

ARTE E CRÍTICA TEATRAL: CONFLUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

ART AND THEATER CRITICISM: CONFLUENCES FOR THE FORMATION OF CRITICAL THINKING

Poliana Alves de Oliveira¹

Universidade Federal do Tocantins

Ricardo Ferreira de Sousa²

Universidade Federal do Norte do Tocantins

Neila Nunes de Souza³

Universidade Federal do Tocantins

Iraneide Borges Taveira de Sousa⁴

Universidade Federal do Tocantins

Resumo: O presente trabalho objetiva investigar as contribuições do teatro para a formação da opinião crítica de atores e espectadores. Trata-se de uma pesquisa de abordagem bibliográfica, fundamentada nos estudos de Augusto Boal (1991) e Bertolt Brecht (1978), que concebem o teatro como prática social e política. Também se apoia nas contribuições de Lev Vygotsky (1984, 1988, 1989), especialmente em sua teoria histórico-cultural, segundo a qual os processos mentais se constituem nas interações sociais. A metodologia consistiu na análise crítica das obras desses autores, com vistas a compreender de que modo suas proposições podem subsidiar a formação do pensamento crítico por meio da experiência teatral. Os resultados evidenciam o potencial formativo do teatro na construção da opinião crítica e na constituição de sujeitos conscientes de seu papel social.

Palavras-chave: Teatro; Pensamento Crítico; Formação Cidadã; Arte e Educação.

Abstract: The present study aims to investigate the contributions of theater to the formation of critical opinion among both actors and spectators. This research adopts a bibliographical approach, grounded in the works of Augusto Boal (1991) and Bertolt

¹ Doutoranda em Letras pelo PPG-LETRAS da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora Efetiva da Educação Básica da Rede Pública do Estado do Tocantins. E-mail: polianadeoliveira2023@seduc.to.gov.br

² Doutorando em Linguística e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLIT/UFNT). Professor Substituto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Miracema, TO, Brasil. E-mail: ricardof@uft.edu.br

³ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Docente na Universidade Federal do Tocantins. E-mail: neilasouza@mail.uft.edu.br

⁴ Mestranda em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (PPGLetras-UFT). Professora Efetiva da Educação Básica da Rede Pública do Estado do Tocantins. E-mail: iraneidetaveiradesousa@seduc.to.gov.br.

Brecht (1978), who conceptualize theater as a social and political practice. It also draws upon the contributions of Lev Vygotsky (1984, 1988, 1989), particularly his historical-cultural theory, which posits that mental processes are constructed through individuals' interactions within their social environment. The methodology consisted of a critical analysis of these authors' works, seeking to understand how their theoretical perspectives support the development of critical thinking through theatrical art. The findings underscore the formative potential of theater in fostering critical opinion and in shaping individuals who are aware of their social role

Keywords: Theatre; Critical Thinking; Citizenship Training; Art and Education.

Submetido em 13/12/2025

Aprovado em 26/02/2026

1. Introdução

O pensamento crítico constitui dimensão central na formação de sujeitos capazes de atuar de modo reflexivo na sociedade contemporânea. Diante de transformações sociais aceleradas e desafios complexos, torna-se necessário promover práticas culturais que favoreçam essa competência. Nesse contexto, o teatro destaca-se como linguagem artística com potencial pedagógico e social, ao possibilitar a problematização da realidade e a construção de posicionamentos críticos.

Nesse sentido, este artigo analisa as contribuições do Teatro Épico, de Bertolt Brecht (1978), e do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1991), para o desenvolvimento do pensamento crítico em atores e espectadores. À luz da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky (1984, 1988, 1989), examina-se como tais abordagens podem operar como formas de mediação social e de construção do conhecimento. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que a experiência teatral, ao articular expressão, interação e reflexão, favorece a formação da opinião crítica e o engajamento social.

O estudo tem como objetivo analisar de que modo o Teatro Épico e o Teatro do Oprimido, articulados aos fundamentos vygotskianos, contribuem para a constituição do pensamento crítico e para a compreensão do teatro como prática de transformação social. Defende-se que o teatro, enquanto linguagem estética e relacional, ultrapassa a dimensão expressiva e configura-se como recurso educativo capaz de fomentar consciência crítica e participação coletiva.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, fundamentada nas obras de Boal, Brecht e Vygotsky, com ênfase nos pressupostos que sustentam o teatro como

instrumento formativo. O teatro épico, por meio do distanciamento, estimula uma postura analítica diante da cena; o teatro do oprimido promove a participação ativa do espectador; e a perspectiva histórico-cultural ressalta o papel da interação social na constituição das funções psicológicas superiores.

O artigo organiza-se em cinco partes: após esta introdução, apresenta-se a seção “O teatro como ferramenta de transformação social”; em seguida, desenvolvem-se as seções “Teatro Épico: uma atitude pedagógica de Brecht”, “O Teatro do Oprimido de Augusto Boal” e “A Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky”; posteriormente, discute-se a articulação entre essas perspectivas; por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências.

2. O teatro como ferramenta de transformação social

O teatro constitui-se como arte da presença e da experiência compartilhada, marcada pela efemeridade e pela singularidade de cada apresentação. Conforme Brook (1968, p. 9), basta um “espaço vazio” atravessado por alguém enquanto outro observa para que o fenômeno teatral se instaure. Trata-se de uma comunicação direta entre sujeitos, na qual a cena se realiza diante do espectador, sem mediações técnicas que se interponham à relação. Como destaca Brecht (1978), o espetáculo constrói-se na interação viva com o público, produzindo sentidos que não se repetem de forma idêntica. Essa dimensão relacional aproxima-se da concepção de mediação social em Vygotsky (1984), para quem o desenvolvimento da consciência ocorre nas interações humanas, configurando o palco como espaço privilegiado de construção compartilhada de significados.

Na ficção teatral, a realidade é recriada criticamente. Para Boal (1991), o teatro possibilita ao sujeito ensaiar ações e experimentar alternativas de posicionamento ético e social, convertendo a cena em espaço de reflexão. Ao reinterpretar experiências, atores e espectadores exercitam sensibilidade e posicionamento crítico, evidenciando que o teatro não apenas representa a realidade, mas a ressignifica.

Historicamente, o teatro assumiu funções educativas, políticas, estéticas e de entretenimento, variando conforme o contexto sociocultural. Brecht (1978) sustenta que a cena não deve limitar-se à reprodução da realidade, mas promover sua problematização. Ao expor conflitos e relações sociais diante do público, o teatro adquire dimensão política,

não apenas pelo conteúdo, mas por sua estrutura relacional. A presença simultânea de atores e espectadores em um espaço comum configura uma prática social que mobiliza percepções, afetos e posicionamentos.

A imaginação, fundamento da experiência teatral, constitui, na perspectiva histórico-cultural, função psicológica superior socialmente organizada (Vygotsky, 2009). Longe de se opor à realidade, ela possibilita sua reelaboração simbólica. Nesse sentido, o teatro amplia as possibilidades de pensamento e ação ao articular linguagem, representação e interação social.

A experiência cênica envolve dimensões cognitivas, emocionais e estéticas. Boal (1980) ressalta que o teatro mobiliza corpo, voz e emoção, favorecendo a participação ativa do espectador. A identificação com personagens e conflitos intensifica a elaboração da experiência, pois o conteúdo é vivenciado de modo afetivamente significativo. A copresença de atores e público produz uma vivência coletiva que articula reflexão e aprendizagem, incidindo na formação cultural e crítica.

Conforme Brook (1968), a linguagem cênica integra múltiplos recursos expressivos: corpo, voz, gesto, espaço e sonoridade, articulando diferentes artes em uma mesma experiência estética. Tal convergência favorece a síntese de conteúdos complexos e amplia o alcance comunicativo da cena. O conhecimento constrói-se, assim, na articulação entre experiência vivida e elaboração simbólica.

Embora condicionado por seu tempo histórico, o teatro o transcende ao elaborar, no interior das circunstâncias sociais, experiências humanas que dialogam com questões permanentes da existência. Ao possibilitar a expressão e a elaboração simbólica de inquietações individuais e coletivas, contribui para a integração entre dimensão afetiva e reflexão crítica, reafirmando seu potencial formativo.

3. Teatro Épico: uma atitude pedagógica de Brecht

Segundo Rosenfeld (1985), o teatro épico, formulado por Bertolt Brecht, estrutura-se a partir do efeito de distanciamento, recurso pelo qual o ator explicita a construção da cena ao narrar e comentar as ações, rompendo a ilusão dramática. Tal procedimento não elimina a dimensão emocional, mas a reorganiza sob perspectiva crítica, deslocando a identificação imediata e favorecendo a formação de juízo reflexivo por parte do espectador.

Em diálogo com a tradição filosófica, Brecht (1978) emprega a expressão “teatro épico” não como mera oposição formal à concepção hegeliana de poesia épica (Hegel, 1993), mas como ruptura com o modelo dramático centrado na identificação e na catarse. Fundamentado no materialismo histórico, propõe uma cena que evidencie contradições sociais e conflitos de classe, compreendendo o teatro como espaço de problematização das condições históricas e de estímulo à consciência crítica. Nessa perspectiva, a representação não visa restabelecer equilíbrios, mas revelar mecanismos de dominação e possibilidades de transformação social.

O efeito de distanciamento constitui, assim, estratégia para superar a passividade do público, incentivando a análise racional das situações encenadas. As peças didáticas exemplificam essa proposta ao converter o espetáculo em espaço de aprendizagem política, no qual se articulam lógica dialética, crítica ao capitalismo e reflexão sobre relações de poder. O teatro brechtiano configura-se, portanto, como prática estética e pedagógica que projeta o conflito para além da cena, convocando o espectador à intervenção na realidade social.

No século XX, Brecht consolidou-se como dramaturgo e teórico de ampla influência, articulando produção estética e posicionamento político e conferindo ao teatro função formativa vinculada à crítica social. Brecht (1998, p. 181) declara:

É preciso inventar um outro ator, portanto novas técnicas de interpretação, ao mesmo tempo em que uma nova definição de suas tarefas no campo da interpretação. Inventar um ator que pelo seu desempenho incite o espectador a questionar-se. Questionar-se sobre o comportamento dos personagens, sobre as ações que estes empreendem ou se recusam a empreender, sobre as relações de força que subjazem às relações sociais etc. Um ator que saiba evitar a hipnose do espectador, lembrando-lhe, através do distanciamento, que o palco não é a imagem de um mundo subitamente tornado inofensivo, que o espetáculo não imita a realidade, mas permite enxergá-la.

No teatro épico, a figura do narrador, conforme proposta por Brecht, desempenha a função de explicitar a construção da cena e orientar o público para uma postura analítica diante da realidade representada. Ao comentar as ações e evidenciar sua historicidade, o narrador contribui para que o espectador compreenda que a realidade social é passível de transformação, dependendo das escolhas e das práticas humanas. Trata-se de um realismo não descritivo ou imitativo, mas explicativo e problematizador, voltado à formação da criticidade.

Em oposição ao modelo dramático centrado na identificação, Brecht propõe o distanciamento como princípio estruturante da encenação. Atores e espectadores são convocados a não se fundirem emocionalmente às personagens, mas a observá-las de modo reflexivo, examinando comportamentos, contradições e implicações sociais. O objetivo não é suscitar adesão imediata, mas promover julgamento crítico.

A recepção de sua proposta frequentemente associou o teatro brechtiano a uma estética fria, desprovida de emoção. Contudo, Brecht defendia o prazer estético como dimensão constitutiva da experiência teatral. Conforme observa Roubine (1982 p. 198), embora Brecht critique a identificação sentimental irrestrita, por considerá-la fonte de obscurecimento crítico, não elimina a emoção da cena. Antes, exige que o espectador ultrapasse a adesão afetiva inicial e interrogue as circunstâncias que suscitaram sua emoção, articulando sensibilidade e reflexão.

O teatro épico de Brecht pressupõe uma dramaturgia orientada pela função de explicitar as contradições do capitalismo e de evidenciar a luta entre classes antagônicas. Nesse contexto, a teoria da peça didática configura-se como proposta pedagógica em que o texto dramático opera como modelo de ação, destinado à apropriação crítica por grupos interessados na análise de comportamentos e situações socialmente problemáticas.

As peças didáticas expressam o posicionamento político de Brecht, vinculado ao materialismo histórico, e articulam estética e formação crítica. A perspectiva pedagógica que as fundamenta influenciou práticas teatrais educativas de caráter político-estético na modernidade e na contemporaneidade, consolidando o teatro como espaço de reflexão e intervenção social.

4. O Teatro do Oprimido de Augusto Boal

O Teatro do Oprimido, formulado por Augusto Boal, parte da concepção de que todos os seres humanos são simultaneamente atores e espectadores, pois agem e observam no cotidiano. Trata-se de um método estético e político que propõe a transformação do espectador em protagonista da ação teatral, superando a separação entre palco e plateia e rompendo com a passividade característica do modelo convencional. Mais do que representar conflitos, busca ensaiar possibilidades concretas de transformação social. Criado em contexto de repressão e exílio, o método evidencia seu caráter político ao afirmar o teatro como espaço de resistência, expressão e mobilização (Boal, 1991). Sua

proposta não se limita à interpretação da realidade, mas orienta-se à sua transformação, articulando prática artística e intervenção social.

O Teatro do Oprimido sistematiza exercícios, jogos e técnicas voltados à desmecanização física e intelectual dos participantes e à democratização do fazer teatral. Parte do princípio de que a linguagem teatral é constitutiva da experiência humana e, portanto, acessível a todos. Ao possibilitar que sujeitos historicamente silenciados se apropriem dos meios de produção teatral, o método amplia as possibilidades de expressão e estabelece uma comunicação ativa e propositiva entre participantes.

Diferentemente do teatro convencional, no qual a ação é restrita aos atores, o Teatro do Oprimido convoca os participantes a intervir na cena e a experimentar alternativas de ação. A experiência cênica situa-se na fronteira entre ficção e realidade: inicia-se no plano simbólico, mas projeta-se para a vida social, na medida em que as reflexões e experimentações realizadas no espetáculo visam repercutir nas práticas concretas dos sujeitos.

No teatro convencional, existe um código: aquele da não-ingrência dos espectadores. No Teatro do Oprimido, vige outra proposta: a interferência, a intervenção. No teatro convencional, apresentam-se imagens do mundo para que sejam contempladas; já no Teatro do Oprimido, essas imagens são oferecidas para serem destruídas e substituídas por outras. No primeiro caso, a ação dramática é uma ação "fictícia", que substitui a ação "real"; no segundo, a ação que é mostrada no palco, se constitui numa possibilidade, numa alternativa, e os espectadores-interventores (observadores ativos) são convidados a criar novas ações, novas alternativas que não são substitutas da ação real, mas repetições, pré-ações que precedem – e não substituem – a verdadeira ação que se quer transformadora de uma realidade que se pretende modificar (Boal, 1998, p. 83).

A finalidade do Teatro do Oprimido não é produzir acomodação, mas provocar desequilíbrio capaz de desencadear ação. Seu propósito é dinamizar os participantes, removendo bloqueios que limitam a intervenção na realidade. Ao propor que os oprimidos falem por si mesmos, sem mediação hierarquizada do artista, Boal desloca o espectador da condição de objeto para a de sujeito da ação, transformando-o de consumidor em produtor de cultura. O método configura-se, assim, como síntese entre cultura popular e prática cultural voltada à emancipação.

Boal (1980, p. 23) afirma que o “Teatro do Oprimido não foi criado por um indivíduo ou grupo específico, mas sistematizado a partir de práticas já existentes”. Sua contribuição consistiu na organização de técnicas e procedimentos que articulam participação e reflexão. Não se trata de um teatro de classe restrita, mas de um teatro das

classes oprimidas e dos sujeitos submetidos a diferentes formas de opressão. Sua tarefa é intervir nas cadeias de dominação, configurando-se como prática democrática e exercício de cidadania, ao mobilizar indivíduos da passividade à ação histórica e à produção de conhecimento.

Nesse sentido, toda ação que desvela as contradições da realidade social potencializa a formação da criticidade. O Teatro do Oprimido pode, portanto, ser compreendido como manifestação cultural que articula valores sociais e éticos, estimula o questionamento das estruturas vigentes e favorece a revisão das formas de compreender a si mesmo e o mundo.

5. A Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky

O princípio orientador da abordagem de Vygotsky (1984) reside na compreensão sócio-histórica do psiquismo. Segundo essa perspectiva, as funções psicológicas superiores constituem-se nas relações sociais, sendo a vida em sociedade a condição de emergência do que é especificamente humano. Modos de perceber, interpretar, agir e sentir são historicamente construídos e mediados pela interação com o outro.

Nessa concepção, a criança não nasce em um mundo meramente natural, mas em um universo simbólico e cultural já organizado pelas gerações precedentes. Desde o nascimento, insere-se em um contexto de práticas sociais, apropriando-se progressivamente de objetos, significados e formas de atuação por meio da participação em atividades compartilhadas.

A interação com os adultos desempenha papel central nesse processo, pois é por meio dela que a criança internaliza modos de fazer, pensar e significar o mundo. As atividades inicialmente mediadas tornam-se, gradativamente, formas autônomas de ação e representação, e respostas biologicamente determinadas articulam-se às práticas culturais, transformando-se em funções psicológicas especificamente humanas, organizadas social e simbolicamente.

Sendo assim, o conhecimento se origina na prática social dos homens e nos processos de transformação da natureza por eles forjados. Agindo sobre a realidade os homens a modificam, mas numa relação dialética, esta prática produz efeitos sobre os homens, mudando tanto seu pensamento, como sua prática (Corazza, 1993, p. 84).

Na perspectiva histórico-cultural, a relação entre o ser humano e o meio físico e social não se configura como adaptação passiva nem como resposta direta à estimulação ambiental, mas como processo dialético mediado pela cultura. O sujeito constitui-se nas interações que estabelece com o mundo cultural, consigo mesmo e com os outros. Nesse contexto, a arte e, particularmente, o teatro assume relevância como forma de mediação simbólica, ao possibilitar modos específicos de apreensão e interpretação da realidade.

Ao criticar teorias psicológicas fundamentadas em modelos biológicos, Vygotsky (1984) sustenta que o desenvolvimento humano distingue-se por sua dimensão histórico-social. Por meio do trabalho e da atividade simbólica, o homem transforma o meio e produz cultura. A constituição do sujeito como ser pensante e social ocorre, portanto, na e pela cultura, o que reforça a centralidade das relações sociais na formação da identidade e das funções psicológicas superiores.

A teoria histórico-cultural atribui papel decisivo à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e objetivados nas práticas sociais. Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores realiza-se por meio da mediação social e da internalização de instrumentos culturais, especialmente a linguagem. Desse modo, processos de aprendizagem mediados, seja pela atuação do professor, seja pela colaboração com pares mais experientes, são mais significativos do que aprendizagens espontâneas, pois ativam a zona de desenvolvimento proximal e possibilitam avanços que não ocorreriam de forma isolada. A mediação orientada, portanto, constitui elemento central do processo formativo.

À luz dessa concepção, a construção do conhecimento implica a apropriação do patrimônio cultural acumulado historicamente. Tal apropriação humaniza o sujeito, na medida em que o insere na continuidade da experiência social. Além da realidade material, as produções culturais, artísticas, políticas, econômicas e religiosas, integram esse patrimônio e participam da constituição do conhecimento. Sendo historicamente situado, o saber expressa necessidades, intenções e condições próprias de cada contexto, reafirmando seu caráter social e culturalmente determinado.

6. Resultados e discussões

A técnica do distanciamento proposta por Brecht (1978) favorece a adoção de uma postura crítica diante da cena, ao romper com a identificação imediata e estimular a

análise das dinâmicas sociais e políticas representadas. De modo convergente, o Teatro do Oprimido de Boal (1991) promove a participação ativa dos sujeitos na problematização de conflitos sociais, fortalecendo a capacidade de ação e reflexão crítica. Embora não fundamentadas explicitamente na teoria de Vygotsky, ambas as propostas dialogam com pressupostos da abordagem histórico-cultural, sobretudo quanto ao papel da interação social na constituição da consciência.

Sob a perspectiva vygotskiana (1984, 1988, 1989), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação simbólica e da internalização de instrumentos culturais nas relações sociais. Nesse sentido, tanto o distanciamento brechtiano quanto a participação ativa defendida por Boal podem ser compreendidos como estratégias mediadoras, ao promoverem debate, confronto de ideias e elaboração coletiva. Ainda que não se apoiem diretamente na teoria histórico-cultural, tais práticas convergem com a concepção de que conhecimento e consciência são construções sociais, produzidas no diálogo e na reflexão compartilhada.

Para Vygotsky (1999), a análise psicológica da arte articula percepção, sentimento e imaginação. A reação estética organiza emoções por meio da fantasia e da elaboração simbólica, produzindo efeitos que ultrapassam o entretenimento e incidem sobre a conduta humana. A experiência artística, portanto, integra dimensões cognitivas e afetivas, configurando-se como forma específica de mediação cultural.

O jogo teatral insere-se nesse processo como expressão da capacidade simbólica, particularmente relevante na infância. A brincadeira de papéis sociais constitui espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois permite à criança agir segundo regras e significados compartilhados (Vygotsky, 1999). Ao assumir personagens e enfrentar conflitos simbólicos, a criança amplia a imaginação, desenvolve competências sociais e regula o comportamento para além do imediato.

O faz de conta favorece a integração entre pensamento e ação, ao possibilitar a reelaboração de experiências em ambiente protegido. Conforme Piaget (1975), o jogo simbólico contribui para a reorganização das estruturas cognitivas. No contexto teatral, tal dinâmica promove aprendizagem da convivência, do diálogo e da escuta, consolidando o valor formativo do teatro como prática educativa e social. Essas experiências também desenvolvem competências expressivas e argumentativas, ao articular linguagem, gesto e emoção. Mesmo na vida adulta, a capacidade de assumir papéis e simular situações permanece como recurso simbólico que sustenta a compreensão das relações sociais.

Na perspectiva histórico-cultural, a criação artística na infância amplia a imaginação criadora e aprofunda a vida afetiva, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento categorial e da expressão simbólica (Vygotsky, 1999). A arte, assim, não se reduz ao entretenimento, mas constitui prática sociocultural que organiza emoções e pensamentos. Ao acompanhar personagens e conflitos que dialogam com a realidade, o sujeito amplia a compreensão de si e do contexto social, evidenciando o potencial formativo do teatro na constituição da consciência crítica.

7. Considerações finais

O teatro, enquanto expressão artística constitutiva da experiência humana, deve ser compreendido como direito cultural e não como prática restrita a grupos específicos. Seu potencial formativo incide na constituição crítica de crianças, jovens e adultos, ao favorecer a problematização da realidade e a participação social. A limitação de acesso aos bens culturais revela, nesse sentido, uma dimensão política que restringe possibilidades de expressão e de apropriação cultural.

Ao reconhecer o ser humano como sujeito histórico e cultural, compreende-se o teatro como linguagem capaz de organizar experiências, produzir sentidos e promover reflexão criativa sobre o mundo social. Este estudo buscou evidenciar a relevância do teatro na formação do pensamento crítico, defendendo-o como elemento constitutivo (e não acessório) do processo educativo.

A partir das contribuições de Augusto Boal, Bertolt Brecht e Lev Vygotsky, destacou-se o potencial transformador do teatro como prática estética, pedagógica e social. As proposições de Boal e Brecht demonstram como a cena pode revelar contradições sociais, estimular a conscientização e fomentar a ação. A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, por sua vez, reforça o papel da mediação e da interação social na constituição das funções psicológicas superiores, oferecendo fundamento teórico para compreender o teatro como espaço de desenvolvimento cognitivo e crítico.

No campo educacional, o teatro amplia repertórios culturais, promove experiências colaborativas e favorece a articulação entre sensibilidade e reflexão. Sua incorporação aos contextos formativos contribui para a construção de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados. Diante disso, reafirma-se que o teatro é instrumento

privilegiado de formação humana, capaz de articular arte, educação e transformação social, ao promover a consciência crítica e a participação ativa na realidade histórica.

Referências

- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 14ª edição, RJ: Civilização Brasileira, 1998.
- BOAL, Augusto. **Stop: c'est magique!** Ed. RJ: Civilização Brasileira S.A, 1980.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6ª edição. RJ: Civilização Brasileira, 1991.
- BRECHT, Bertold. **Estudos sobre teatro**. Trad. Fiama Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- BROOK, Peter. **The Empty Space**. Nova York: Atheneum, 1968.
- CORAZZA, Sandra. **Manifesto por uma “didá-lé-tica”**. Estudos Leopoldenses. São Leopoldo – RS, v. 29, n. 134, p. 13-18, 1993.
- HEGEL, G. W. F. **Estética**. Lisboa: Guimarães, 1993.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.
- ROUBINE, Jean Jacques. **A Linguagem da Encenação Teatral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- ROSENFELD, Anatol. **O Teatro Épico**. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva S.A., 1985.
- VYGOTSKY, Levy Semionovitch. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, Levy Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, Levy Semionovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.
- VYGOTSKY, Levy Semionovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, Levy Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.