que promove a possibilidade de partilhas dos afetos e modos de vida vindos dos vários sujeitos que a compõem?

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Santos (2023) nos convida a refletir sobre como o poder, a identidade e a memória estão intrinsecamente ligados ao ato de adestrar e colonizar. Ele nos lembra que a história é frequentemente contada pelos vencedores, mas é importante questionar e preservar as vozes e memórias dos que foram marginalizados e desterritorializados. E nessa pesquisa, entendemos que olhar para cada sujeito partícipe foi o primeiro passo para reintegrá-lo naquele território chamado escola.

A investigação que embasa este artigo aconteceu no ano de 2022 e teve como atores da pesquisa 15 crianças de 10 a 14 anos de idade do 5º ano da turma Justiça[1], de uma escola pública e de tempo integral da cidade de Itabirito/MG. A Escola Municipal Laura Queiroz, popularmente conhecida como Escola da Usina, foi criada em 1910 para atender uma demanda de escolarização das famílias dos operários da Usina Siderúrgica, localizada a poucos metros da escola. Com o passar dos anos e com o processo de sua municipalização, a escola atendia, até o ano de desenvolvimento da pesquisa, cerca de 270 estudantes, cumprindo os anos do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano.

Nessa escola, vivenciamos momentos significativos que refletiram a essência humana, conforme compreendida por Paulo Freire (1980, 1989). Esses momentos revelaram a riqueza das relações interpessoais e a diversidade de experiências. O estudante que chega atrasado e antes de entrar em sala, lhe é preparado um lanchinho com leite quente em um dia frio. Outro estudante que chega correndo e abraça, sem um motivo aparente, a diretora, que se surpreende e retribui o carinho. A professora que desabafa e compartilha sobre o seu estado de cansaço, mostrando a sua humanidade. Vários estudantes que se dedicam à reconstrução da horta, com as mãos e pés na terra, colhendo verduras. A possibilidade de reivindicação por um grupo de alunas que questionam o motivo de serem prejudicadas pelos erros dos meninos de sua turma. E, por fim, uma noite de pizza em um restaurante para celebrar os formandos do 5º ano (último ano escolar naquela instituição). Esses momentos na escola são lembranças preciosas que nos remontam a humanidade compartilhada e a importância de criar um ambiente educacional acolhedor e significativo.

[1] O nome da turma do 5º ano "Justiça" foi escolhido pela própria escola como parte de uma prática pedagógica que associa cada turma a um valor humano.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

No dia a dia da escola, dada a sua história recente[2] , os conflitos apareciam com frequência entre as pessoas que a compõem, crianças na condição de estudantes e adultas no papel de professoras, zeladora, bibliotecária, diretora, funcionária da secretaria, cozinha e da limpeza. Os conflitos são inerentes ao ser humano e, na perspectiva de resolução dos mesmos de forma não violenta, são cruciais para o nosso desenvolvimento coletivo.

Seguindo a metodologia qualitativa de pesquisa-ação, a investigação se estruturou em três etapas: observação participativa durante um mês; execução das aulas de teatro com duração de 60 minutos, durante três meses e com frequência semanal; e entrevistas narrativas com pessoas-chave para a pesquisa, duas professoras e uma zeladora. Durante as aulas com o 5º ano Justiça, turma marcada pela fama de “bagunceira” e “complicada”, vivenciamos caminhos criativos e de não-violência para lidar com os conflitos e questionamentos trazidos para a sala. O teatro foi o principal aliado, método e campo experimental, afinal, “a paz é resultado de uma construção coletiva que se deve experimentar de modo vivencial.” (Cabrero; Kreisler, 2014, p. 10).

O teatro e seu papel junto à educação na promoção da cultura de paz

As artes, especificamente o teatro, tem tido forte aderência em projetos sociais, como estratégia de promoção da paz e reparação social em países latino-americanos com altos índices de violência (Tovar, 2005). No âmbito da escola, o teatro tem sido um grande aliado na construção de habilidades sociais para o convívio pacífico e vem ganhando força por mobilizar capacidades de diálogo, possibilitar que o estudante se coloque no lugar do outro, além de desenvolver a capacidade do autoconhecimento de suas emoções.

De acordo com a teoria clássica do teatro, existem três elementos essenciais que caracterizam o mesmo, são eles: um espaço cênico, alguém que apresente e alguém que assista (Peixoto, 1998). Ao fazermos teatro, o uso da comunicação humana faz parte da relação recíproca da encenação, sendo a palavra um dos

[2] A escola e todas as pessoas que a compõem foram afetadas pelo isolamento social causado pelo Covid-19 em 2020 e posteriormente, após a retomada para o presencial, em janeiro de 2022, a escola foi completamente inundada por uma grave enchente do rio Itabirito, no município de Itabirito, MG. Ela permaneceu inativa por 6 meses e operou em outro prédio concedido pela prefeitura.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

pontos de partida que possibilita a criação artística a partir do diálogo. A palavra, entendida aqui como ação, implica todo o sentido da movimentação do corpo e sua capacidade expressiva.

Quando pensamos no papel do corpo na aprendizagem dentro da sala de aula tradicional, geralmente está condicionado à mínima expressão, à quietude, ao silêncio, à rigidez. Sendo só permitida sua "livre" movimentação nas aulas de educação física e no intervalo do recreio na escola. Sobre esse trabalho do corpo em movimento, a pesquisadora Márcia Strazzacappa (2001, p.69) nos diz que: "É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos.". Com essa constatação, o teatro surge como uma quebra da padronização comportamental que a escola exerce sobre os educandos, propondo uma possibilidade no exercício de conscientização das múltiplas habilidades, a fim de expandir e viver o corpo em sua plenitude expressiva. E segundo Figueiredo (2019),

> O teatro, além de enriquecer a expressão e a comunicação, desenvolve a compreensão sobre as relações com o outro, aprimorando as capacidades sociais de cada um, tão necessárias à formação integral da pessoa e à vida em sociedade. A favor de uma educação que transmita valores, sentido de justiça e igualdade humana, é urgente a necessidade de que nossas escolas eduquem para a paz, para a convivência e para o diálogo. (Figueiredo, 2019, p.258).

Nesse sentido, o teatro na escola cumpre o objetivo de colocar os participantes em situações que explorem sua potencialidade criativa, integrando distintas linguagens, tais como: corporal, verbal, plástica e rítmico musical (Motos, 2009). A prática teatral desenvolve através dos exercícios, experiências corporais que ampliam suas capacidades motoras com movimentações que vão além das cotidianas, desfazendo os "nós" corporais, que Augusto Boal denomina, de "alienação muscular" (1991).

Para entender o termo de "alienação muscular", que Boal faz referência no livro Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas, ele sistematizou seu trabalho na procura de alternativas de utilização do teatro na alfabetização e letramento de populações desfavorecidas no Peru, e segundo o autor:

Volume 2026
ISSN 2319-0868

> Podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo para poder depois torná-lo mais expressivo. (Boal, 1991, p.143).

Sendo o corpo a origem do processo de criação, Boal faz ênfase na necessidade do trabalho corporal, para desfazer a rigidez do trabalho cotidiano e, segundo Márcia Strazzacappa, "o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto" (Strazzacappa, 2001, p.70). Nosso corpo aliena-se segundo o trabalho que realizamos e é preciso uma flexibilização das estruturas musculares para dar surgimento à expressão. É preciso decompor essas estruturas musculares, não com a intenção de que desapareçam, mas para ter consciência delas, sendo capazes de "compor" outras estruturas musculares em si mesmo. Estando dessa forma capacitados para interpretar outros personagens (Boal, 1991).

O teatro aliado à educação, como qualquer outra linguagem, é apto para ser utilizado por qualquer pessoa possuindo ou não as atitudes artísticas (Boal, 1991). E o ensino do teatro na escola pode ter o princípio de alfabetização artística que permita habilitar os educandos com competências que ajudem a decodificar, reconhecer e refletir sobre a arte e a sociedade em que vivem. Ingrid Koudela (2002) corrobora com o sentido trazido pelos autores, ao afirmar:

> O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra processos individuais possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade. (Koudela, 2002, p.78).

Boal (1991), Koudela (2002) e Motos (2009) concordam que é na relação com a linguagem teatral que os indivíduos desenvolvem a capacidade expressiva e comunicativa tendo o corpo como ponto de partida. A necessidade que o teatro tem de colocar o corpo em movimento, é a que possibilita aos alunos/participantes comunicar, trabalhar, aprender, sentir o mundo e serem sentidos, absorvendo os diferentes signos, habilitando-os para serem protagonistas da sua realidade pelos meios de produção do teatro. Para Koudela (2002, p.75), "através do jogo de

Volume 2026
ISSN 2319-0868

improvisação, trabalhamos com a resistência característica dessa faixa etária [pré-adolescentes] em utilizar o próprio corpo e ocupar o espaço físico.”.

É possível notar que através da experiência artística os indivíduos conseguem tecer relações, expressar seus desejos e pensamentos, apreciar o que o outro tem a compartilhar, dialogar sobre as vivências e então criar alternativas para agir no mundo. E todas essas ações são fundamentais para potencializar esse caminho. Uma delas, que é o diálogo, recebe destaque quando refletimos sobre as habilidades na cultura de paz, e de acordo com Ana Maria Freire (2006) em artigo sobre a obra de Paulo Freire, ela se refere:

> A Paz tem sua grande possibilidade de concretização através do diálogo freireano porque ele inscreveu na sua epistemologia crítica a intenção de atingi-la. O diálogo que busca o saber fazer a Paz na relação entre subjetividades entre si e com o mundo e a objetividade do mundo, isto é, entre os cidadãos e a possibilidade da convivência pacífica, é a que autentica este inédito-viável. A educação pelo diálogo que forma homens e mulheres na e voltada para cultura da Paz, da solidariedade, da fraternidade, e da libertação humana. (Freire, 2006, p.392).

A partir dessa fala, podemos perceber que a prática dialógica é constante, planejada e imprescindível para o processo que investigamos. Outro ponto importante que a autora destaca é que este diálogo deve se dar em contato com o outro e com o mundo, visando construir outras formas de ser e estar, sempre em concordância com os valores e direitos humanos.

Para que esse diálogo aconteça, é importante que as experiências artísticas propostas sejam coerentes e contextualizadas ao que se vivencia naquele tempo e espaço. Dessa forma, foi necessário compreender previamente a realidade dos indivíduos e do local onde estão inseridos, assim como a sua cultura, pois, desse modo é possível haver maior identificação e engajamento por parte dos indivíduos, tanto dos que propõem como dos que vivenciam.

A vivência prática no 5º ano Justiça

Vários estudantes do 5º ano Justiça possuíam experiência teatral anterior ao nosso encontro, a partir de montagens de peças nas escolas que estudaram,

Volume 2026
ISSN 2319-0868

conduzidas por professoras não especialistas em teatro. Tivemos um mês para observar essa turma e a dinâmica da escola. Durante esse período[3] foram observados os comportamentos dos estudantes em diferentes ambientes da escola e em momentos do dia, tomamos nota dos momentos de briga, discussões e desentendimentos que por vezes aconteciam, destacando quais eram comportamentos indesejáveis ativos e passivos (Del Prette & Del Prette, 2017) e como era solucionadas as situações; as interações entre os estudantes, percebendo uma diferença marcada pelas construções de gênero; a relação professor-estudante durante as aulas acompanhadas, como lidavam com os conflitos e as demandas emocionais dos mesmos - por exemplo, quando o aluno comunicava que estava triste ou o professor que expressa sua irritação com determinado acontecimento. Além disso, observações sobre a dinâmica/estrutura escolar, temas abordados nas aulas acompanhadas, participação dos familiares em eventos escolares e atividades extracurriculares também foram feitas.

Após este período, quando demos início às aulas de teatro, alguns combinados coletivos precisaram ser estabelecidos dado o modo como se tratavam ao longo do período de observação: levantar a mão quando quiser falar; respeitar o outro e respeitar a si mesmo; fazer uso dos cartões – verde, amarelo e vermelho[4]; realizar a fila para a mudança de sala sem correr e por fim, evitar a fofoca. Além disso, conversas individuais com os estudantes foram necessárias para compreender as demandas e expectativas específicas de cada pessoa e o espaço físico da nossa aula foi definido, sendo o espaço da biblioteca[5].

[3] A observação se deu nos dois turnos de aula - manhã e tarde, nos períodos de intervalo, nas aulas de música com as turmas de 4º e 5º ano e durante um turno completo com as três turmas de 5º ano existentes na escola.
[4] Durante as aulas de teatro fizemos uso de cartões nas cores verde, amarelo e vermelho. Essa foi uma estratégia para os estudantes se atentarem a seus comportamentos através da simbologia de cada cartão/cor. O verde funcionava como um reforço positivo; o amarelo como um alerta e o vermelho indicava parar o que estava fazendo - era geralmente utilizado quando os estudantes brigavam entre si. Os mesmos eram apresentados pela professora/pesquisadora.
[5] O planejamento inicial previa aulas de teatro no pátio da escola, no entanto, o horário da aula coincidia com o recreio do 3º ano, o que gerava uma movimentação excessiva e muito barulho, desconcentrando os estudantes do 5º ano Justiça. Experimentamos algumas aulas de teatro na sala de aula, mas eles desejavam ocupar outros espaços da escola e, após uma visita à biblioteca, passamos a utilizá-la para os nossos encontros. O espaço possuía poucos móveis, um chão de madeira e boa luminosidade, o que tornava-o aconchegante e propício para a prática teatral.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Vale ressaltar que o período dessa pesquisa coincidiu com o retorno presencial das escolas, dada a necessidade de isolamento social causado pela COVID-19, e que as crianças com as quais trabalhamos ficaram por quase dois anos (2020 e 2021) sem contato presencial com outras crianças, sem toque físico, sem a rotina escolar e sem regras institucionalizadas voltadas para o convívio social com grupos além do familiar. As próprias docentes relataram que essa retomada ao presencial vinha causando muitos desentendimentos entre as crianças e desafios para a gestão da escola. E para além de um "atraso" na aprendizagem escolar, havia um "atraso" nas relações conviviais.

O delineamento da aula de teatro, que prezava por experimentações corporais e o diálogo, se dava da seguinte forma: aquecimento – momento de movimentar o corpo e trazer a consciência para o momento presente: jogos de apresentação, exercícios de preparação corporal, de respiração, meditação etc.; coração da aula – atividade "principal" do dia, que geralmente tinha correlação com a cultura de paz e a busca pelo aprimoramento de determinadas habilidades sociais, experimentamos: contação de histórias, jogos de improvisação teatral, criação de cenas, vivência corporal de personagens etc.; e, por fim, a roda de conversa final – momento de finalização em que cada um dizia como estava se sentindo após a aula, neste momento costumava haver a sugestão de uma Tarefa Interpessoal de Casa (TIC) (Del Prette; Del Prette, 2017), nos abraçávamos e nos despedíamos.

Com o tempo, durante as aulas ministradas com o 5º ano Justiça, tornou-se habitual alguns estudantes permanecerem em sala após a roda de conversa final para relatarem problemas pessoais ou envolvendo outros estudantes da turma. O objetivo era resolver o conflito apresentado e para isso, conversávamos e buscávamos lugares comuns, reconciliações, combinados, comunicações sobre os limites da relação, entre outras trocas importantes que foram cruciais para resoluções não-violentas e consequentemente, para o cultivo da cultura de paz com a turma.

Esse hábito se deu porque estávamos construindo uma relação de confiança e de compartilhamentos na sala de aula de teatro. Nos interessava saber como chegavam e como saiam das aulas, como se sentiam e quais emoções lhes

Volume 2026
ISSN 2319-0868

atravessavam. O teatro permitiu que construíssemos novas relações entre professor-estudante e estudante-estudante, uma vez que praticávamos jogos e exercícios teatrais que nos propunham olhar, caminhar, cumprimentar, interagir de formas diferentes, prestando mais atenção no próprio corpo e no corpo do outro. Estávamos abertos à criação, discutíamos sobre questões variadas e muitas delas eram íntimas e profundas, ocupamos lugares de vulnerabilidade e de construção de subjetividades.

Um dos maiores problemas relatados pela turma na convivência em grupo era a fofoca (inclusive sendo proposto nos combinados, evitá-la). A mesma desencadeou muitos conflitos, confrontos e desentendimentos. Assim sendo, a proposta de algumas de nossas aulas era problematizar a fofoca, como se sentiam em relação a ela e realizar cenas em pequenos grupos, tendo a fofoca como tema e apresentando possíveis resoluções para o conflito que iria ser encenado.

A turma de estudantes em questão era grande produtora de conversas e fofocas. Tal como havia uma efervescência no ato da fala, na mesma medida havia a capacidade de escuta, por isso a fofoca também se propagava. Havia, nessa complementaridade entre fala e escuta, terreno propício para o exercício teatral no ato de fazer e assistir. Escutar aqui é “compreender que os silêncios nos processos de comunicação também expressam discursos que podem evidenciar a incapacidade de percepção de contextos, protestos, desinteresse ao que é dito e outras possibilidades.” (Lopes Duarte; Salles Filho;Gomes, 2024, p.13).

Quando nos foi relatado os conflitos trazidos pela fofoca, junto desse desentendimento havia o rompimento, ainda que temporário, do vínculo social. Entendemos que lidar com a temática da fofoca era de interesse do grupo, e auxiliaria a restabelecer o vínculo social e, consequentemente, restaurar a troca de palavras (Cáceres, 2016).

Antes de criarem as cenas, os estudantes tiveram um tempo para conversar e definir o que motivava o conflito (a fofoca) e a resolução experimentada. Apresentaram situações de fofoca frequentes, como: um estudante interpreta errado a fala do outro e compartilha a notícia com o restante da turma; um grupo realiza xingamentos ofensivos às escondidas, tocando nas questões de homofobia,

Volume 2026
ISSN 2319-0868

machismo e gordofobia; e ainda, uma cena em que algumas pessoas, durante uma conversa, descobriram as diferentes promessas que lhes foram feitas e vão até o personagem que as fez para exigir explicações.

Depois de um tempo, nos organizamos em sala como "palco" e "plateia" e fizemos juntos os três sinais (com palmas) para receber as cenas. As cenas tinham o tema fofoca e deviam propor uma resolução para esse problema. As resoluções propostas foram: conversar, tirar a limpo/descobrir quem começou a fofoca, pedir desculpas e informar o que a fofoca pode causar (como depressão, exemplo usado por eles em cena). (Extrato do caderno de campo da pesquisadora. 29/11/22)[6].

Após assistirmos a todas as cenas, passamos para o momento da conversa sobre as mesmas, analisando e avaliando o que haviam experimentado. Naquele momento, foi muito interessante os comentários trazidos sobre elementos da linguagem teatral, desenvolvido ao longo das aulas como volume da voz, falta de escuta na cena, falta de participação e seriedade de algum colega. Nessa avaliação, após a improvisação, ficou explícito alguns conhecimentos teatrais que haviam sido identificados pelos estudantes.

Pontuaram também, de forma consciente, as formas de resolução da fofoca apresentadas em cena, fazendo paralelos com situações reais vivenciadas no cotidiano. Neste momento, um estudante com expressão descrente, comentou ser impossível resolver a fofoca no “mundo real” sem usar a violência. No entanto, rapidamente outros estudantes o questionaram, tensionando com a experiência de resolução que acabavam de vivenciar no espaço cênico. Aqui, o teatro colocava em evidência situações da vida cotidiana, corriqueira e naturalizada por eles. Afinal, se conseguiam resolver o problema em cena, por que não conseguiriam fora dela? (Boal, 1991) Após a experiência de criar e estar em cena, a fofoca era agora colocada em evidência, era motivo de questionamentos e problematizações.

Eis que lançamos como um vetor de análise para o grupo: “percebem que em nenhuma cena a fofoca foi resolvida com briga?”. Os estudantes se surpreenderam.

[6] Formato escolhido para apresentar um trecho do caderno de campo da pesquisadora, que não será nomeada para preservar o anonimato da avaliação.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Até então, quase de forma automática, as fofocas eram resolvidas com discussões, quebra de relações, xingamentos e chantagens. Naquele momento do exercício teatral (que sucedeu conversas e observações sobre a postura de cada um em relação à fofoca) algo diferente da realidade era experimentado por aqueles corpos.

É interessante observar que todos os encaminhamentos cênicos propostos pelos estudantes não envolviam a violência. Pelo contrário, havia ampliação do vocabulário, capacidade de argumentação, nuances criadas pelas ações em dizer que não gostaram de determinado comentário dentro da cena e compartilhamentos de exemplos de situações de fofoca vivenciados em suas vidas pessoais, refletindo que tais resoluções apresentadas em cena poderiam ter sido usadas. Ou seja, vida e arte se retroalimentam.

Em outro encontro, após o aquecimento corporal, propusemos um jogo de improvisação no qual cada estudante deveria representar uma situação cotidiana marcada por um conflito simples — como perder um objeto ou ser interrompido durante uma conversa. A atividade, que parecia inicialmente apenas lúdica, revelou-se um espaço potente de aprendizagem: ao encenar, as crianças experimentavam diferentes formas de reagir, ora com irritação, ora com diálogo, ora com silêncio. Ao final, na roda de conversa, uma aluna relatou que havia reconhecido em sua própria cena a maneira como costumava responder às fofocas, “ficando brava sem ouvir o outro”. Esse momento evidenciou como o teatro, ao mesmo tempo em que mobiliza o corpo e a imaginação, cria condições para que os estudantes reflitam sobre suas práticas relacionais e encontrem alternativas mais pacíficas para lidar com os conflitos.

Nas cenas, houve a interrupção da linha contínua da fofoca, enquanto aspecto pejorativo, e imagens que surgiram trouxeram impactos para a leitura daquele material produzido por eles próprios. Dar luz a uma questão que para este 5º ano era tão incômoda, nos fez entender a complexidade do tema para eles, perceber as emoções que ele nos fazia sentir e como afetava o convívio na sala de aula.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

> Em um ambiente acolhedor, criam-se oportunidades a fim de capacitar os jovens para resolver problemas práticos, o que envolve sua participação no contexto escolar, na comunidade ou em qualquer esfera social. Tal processo, conhecido por protagonismo juvenil, pode dar-se mediante a participação ativa do jovem tanto nas questões relacionadas à sala de aula como também nas ações culturais e coletivas. (Diskin & Roizman, 2021, p. 22).

Como nos apontam as pesquisadoras, abrir caminhos para resolução de problemas e construir o protagonismo desses estudantes influenciava na forma que iriam se portar dentro e fora da escola. Esse processo, feito de maneira respeitosa e não-violenta, tem potencial de reverberar positivamente nas áreas de atuação e convivência dessas crianças e jovens.

Com a fofoca nossa de cada dia, observamos que o ensino do teatro na escola pode assumir um lugar de "provocador de novas percepções" sobre si e sobre o outro. Segundo a pesquisadora Kelly Fernandes (2019, p.51), "uma das forças do teatro na escola é trabalhar o corpo vivo e potente para a ação e a mente para a criação e crítica. Mesmo adestrado, o corpo e a mente não perdem a potência de criação". A partir da forma que esse percurso provocativo do teatro na escola for sendo desenvolvido, haverá o afloramento das subjetividades, da capacidade crítica e da potência de criação impregnada no próprio corpo e isto contribuirá para a construção de uma cultura de paz.

Considerações finais

Foi perceptível para nós que o ensino do teatro promoveu o autoconhecimento e o estímulo da criatividade. Atuou fortemente na relação colaborativa e no convívio, pois as pessoas envolvidas precisavam pensar, refletir e dialogar sobre temas próprios do teatro e transversais a ele, como a fofoca. Foi colocado em cena temas de interesse para os estudantes, gerando exercícios improvisacionais e conversas que dialogavam com os problemas interpessoais que geravam conflitos.

Ao aproximarmos as reflexões de Krenak (2020) e Bispo dos Santos (2023) do cotidiano escolar, compreendemos que a contracolonização e a ancestralidade não se configuram apenas como conceitos abstratos, mas como práticas que podem

Volume 2026
ISSN 2319-0868

ser vivenciadas no espaço da escola por meio do teatro. O exercício teatral, ao valorizar a escuta, a corporeidade e a pluralidade de narrativas, possibilita que crianças e jovens ressignifiquem suas experiências e se reconheçam como sujeitos históricos. Nesse sentido, a cultura de paz, quando articulada à perspectiva decolonial, deixa de ser apenas um ideal normativo e passa a se materializar em ações pedagógicas que rompem com a lógica do adestramento e da homogeneização, abrindo espaço para a valorização das memórias coletivas e para a emergência de novas formas de convivência.

A partir do diálogo, dentro e fora da cena, os estudantes participaram ativamente das soluções dos conflitos e das cenas, propondo, questionando e revendo atitudes. A ampliação do vocabulário e do repertório gestual, assim como o reconhecimento de determinadas emoções, auxiliou no processo de auto-conhecimento dos estudantes.

O 5º ano Justiça vivenciou processos criativos nos quais as crianças assumiram diferentes funções teatrais (proposta para uma cena improvisada, indicação de cena para o colega, apontamentos sobre o melhor ângulo de visão da plateia presente) e se conectaram com aprendizados distintos, tantos do ponto de vista da linguagem teatral, quanto do convívio pacífico entre eles. A experiência do teatro na escola não apenas ampliou o repertório de expressão e comunicação dos estudantes, mas também fomentou um ambiente educacional mais acolhedor e significativo. Esses momentos de aprendizado e partilha revelaram a importância de criar um espaço escolar onde cada indivíduo se sinta respeitado e tenha seus sentimentos validados.

Entendemos que o trabalho teatral na perspectiva apresentada auxiliou o estudante a ser consciente do trabalho em grupo e de que todos os participantes importavam para o processo com ideias, questionamentos e participação. A educação para a paz é percebida por nós como um processo contínuo, processual e coletivo e o teatro, quando voltado para a expressão, não está isento de fomentar capacidades éticas para o convívio coletivo.

Referências:

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

CABRERO, Benilde Garcia; KREISLER, Ivonne Klein. La construcción de ambientes educativos para la convivencia pacífica: el modelo pedagógico del programa SaludARTE. **Sinéctica**, Tlaquepaque , n. 42, p. 1-13, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 27 mai. 2024.

CÁCERES, Luz Stella. A arte de falar mal dos outros e outras maledicências: risos, pasquines e fofocas na comunidade Astrogilda Cafundá - Quilombo de Vargem Grande (RJ). **Revista Antropolítica**, n. 41, Niterói, p.295-327, 2. sem. 2016.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A.P. **Competência social e habilidades sociais:** Manual teórico-prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz, como se faz?**: semeando a cultura de paz nas escolas. 4. ed. São Paulo: Palas Athena; Brasília: UNESCO, 2021.

FERNANDES, Kelly Cristina. **Teatro social dos afetos.** 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. O teatro na escola e a construção de uma cultura de paz. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 249–259, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019249. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15747. Acesso em: 14 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **A escola.** [S. l.: s. n.], 1989.

FREIRE, Ana. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, p.387-393, Maio/Agosto, 2006.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais.** 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2002.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

OLIVEIRA, Júlia de Castro; FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. A FOFOCA NOSSA DE CADA DIA: A PERSPECTIVA DO TEATRO ALIADO À CULTURA DE PAZ NA ESCOLA. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-18.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

Volume 2026
ISSN 2319-0868

LOPES DUARTE, Tereza; SALLES FILHO, Nei;GOMES, Vitor. (2024). Paulo Freire e a educação para a paz: reflexões possíveis. **Revista Da FUNDARTE**, V.58, Nº58, P. 1-22, E1328, 2024. https://doi.org/10.19179/rdf.v58i58.1328.

MOTOS, Tomás. El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. **Creatividad y Teatro**, 2009.

OLIVEIRA, Júlia de Castro. Ensino de teatro [recurso eletrônico] : cultivar a cultura de paz e desenvolver as habilidades sociais. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Belo Horizonte, 2024. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/items/0b89ec12-e5ec-4b64-a7c2-ec3afef9cdf4. Acesso em 06 jun. 2024.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro.** São Paulo: Brasiliense, 1998.

PUREZA, José Manuel. Estudos sobre a paz e Cultura da Paz. In: NUNES, I. F. (Ed.). **Nação e Defesa**. n. 95/96, p. 33-42. Lisboa: Europress, 2000.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora / PISEAGRAMA, 2023.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a fábrica do corpo: a dança na escola. **Caderno CEDES**, v. 21, n. 53, p.69-83, abr. 2001.

TOVAR, Patricia. Una reflexión sobre la violencia y la construcción de paz desde el teatro y el arte. **Universitas Humanística**, http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UH80.rvcp.

Recebido em:17/09/2025 .
Aceito em:05/11/2025 .
Editor responsável: Júlia Maria Hummes.

Júlia de Castro Oliveira
Atriz formada pelo Curso Técnico de Teatro do Atelier de Artes Integradas, licenciada em Teatro pela Universidade Federal de Minas Gerais e mestre em Artes pela mesma universidade. Atua como atriz e produtora da Flor de Maio Teatro (Itabirito-MG).
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4076-1691
E-mail: juliacastroliveira@gmail.com

OLIVEIRA, Júlia de Castro; FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. A FOFOCA NOSSA DE CADA DIA: A PERSPECTIVA DO TEATRO ALIADO À CULTURA DE PAZ NA ESCOLA. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-18.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Ricardo Carvalho de Figueiredo
É professor do curso de graduação em Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7106-3592
E-mail: ricaredo@yahoo.com.br

Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional. Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte. Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/

OLIVEIRA, Júlia de Castro; FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. A FOFOCA NOSSA DE CADA DIA: A PERSPECTIVA DO TEATRO ALIADO À CULTURA DE PAZ NA ESCOLA. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-18.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br