



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
- PPGEDUC

CARLA MEIRA PIRES DE CARVALHO

**O TEATRO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO E A
FORMAÇÃO DA CIDADANIA**

Salvador
2009

CARLA MEIRA PIRES DE CARVALHO

**O TEATRO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO E A
FORMAÇÃO DA CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Maria Santos Mota

Salvador
2009

C331

Carvalho, Carla Meira Pires de
O Teatro na Educação de Jovens e Adultos: Contribuições
para o processo de Letramento e a Formação da Cidadania/ Carla
Meira Pires de Carvalho - Salvador, 2009.
168 f.:il

Orientador Prof^a. Dr^a. Kátia Maria Santos Mota

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade
de Educação Programa de Pós Graduação em Educação e
Contemporaneidade.

1. Educação de jovens e adultos 2. Teatro 3. Letramento. 4. Cidadania
I. Título

CDD 374.012

FOLHA DE APROVAÇÃO

"O TEATRO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA"

CARLA MEIRA PIRES DE CARVALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 10 de setembro de 2009, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Kátia Maria Santos Mota

Profa. Dra. Kátia Maria Santos Mota
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Estudos Luso Brasileiros.
Brown University, Providence, Estados Unidos.

Sergio Coelho Borges Farias

Prof. Dr. Sergio Coelho Borges Farias
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Artes.
Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Isa Maria Faria Trigo

Profa. Dra. Isa Maria Faria Trigo
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Artes Cênicas.
Universidade Federal da Bahia- UFBA.

A

Renan e à minha mãe, meus grandes amores, que Deus permitiu fazer parte da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela existência e pelas oportunidades ofertadas ao longo da minha vida.

A Renan e à minha mãe pela compreensão nos momentos em que me distanciei do seio familiar por conta das atividades relacionadas ao mestrado.

À professora Kátia Mota pela valiosa orientação, pelo cuidado e rigor com que me conduziu nos momentos mais difíceis da pesquisa. E, principalmente, pela sensibilidade enquanto educadora e ser humano.

A toda minha família, que torceu sempre por mim nesses dois anos de intensa preparação acadêmica.

Aos primos e primas, em especial a Theane que, mesmo distante, usou das ferramentas da internet para me acalantar com palavras doces de incentivo e de força.

Aos meus amigos e amigas, pela força e compreensão no momento das minhas ausências. Em especial, às minhas amigas-irmãs Paulinha, Maciene, Cilene, Marcela e Vivi.

Às minhas tias e à minha querida madrinha Lávila Pires Costa e tio “Val” pelo apoio incondicional desde o início da minha caminhada acadêmica, quando cursava a graduação, até os dias de hoje.

A Ana Lídia, Marinalva, Nara Marta, Márcia e Valdete, queridas amigas a quem admiro e respeito muito, educadoras que com sensibilidade e amor contribuíram diretamente para a realização deste sonho acreditando nas múltiplas potencialidades de seus alunos, aceitando e propondo desafios para que, a cada dia, a Educação de Jovens e Adultos se amplie e traga esperança a milhares de brasileiros.

Aos professores da Escola Dona Arlete Magalhães, especialmente os docentes do vespertino e do noturno, pela confiança, pelo respeito, pelo carinho e pela demonstração de amor à profissão. Profissionais que, em meio a tantas adversidades, sabem o verdadeiro sentido de educar.

Aos gestores da Escola Dona Arlete Magalhães, destacando o apoio dado por Uciene e Joane.

Aos meus alunos de EJA que me ensinaram, entre sorrisos e reflexões, a fantástica aventura de aprender uns com os outros.

A toda a equipe do espetáculo, *O auto da Gamela*, pelo compromisso com a formação de espectadores.

A Fábio Augusto Rezende e Emanuel Nogueira, amigos e conselheiros que me ajudaram nessa jornada acadêmica.

A Cátia Maria e Simone Andrade, amigas queridas que conquistei nessa rápida passagem pelo mestrado.

Aos educadores do PPGEDUC, que, nas discussões em sala de aula, mostravam-se solícitos na relação professor-aluno.

Aos professores Isa Trigo e Sérgio Farias, que, com generosidade e sensibilidade, contribuíram significativamente para a construção da presente Dissertação.

Aos professores Ana Célia e Marcos Luciano, pelo cuidado, apoio e pela disponibilidade de sempre.

E à minha querida amiga Ester, que Deus enviou para mim no momento em que o corpo deu sinais de cansaço e que a corrida contra o tempo se fazia necessária.

A todos que não foram citados aqui, mas que contribuíram direta e indiretamente para a concretização deste sonho, pessoas que estão em meu coração, que ocupam o espaço dos verdadeiros amigos e colegas de profissão.

À FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia) pela concessão de bolsa de estudos para a realização desta pesquisa de Mestrado.

Olha aqui professora, escute o que vou te falar:
eu saí lá do sertão, e vim para a capital,
aprender a ler e escrever e ouvir você falar.

Do lugar que você veio, de um bairro bem distante,
das crianças que pegavam livros em sua estante.
Para ler sobre teatro, que é o seu maior encanto.

Olha aqui professora, escute o que vou te falar,
se não me ensinar a ler e escrever,
para algum lugar vou te mandar, bem longe deste planeta,
onde ninguém saiba se expressar.

Olha aqui minha professora, pra você tiro o chapéu;
pois você é a estrela que caiu do céu.

Muito obrigado professora, por ter me escutado,
agradeço meus colegas por ter participado.

Maria de Lourdes Gonçalves da Silva, 2009
(Aluna da Escola Dona Arlete Magalhães)

RESUMO

A escola constitui-se como um dos principais espaços de socialização na vida do indivíduo por conta da diversidade expressa por diferentes sujeitos e a sistematização dos conhecimentos construídos historicamente e culturalmente pela humanidade. Neste contexto formativo, situa-se o Letramento como um dos maiores desafios educacionais, tornando-se ainda mais complexo e acentuado quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Reflete-se, então, que tal modalidade de ensino requer um cuidado e um olhar diferenciados, pois os sujeitos envolvidos possuem histórias de vida marcadas por um processo de exclusão da aprendizagem formal, dentro de uma sociedade grafocêntrica. Sendo assim, o caminho metodológico trilhado nesta investigação fundamentou-se na pesquisa qualitativa de caráter exploratório, utilizando, além da observação por parte do pesquisador, a análise de dados através da sistematização de categorias advindas das falas dos sujeitos entrevistados, professores e alunos de EJA. Este estudo investigou a inserção da disciplina Teatro e suas implicações político-pedagógicas na formação do Letramento e da Cidadania na Educação de Jovens e Adultos. Como fundamentação teórica, a presente investigação está embasada nos estudos sobre letramento, cidadania, teatro e educação. Utilizando como aporte teórico autores como Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Magda Soares, Ângela Kleiman, Tomaz Tadeu da Silva, Flávio Desgranges, Ana Mae Barbosa, Duarte Júnior e Viola Spolin. Os resultados da pesquisa, organizados em um total de 13 categorias, apontam não só para a contribuição da disciplina Teatro no desenvolvimento das práticas de letramento, como também para a motivação do sujeito da EJA em frequentar a escola, ao mesmo tempo em que insere este sujeito em espaços culturais que lhes foram historicamente interditados. Finalmente, fica evidente que a sensibilização estética desses sujeitos, a partir da experiência teatral, passa a se desenvolver nos diferentes espaços sociais em que estes sujeitos circulam, contribuindo, assim, para a sua formação de cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Teatro. Letramento e cidadania.

ABSTRACT

The school is constituted as one of the main socialization spaces in the life of the individuals due to its diversity expressed by different subjects and the systematization of the knowledge built both historically and culturally by mankind. In that formative context, lies the literacy as one of the greatest educational challenges becoming even more complex and intensified when it comes to the Youth and Adults Education. Reflection on the topic leads to the fact that such a teaching style requires a care and a different look, because the involved subjects have their life histories marked by a process of exclusion of the formal learning, inside a graphocentric society. Therefore, the methodological path taken in that investigation was based on the exploratory qualitative research, using besides the observation by the researcher, the data analysis through the systematization of categories originated from the speech of the interviewed subjects , both teachers and students of the Youth and Adults Education. This study investigated the insertion of Acting as a subject and the political pedagogical implications in the literacy and citizenship development in the Youth and Adult Education. As a theoretical basis, the present investigation is based on the literacy, citizenship, acting and education using as theoretical contribution authors such as Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Magda Soares, Ângela Kleiman, Tomaz Tadeu da Silva, Flávio Desgranges, Ana Mae Barbosa, Duarte Júnior e Viola Spolin. The results of the research organized in a total of 13 categories point not only to the contribution of the Acting as a subject in the development of literacy practices, but also to the motivation of the individual involved in the Youth and Adult Education to attend the school at the same time that it inserts the individual in social spaces that were historically closed. Finally, it is clear that the aesthetic sensibilization of those individuals from the Acting experience, starts being developed in the different social spaces in which they circle, contributing thus, to the development of their citizenship.

Key words: Youth and Adult Education. Acting, Literacy and Citizenship

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Apresentação cênica dos alunos de EJA (2006).....	27
Figura 2	Apresentação cênica dos alunos de EJA (2006).....	27
Figura 3	Apresentação cênica dos alunos de EJA (2007).....	30
Figura 4	Apresentação cênica dos alunos de EJA (2007).....	30
Figura 5	Ensaio com alunos de EJA (2007).....	34
Figura 6	Ensaaios com alunos de EJA (2008).....	35
Figura 7	Ensaaios com alunos de EJA (2008).....	35
Figura 8	Apresentação cênica dos alunos de EJA (2008).....	36
Figura 9	Apresentação cênica dos alunos de EJA (2008).....	36
Figura 10	Apresentação cênica dos alunos de EJA (2008).....	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EDAM	Escola Municipal Dona Arlete Magalhães
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação (Brasil)
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: caminhos metodológicos	21
2.1	A INSTITUIÇÃO	21
2.2	UMA BREVE DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DE TEATRO EM EJA.....	24
2.2.1	Produção 1: Os cortadores de cana	27
2.2.2	Produção 2: Os retirantes da EJA	29
2.2.3	Produção 3: Os cordelistas da EJA pedem passagem	35
2.3	O UNIVERSO DA PESQUISA: os alunos e professores de EJA	37
2.4	A PESQUISA	40
2.4.1	Definição metodológica	42
2.4.2	Coleta e análise de dados	45
3	ARTE E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	48
3.1	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE E O COTIDIANO ESCOLAR ..	48
3.1.1	Um panorama histórico do Ensino da Arte no Brasil: dos primeiros passos, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aos Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes	52
3.1.2	O teatro na escola / O teatro em EJA	58
3.2	LETRAMENTO E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	68
3.3	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRAVES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	77
3.4	O DIÁLOGO ENTRE O TEATRO-EDUCAÇÃO E O LETRAMENTO PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	85
4	TRAJETÓRIAS DE ANÁLISE	88
4.1	CATEGORIAS COMUNS (categorias em comum que emergiram nas falas de professores e alunos)	90
	a) Teatro e expressão oral	90
	b) Teatro e a relação entre escrita e leitura	96

c) Teatro e cotidianidade	101
d) Teatro e comunicação / Interação grupal	107
e) Teatro e conhecimento	112
f) Teatro e auto-estima	120
g) Teatro e leitura crítica	127
h) Teatro e cultura Escolar	130
i) Teatro e cidadania	134
4.2 CATEGORIAS DIVERSIFICADAS I (categorias presentes apenas nas falas dos professores)	139
a) Teatro e cultura	140
b) Teatro e a formação integral	144
4.3 CATEGORIAS DIVERSIFICADAS II (categorias presentes apenas nas falas dos alunos)	146
a) Teatro e trabalho	147
b) A alegria e o prazer em fazer teatro	150
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
 REFERÊNCIAS	 162

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada *O Teatro na Educação de Jovens e Adultos: contribuições para o processo de Letramento e a formação da Cidadania* empenhou-se em compreender de que forma a linguagem teatral pode contribuir para a formação do Letramento e a construção da Cidadania dos alunos da EJA. Para tanto, fez-se necessário refletir, de forma breve, sobre as bases que fundamentaram as primeiras inquietações no que se refere à linguagem teatral no currículo escolar e os conflitos existentes no âmbito dessa modalidade educacional.

A Educação de Jovens e Adultos abrange toda a Educação Básica, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Os dispositivos centrais que norteiam as políticas públicas e os fundamentos pedagógicos no contexto deste segmento referem-se tanto ao processo de alfabetização e do letramento, além da formação profissional desses educandos.

As políticas públicas em EJA, pensadas e desenvolvidas no Brasil ao longo dos anos, sempre foram estabelecidas de forma pontual, descontínua e descontextualizada, impossibilitando este segmento de obter maiores avanços pedagógicos que viabilizassem propostas reais e que atendessem, de forma direta, às demandas dos indivíduos que retornam à escola ou iniciam tardiamente seu processo de escolarização.

Só a partir da década de 30 é que a educação de pessoas adultas ganhou espaço nas discussões referentes ao ensino público no país. Nos anos 60, através dos estudos e pensamentos de Paulo Freire, a educação dessas pessoas passou a ser considerada como uma das principais metas a serem alcançadas no que diz respeito à democratização da educação pública no Brasil.

A preocupação em buscar estratégias que possibilitem novas abordagens teórico-metodológicas direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos de EJA apresenta-se nesta pesquisa não como uma proposta rígida, ou como a panaceia que irá resolver todas as demandas e conflitos existentes nesse tipo de educação.

Não se trata disso. A questão central desta investigação encontra-se no diálogo constante entre os princípios inspiradores da Pedagogia Crítica¹ que visa à formação integral do educando com a intenção de promover a emancipação social do sujeito e a inserção das linguagens artísticas como um dos muitos caminhos a serem trilhados para a concretização de uma educação democrática.

Este modelo de educação democrática parte do pressuposto de que todos os sujeitos, independente da idade e da etapa em que se encontram sua escolarização, devem dispor da equidade no que diz respeito ao currículo escolar oferecido pelas instituições de ensino. Nesse sentido, a inserção da disciplina Teatro no currículo de EJA, articulando os conhecimentos inerentes à disciplina com a busca constante pela formação de sujeitos letrados e cidadãos conscientes de sua função social, norteou as primeiras inquietações que culminaram na escrita da presente Dissertação.

Os personagens que construíram essa trama da vida real fazem parte de uma escola municipal da periferia da Cidade de Salvador. São cinco professores e oito alunos de EJA, além da professora-pesquisadora de teatro atuando em EJA e autora deste trabalho. Todos os envolvidos ocupam espaços privilegiados na pesquisa; são observadores, fazedores e informantes da investigação, que buscam compreender as implicações dessa disciplina no âmbito do ensino noturno.

Faz-se necessário situar o leitor na estruturação do texto cuja apresentação, a seguir, aponta para os conteúdos específicos de cada capítulo. Assim, iniciado por esta introdução, dispomos de cinco capítulos que passarei a descrever em suas linhas diretrizes.

No segundo, intitulado *A trajetória da pesquisa: caminhos metodológicos* optei pela descrição do ambiente de trabalho onde surgiram as primeiras inquietações e articulações teóricas entre o Teatro e o Letramento. Em um primeiro momento, descrevo a instituição à qual me encontro vinculada enquanto professora de Teatro. Ressalto os primeiros conflitos que envolveram a busca por novas formas de abordagem sobre o ensino do Teatro e sua função no contexto de EJA. De forma sintética, situo o leitor sobre os principais problemas que envolvem o ensino noturno: a evasão escolar, a dificuldade de compreensão da linguagem artística na EJA, e as

¹ A Pedagogia Crítica foi inspirada na teoria de Freire e se fortaleceu em países estrangeiros, sobretudo nos Estados Unidos com as contribuições de educadores que trabalharam com Freire. (Henry Giroux, Ira Schor, Donaldo Macedo, Peter McLaren, entre outros).

dificuldades de aprendizagem em relação à escrita e à leitura. Também menciono as primeiras intenções da coordenação pedagógica e dos professores de EJA em incluir no currículo, através do projeto *Identidades*, já desenvolvido pelos professores, a linguagem teatral na busca de um enfoque relacionado com trabalhos de escrita e de leitura.

Nesse mesmo capítulo, há uma descrição das oficinas realizadas na área de Educação de Jovens e Adultos, entre os anos de 2005 e 2008, na qual chamo a atenção do leitor para os constantes conflitos causados pela inserção da disciplina Teatro no currículo. O dia a dia com os alunos do noturno através de oficinas de teatro, realizadas inicialmente às quintas-feiras, impulsionou a elaboração de um projeto artístico-pedagógico, intitulado *Quinta no cinema*. Este projeto construiu o alicerce para os estudos posteriores em nível de mestrado, no qual está inserida esta dissertação.

As oficinas, e também as experiências cênicas e pedagógicas que foram produzidas, estão descritas, de forma aprofundada, ainda no segundo capítulo; essas produções estão descritas, separadamente, em três momentos: Produção 1: *Os cortadores de cana*, Produção 2: *Os retirantes de EJA* e Produção 3: *Os cordelistas de EJA pedem passagem*.

Em seguida, os sujeitos, nos quais centralizo este estudo, são objeto de escrita na parte intitulada *O universo da pesquisa: os alunos e professores de EJA*. Busco elucidar as primeiras inquietações dos professores com referência ao caráter socioeducativo do teatro no âmbito dessa modalidade educacional e o processo de estranhamento por parte dos alunos ao entrarem em contato com essa disciplina que passa a fazer parte do currículo.

Ainda nesse segundo capítulo, essas inquietações e articulações entre o teatro, o letramento e a cidadania são expostas, de maneira sistemática, dando forma e consistência à pesquisa. Neste momento, em que a pesquisa é definida, para uma melhor compreensão por parte do leitor, apresento através de um triângulo, os sujeitos informantes da pesquisa: os docentes, os alunos e a professora-pesquisadora de teatro em EJA. Apresentados os sujeitos, foi necessário estabelecer as questões norteadoras que envolvem a investigação.

A opção em desenvolver uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório é justificada ainda nesse capítulo, nas questões que se referem à metodologia escolhida pela investigação. Nessa perspectiva metodológica, faço a descrição do

processo que norteou a coleta e análise de dados, partindo das falas dos professores e alunos de EJA e o processo de construção de categorias de análise a partir das falas dos professores e alunos entrevistados, a fim de compor o diálogo entre as impressões da pesquisadora e os conteúdos projetados no corpo da pesquisa.

No terceiro capítulo é estabelecido um diálogo teórico com um grupo de autores selecionados que me forneceram o suporte para compreender e interpretar as articulações teórico-práticas entre teatro, letramento e cidadania. Destaco, ainda, que não encontrei qualquer bibliografia específica que trate da articulação entre estes três temas no contexto da EJA. Sendo assim, constitui-se um desafio de pesquisa a tarefa de fazer essa articulação apoiando-me nas leituras de textos e do material coletado mediante instrumentos de investigação. Apresento, também, um panorama histórico da trajetória percorrida pelo ensino de Artes no Brasil, desde seus primeiros acontecimentos até os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), passando pelo significado que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) imprime como marco de autonomia e independência do ensino das Artes integrado ao currículo escolar.

As reflexões também abordam os elementos que compõem as aulas de Teatro no cotidiano escolar, bem como as especificidades da inclusão desta disciplina na sala de aula das turmas de EJA. Foi necessário, também neste terceiro capítulo, tecer reflexões sobre as discussões que permeiam a alfabetização e o letramento, além de estabelecer laços de aproximação entre teatro, letramento e cidadania em EJA.

O quarto capítulo representa a contribuição primordial desta pesquisa no que se refere à apresentação do *corpus* e à trajetória de análise. Este foi, sem dúvida, o capítulo mais penoso de escrever, mas, por outro lado, o mais gratificante porque foi após a sua conclusão que me dei conta dos resultados da pesquisa, das contribuições que apresento, da satisfação de reconhecer-me como pesquisadora.

Os dados registrados foram agrupados em categorias a começar pela análise das falas dos professores e dos alunos de EJA. Através da estratégia da recorrência de conteúdos apresentados pelos sujeitos da pesquisa, identifiquei um conjunto de três tipos de categorias: as que foram comuns nas falas de professores e alunos, as que foram encontradas apenas nas falas dos professores e aquelas que partiam, exclusivamente, das falas dos alunos.

A análise dessas categorias pode ser compreendida como um avanço nas discussões que se referem à inserção da disciplina Teatro no currículo de EJA, suas implicações e objetivos. Os alunos e os professores trouxeram em suas falas pontos comuns e diferenciados que imprimem especial relevância para se compreender as repercussões pessoais e coletivas da experiência teatral em EJA. Na seleção de falas que ilustram as diversas categorias, desenvolvo uma reflexão crítica trazendo conteúdos que emergiram das perspectivas dos entrevistados. Nesse sentido, reconheço a importância que a pesquisa de sala de aula traz para a elaboração de proposições teórico-práticas direcionadas aos estudos sobre currículo.

No quinto capítulo, elaboro as considerações finais considerando os pontos de reflexão que foram construídos através do capítulo de análise. Não tenho a pretensão de elaborar uma conclusão como algo acabado, mas, ao contrário, proponho-me a discutir sobre a responsabilidade que temos como educadores dessa modalidade, abrindo pontos de reflexão vinculados à realidade dos jovens e adultos. Aproveito para chamar a atenção às diversas instâncias do poder público, das instituições de ensino e da sociedade, como um todo, para o fato de que este segmento necessita de políticas públicas que atuem com afinco para atender à complexidade da sua demanda estudantil. Assumo, então, nesta finalização, que a inserção dessa disciplina constitui um dos mais férteis caminhos pedagógicos que conduzem a um modelo de educação crítica, democrática e de qualidade para os alunos de EJA.

2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: caminhos metodológicos

Neste capítulo, tenho o objetivo de situar o leitor para as atividades que nortearam a pesquisa desde as primeiras inquietações, a partir da prática docente atuando na Educação de Jovens e Adultos, até a sua sistematização como uma pesquisa acadêmica, visando aprofundar de forma teórico-metodológica, a experiência do Teatro no currículo de EJA em uma escola da periferia de Salvador.

Logo em seguida, descrevo este ambiente de trabalho em que atuo como professora de Teatro, relatando minha experiência docente e minhas primeiras impressões como iniciante de pesquisa. Apresento os estudantes - os protagonistas dessa aventura pedagógica - situando-os nos cenários construídos por um projeto pedagógico sob minha coordenação, em forma de oficinas de teatro. Paralelamente, trago os professores das demais disciplinas também como sujeitos centrais desta pesquisa. Esses caminhos docentes levaram-me à legitimação da minha atuação como pesquisadora a partir do meu ingresso em um programa de Pós-Graduação.

2.1 A INSTITUIÇÃO

O presente trecho tem como objetivo precípuo contextualizar a instituição formal de ensino onde foram realizadas, desde meados de 2005, experiências sistematizadas através do ensino do Teatro com alunos da 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental I e II na EJA.

É de fundamental importância construir um relato sobre a instituição, descrever as primeiras impressões por parte do professor-pesquisador, a partir da inserção da disciplina Teatro no turno noturno, apresentando ao leitor, os sujeitos da pesquisa (alunos e professores) como elementos necessários para a compreensão político-pedagógica que fundamenta a inclusão da linguagem teatral no currículo de EJA na Educação Fundamental.

A Escola Dona Arlete Magalhães (EDAM), situada no Bairro de Castelo Branco, na periferia de Salvador, sempre foi considerada pela Rede Municipal de Ensino como uma instituição importante no que diz respeito à Educação Fundamental, apesar de também apresentar todos os problemas estruturais,

pedagógicos e organizacionais presentes no sistema de ensino público como um todo.

Trata-se de uma instituição com, aproximadamente, 100 docentes contemplando quase todas as áreas de conhecimento, tendo cerca de 2 400 alunos matriculados anualmente na Educação Fundamental I e II, contemplando a seriação regular e o segmento da Educação de Jovens e Adultos. Este número aproximado de matriculados divide-se em três turnos (matutino, vespertino e noturno). A EDAM, como é conhecida e chamada pela comunidade local e corpo docente, possui uma história semelhante à de muitas outras instituições escolares de grande porte, história de êxitos e conflitos no âmbito escolar em uma esfera pública.

Os conflitos existentes na Escola Dona Arlete Magalhães não diferem dos existentes nas outras instituições públicas da cidade, ou mesmo do país. São problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem, indisciplina, pouca relação entre escola e comunidade na resolução de problemas, falta de equidade nas disposições das disciplinas curriculares, evasão por parte dos educandos, falta de professores, falta de materiais didáticos, insuficientes programas e políticas de capacitação docente, poucas atividades culturais, precariedade nas questões relacionadas à infraestrutura e equipamentos que dão suporte aos procedimentos pedagógicos em sala de aula.

Diante desse quadro que, num primeiro momento, pode parecer impeditivo para a realização de qualquer projeto pedagógico de qualidade, ressalto a capacidade de reflexão dos profissionais. Estes profissionais, por estarem em contato com a realidade da instituição, compreendem a escola antes de tudo como um espaço político, onde as vozes podem ganhar força e os indivíduos podem buscar, no campo pedagógico, soluções para os problemas estruturais ali existentes. Assim, os atores centrais das instituições escolares – professores e alunos – podem e devem acreditar no papel social da escola, mesmo que esta se apresente como um território de conflitos e conquistas. Neste sentido, cito Giroux e Simon (2005, p.95), que fazem a seguinte intervenção:

Queremos intervir nesse debate afirmando que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os casos queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a

transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia [...] Trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados.

Nessa perspectiva, as instituições de ensino buscam, a partir das suas realidades sociais, caminhos e alternativas que tornem a vivência escolar uma experiência que suscite no indivíduo, não apenas o contato com o conhecimento nas diversas áreas do currículo, mas o prazer de estar em contato com tais conhecimentos, fortalecendo a reflexão coletiva de temas atuais, a troca de experiências entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Enfim, tornar vivo o espaço escolar, em que os sujeitos se coloquem enquanto agentes transformadores de si em suas perspectivas e leituras críticas sobre o mundo e, em consequência, agentes transformadores de sua realidade social.

No caso da EJA, a coordenação pedagógica buscou na linguagem teatral um possível caminho lúdico-pedagógico para amenizar o problema da evasão escolar (realidade que faz parte do cotidiano da EJA), da falta de motivação por parte dos alunos nas atividades de escrita e leitura e, enfim, da sua baixa autoestima no que se refere à capacidade de apreensão dos conteúdos. Pretendia-se estimular, nesses alunos, posturas que caracterizassem posicionamentos autônomos dentro e fora da sala de aula, além de trabalhar, de forma positiva, sua resistência em participar e se expressar nos debates e provocações levantadas pelo professor ou pelos conteúdos em discussão.

Essa proposta, iniciada em setembro de 2005, envolvia os alunos de EJA, 1º segmento da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental I, incluindo duas turmas de 4ª série e uma turma das demais séries, totalizando cinco turmas. As aulas de Teatro ocorreram até dezembro, em forma de oficinas semanais que duraram em torno de 80 minutos, o que corresponde a duas horas/aula no turno noturno. À medida que o projeto foi se afirmando, novas turmas foram inseridas nas ações pedagógicas e assim, nos anos seguintes, o projeto abrangeu também turmas da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental II, superando as expectativas iniciais.

2.2 UMA BREVE DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DE TEATRO EM EJA

Em 2006, a proposta de se trabalhar o teatro em EJA pôde ser discutida e sistematizada de modo a se tornar um projeto que funcionaria apenas durante todo o ano letivo de 2006, mas, devido aos resultados satisfatórios, se estendeu até o ano de 2008. O projeto passou então a ser conhecido como *Quinta no cinema*, uma experiência artístico-pedagógica sobre as possibilidades de leitura de mundo em Educação de Jovens e Adultos. O cinema foi incluído como a experiência cultural com a qual os alunos interagiam e, a partir daí, interpretavam e faziam as vinculações com os conteúdos da vida real, transportando-os para o texto escrito o qual se transformava em *script* de uma peça teatral. A partir daí, então, trabalhavam as cenas produzidas na constituição da peça. Posteriormente, os alunos passaram a frequentar não só o cinema, mas também o teatro.

O projeto passou, desse modo, a incluir as diferentes linguagens artísticas como o teatro, a música, elementos da dança e das artes visuais como processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, utilizando a apreciação estética através de filmes e de espetáculos teatrais como caminho lúdico e metodológico que conduziam as atividades teórico-práticas em sala de aula.

Nessa perspectiva, as atividades baseadas em textos iniciais sobre o teatro, os jogos teatrais, e de improvisação, os dramáticos e os trabalhos textuais, envolvendo a construção e reconstrução das cenas trabalhadas em sala de aula, iam se constituindo a partir de temas trazidos pelos alunos. Em geral, esses temas versavam sobre diversos tipos de opressão existentes no país e enfrentados em suas vidas cotidianas. A escolha dos filmes e espetáculos teatrais tinha sempre a intenção de relacionar e de suscitar nos alunos o senso crítico através da análise desses temas sociais.

Nas aulas de teatro, eram trabalhados jogos teatrais, onde as atividades eram direcionadas para a construção de cenas elaboradas pelos alunos, como atores-espectadores das situações cênicas escolhidas através de temas trazidos por eles ou pelo professor de teatro. Os jogos teatrais trabalhados nas salas de EJA tinham elementos especiais, pois se constituíam em um momento diferenciado, traduzindo um caráter de independência, de autonomia e de grande espontaneidade e participação pelos alunos-atores das turmas de EJA, como aborda, a seguir, Ricardo Japiassu (2003, p.20):

A finalidade do *jogo teatral* na Educação escolar é o *crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural* dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica. O princípio do *jogo teatral* é o mesmo da *improvisação teatral*, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre os sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação.

A participação era intensa entre os alunos, as interações em sala de aula nos momentos dos jogos eram destacadas por todos, tanto no momento em que atuavam como quando assistiam às atuações das outras equipes. O trabalho com a oralidade era também realizado de forma intensa pelos atores-espectadores, pois estes atores produziam suas falas de forma “improvisacional” em forma de interlocução com as falas dos outros participantes de sua equipe, tudo de forma dinâmica, criativa e espontânea.

Na medida em que se trocavam os papéis e os alunos passavam para a situação de plateia, mantendo a interação com seus colegas que se encontravam atuando, todas as participações tinham o princípio de resolução dos problemas cênicos, tais como o tempo, o espaço e a fala de cada personagem, e também a resolução dos problemas de conteúdos que emergiam em decorrência da própria temática.

A escrita das cenas e o entendimento da importância das atividades de leitura e escrita demoraram de ser compreendidos pelos alunos de EJA, pois, na perspectiva do aluno, o professor de teatro não precisava, por exemplo, de corrigir os erros ortográficos e de concordância trazidos em suas cenas. Na concepção desses alunos, a função do professor de Teatro seria apenas lúdica. Mesmo que inicialmente tenha sido exposto o objetivo do projeto *Quinta no Cinema* como trabalho de investigação sobre a arte em suas diferentes linguagens e, em especial, a teatral como caminho lúdico-pedagógico, a natureza interdisciplinar estava implícita, considerando as atividades que envolvem o processo da escrita, leitura, além das várias reflexões temáticas relacionadas aos textos que, sem dúvida, traziam conteúdos interdisciplinares, além de elementos éticos e estéticos delineadores da formação da cidadania dos alunos.

Aos poucos, os alunos foram perdendo o medo da sua própria escrita, na medida em que apresentavam e recebiam as sugestões dos colegas e do professor de teatro. A apresentação das cenas pelas equipes passou a acontecer como rotina

pedagógica. O processo constante de ensaios não extinguiu o nervosismo inicial de uma apresentação, uma vez que a maior preocupação dos alunos estava na dificuldade em se expor ao público, que se constituía não só de seus colegas de classe, mas também de curiosos e interessados em apreciar a apresentação.

Vale ressaltar que todas as sessões das oficinas finalizavam com um momento de reflexão sobre o processo vivenciado pelos alunos, quando era acordada com os alunos a liberdade em se posicionar sobre os elementos positivos e negativos de cada dia, sobre suas percepções, seus entraves e suas possíveis conquistas ao final de cada aula, além de sessões destinadas especialmente para a reflexão sobre suas apresentações e experiências através da ida ao teatro e/ou apreciação dos filmes assistidos pela turma.

Esse sistema de avaliação dos encontros e a autoavaliação por parte dos integrantes das oficinas é uma prática bastante comum nos trabalhos de teatro realizados em sala de aula. Para Japiassu (2003, p.29) ²,

A incorporação da *teoria psicodramática* na educação deu-se por conta de Moreno na “espontaneidade”, na “criatividade”, na valorização do “trabalho em grupo” e na *função terapêutica* do teatro. Alguns de seus experimentos se deram no contexto da educação escolar e lhe permitiram explicitar procedimentos metodológicos ainda hoje muito utilizados no ensino do teatro, como a auto-avaliação e os protocolos de sessão (registros escritos pelos participantes das atividades desenvolvidas com a linguagem teatral no grupo).

Esse mecanismo utilizado nas aulas de teatro é de grande importância para que os sujeitos envolvidos no processo de criação artística expressem através de suas falas a forma como a linguagem teatral tem contribuído para seu desenvolvimento pessoal e social. A resposta do grupo, através das colocações individuais, é extremamente relevante para que o educador trace um diagnóstico do perfil e das necessidades do grupo, buscando resoluções na medida do possível para que as aulas se desenvolvam com harmonia e fluidez, suscitando um processo de amadurecimento verdadeiro e integral para todo o grupo.

Ao longo dos três anos de experiência do teatro em EJA, foram realizadas cinco apresentações cênicas, sendo que as mais significativas, a partir dos relatos de

² Ricardo Japiassu cita o psicanalista Jacob Levy Moreno que trouxe importante contribuição no âmbito do teatro-educação, ressaltando que suas teorias, métodos e reflexões estiveram voltados para estudos psicanalíticos. A partir de 1920, Moreno encontrou espaço para sistematizar seus estudos que até os dias de hoje são bastante difundidos sobre o Drama no contexto psicanalítico para o desenvolvimento psíquico e social dos seus pacientes.

professores e alunos de EJA, foram: *Os cortadores de cana* (2006), *Os retirantes de EJA* (2007) e *Os cordelistas de EJA pedem passagem* (2008). Torna-se necessário, então, descrever, de forma sucinta, cada uma dessas experiências, pois foi a partir delas que o projeto *Quinta no cinema* ganhou corpo, levantando inquietações, desejos e expectativas. Foi, também, a partir dessas experiências que se fortaleceu em mim o desejo de analisar criticamente, e divulgar o projeto; essa motivação conduziu-me, então, à formulação de uma proposta de investigação em nível de pós-graduação.

2.2.1 Produção 1: *Os cortadores de cana*

Os cortadores de cana foi o espetáculo produzido pelos alunos de EJA a partir da apreciação estética do filme *Eu, Tu, Eles*, lançado em 2000 e dirigido por Andrucha Waddington. Naquela época, os professores de EJA do 1º segmento desenvolviam um projeto intitulado *Identities*, que durante todo o ano letivo de 2006 esteve voltado para uma proposta multidisciplinar que buscava resgatar a questão das múltiplas identidades presentes no segmento de EJA, fossem elas étnico-raciais, regionais, religiosas, políticas, culturais, de gênero, entre outras.



Figuras 1 e 2 – Apresentação cênica dos alunos de EJA (2006)

Nessa perspectiva, algumas das temáticas encontradas no filme *Eu, Tu, Eles* possuíam ressonância no projeto *Identities*, considerando a aderência dos personagens aos traços de perfil de identidade de grande parte dos alunos de EJA, principalmente os alunos do 1º segmento, principais protagonistas dessa experiência, tendo em vista que a maioria dos alunos se constitui de sujeitos advindos do interior

da Bahia, da cultura rural do estado, e de outros estados da região Nordeste. Tratando de questões referentes às identidades, destacando-se a de gênero, surgiram reflexões interessantes sobre a função social e familiar do homem e da mulher, a partir do ponto de vista de cada aluno, tanto nas aulas de Arte quanto nas aulas ministradas pelos professores das demais disciplinas de EJA.

As aulas de teatro, aliadas à experiência de releituras cênicas deste filme trouxeram à tona alguns temas correlatos, destacando-se a questão da liberdade sexual vivida pela personagem Darlene, interpretada pela atriz Regina Casé. O comportamento sexual da personagem, suas relações extraconjugais com outros personagens masculinos da trama e sua vida sofrida de mulher nordestina despertaram inquietações nas interpretações construídas em sala de aula.

As discussões calorosas provocaram manifestações diversas entre as mulheres e os homens alunos de EJA. Cada aluno possuía seus argumentos na “defesa” ou “ataque” aos personagens, os julgamentos revelavam a complexidade e diversidade dos seus valores e crenças, em suas subjetividades, em suas histórias de vida, em seus exemplos dados na defesa de seus argumentos, nas relações de poder e nas construções sociais referentes à situação do homem e da mulher na sociedade brasileira.

É importante salientar que o trabalho a partir da exibição de filmes dá ao aluno de EJA uma oportunidade que talvez signifique a única no decorrer de sua vida: unir o prazer estético de assistir e apreciar uma obra artística e a possibilidade de refletir sobre essa obra com colegas e professores, na busca de uma compreensão pessoal e na construção, em grupo, de novos conhecimentos que venham a contribuir para o seu processo de aprendizagem de leitura crítica do mundo, da sociedade na qual ele se encontra inserido. Sobre essa relação de construção e de troca entre as Artes e o mundo do espectador, lembro-me da seguinte observação:

O espectador é também um criador. A mensagem veiculada pelos atores através das palavras, movimentos e recursos técnicos, é decodificada pelo espectador, com base em sua história de vida, sua visão de mundo e seu estado emocional naquele momento. (FARIAS, 1989, p. 84)

Como professora de teatro atuante em EJA, acho importante ressaltar que a relação dos alunos com o filme *Eu, Tu, Eles*, além de ter produzido um resultado cênico intitulado *Os cortadores de cana*, trouxe contribuições valiosas que

enriqueceram as aulas de teatro na medida em que possibilitaram a participação mais efetiva dos alunos através dos conteúdos trazidos das suas experiências pessoais. A ligação entre a obra e a história de vida de cada um deles, através das reflexões sobre os temas sociais que emergiram na análise do filme, tais como as questões de gênero, a situação de pobreza, a condição de dependência da mulher, a situação do homem do campo no nordeste brasileiro e até o controle da natalidade - passando pela análise da história de vida, escolhas e conflitos vivenciados pelos personagens centrais da trama - transformaram-se em uma rica experiência vivenciada pelos alunos e professores de EJA, e que serviu de base para a solidificação do projeto.

2.2.2 Produção 2: *Os retirantes de EJA*

Como meta pedagógica para o ano de 2007, a coordenação apresentou a proposta de ser trabalhada com as turmas de EJA mais uma linguagem artística: a disciplina *Artes Visuais*. Com essa iniciativa, o professor dessa disciplina, atuando em conjunto com o professor de Teatro, passou a planejar as atividades de forma harmônica, na tentativa de fazer com que as linguagens artísticas contribuíssem como área de conhecimento para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ao mesmo tempo que provocavam reflexões críticas sobre a sociedade, além da sensibilização estética dos alunos através do contato com a arte. A essa altura, a comunidade escolar já acreditava na importância da Arte-Educação, em seu caráter interdisciplinar, deixando de ser apenas uma atividade extraclasse sem conteúdos de aprendizagem definidos.

A experiência com essas turmas em 2007 deu continuidade à proposta pedagógica da escola e dos professores dessa modalidade para as referidas turmas, no sentido de se continuar abordando as múltiplas construções identitárias dos indivíduos, trazendo à tona discussões sobre as nossas origens afrodescendentes, os dissabores enfrentados pelo povo nordestino e a importância dos valores culturais e religiosos frente à diversidade cultural nas regiões brasileiras.

Seguindo essa abordagem, *Os retirantes da EJA* foi o espetáculo produzido pelos alunos das turmas de 1ª e 2ª séries, no ano de 2007, em decorrência das reflexões realizadas em sala de aula sobre a realidade sofrida desse povo, sua

religiosidade, sua luta contra a seca e a resistência em manter vivas suas tradições religiosas e culturais.

Ao contrário do ano de 2006, o conteúdo impulsionador do desenvolvimento das atividades artísticas com as turmas do 1º segmento de EJA, dessa vez, foi a experiência de ir ao teatro e assistir ao espetáculo *O Auto da Gamela*, sob a direção do jovem ator e diretor baiano Roberto de Abreu.



Figuras 3 e 4 – Apresentação cênica dos alunos de EJA (2007)

Em linhas gerais, a referida peça, mantendo as características de um “auto” religioso, realiza uma abordagem semelhante à concepção de teatro popular ao trazer como personagem central um menino chamado Francisco, que nasceu e morreu vítima da fome no sertão nordestino, onde a constante estiagem que provoca a seca tem fortes consequências na vida dos personagens da trama: a situação de pobreza do seu povo e a mortalidade infantil, temas retratados no espetáculo, ancorados pela fé e religiosidade dessa gente.

Os alunos de EJA tiveram a oportunidade de assistir ao espetáculo, além de discutir com o elenco, em uma breve conversa, objetivando uma maior interação com o espetáculo assistido e uma compreensão sobre o processo criativo que permeia a construção de uma apresentação.

A experiência de ir ao teatro proporcionou aos sujeitos de EJA a (re)significação de suas concepções enquanto sujeitos sociais, a problematização de temas sociais vivenciados pelos próprios alunos, na medida em que estes temas puderam ser tratados através de uma linguagem essencialmente humana, que é a

linguagem teatral, e assim, através da quebra da quarta parede³, o imaginário, o intocável pôde ser discutido, refletido no espaço teatral entre atores e alunos e, após um processo de criação coletiva em sala de aula, (re) significado, ensaiado e apresentado à comunidade escolar através de releitura cênica.

A ida desses alunos ao teatro trouxe grande contribuição às atividades artísticas realizadas em sala de aula. A apreciação estética revela-se como elemento formador na educação de um modo geral, pois desperta interesse e mostra um mundo até então desconhecido para os alunos que, ao assistir a espetáculos, descobrem um universo de “encantos”, “ilusões” e “cores”, um universo que permite diferentes leituras a partir da experiência de vida de cada um.

Uma experiência que desvela sorrisos, choros, angústias, opressões, enfim, sensações que são vivenciadas em seu cotidiano, mas que, naquele momento, estão representadas em lentes ampliadas, dentro de uma “caixa” fechada chamada teatro. Essa experiência de ser espectador de uma peça teatral se torna, na maioria das vezes, a primeira, e talvez a única oportunidade que terão para frequentar um ambiente que não faz parte da sua realidade de vida, por conta não só de sua situação socioeconômica, mas também das poucas políticas públicas direcionadas a uma educação que fomente a cultura em suas diferentes representações e linguagens. Sobre essa experiência estética proporcionada pelo contato com a Arte, tendo o ambiente escolar como mediador, Vera Bertoni dos Santos (2007, p.3) faz o seguinte comentário:

Assim, considero de suma importância que os processos educacionais compreendam o sentido lúdico do teatro, o que exige a compreensão da arte como fenômeno da cultura, como objeto estético com características próprias e como forma de abordagem relacionada à construção do conhecimento. Apoiada nesses princípios e buscando compartilhar algumas idéias sobre a dimensão educativa do teatro, encaminho a minha discussão refletindo sobre o caráter lúdico da experiência teatral, enfocando um modo particular de “leitura” do fenômeno teatral calcado na apreciação estética.

³ No âmbito teatral a quarta parede é definida desde o teatro ilusionista/naturalista como uma parede imaginária onde o elenco encontra-se supostamente “protegido” do público. Este é apenas um observador passivo e os atores, com seus personagens constroem, as ações sem interagir diretamente com o espectador. O teatro contemporâneo, através de dramaturgos e encenadores como Berthold Brecht e Augusto Boal, contestou essa concepção do teatro como forma passiva, considerando o espectador como elemento essencial para dar conta não apenas do teatro artístico, mas do teatro enquanto arte transformadora, dialética e política.

As leituras produzidas pelos alunos mediante o contato com o espetáculo teatral têm como cerne a história de um menino recém-nascido que não chega a completar um ano de idade e morre por desnutrição no sertão nordestino. Na minha opinião, essa história, contada aqui em linhas gerais, não consegue exprimir em palavras a experiência pessoal que pude observar, a maneira com que cada aluno vivenciou seu contato com a obra artística, sendo capazes de produzir diferentes leituras e interpretações que não cabem na presente descrição, pois não dá conta do sentimento, da gestualidade, da expressão de cada aluno ao relatar sua experiência de ida ao teatro e sua leitura pessoal sobre a obra artística apreciada.

Transcrevo, nos quadros abaixo, algumas colocações feitas pelos alunos de EJA sobre a ida ao teatro para assistir ao espetáculo *O Auto da Gamela*, ao observar a relação que fazem entre o objeto artístico e suas memórias e experiências pessoais; textos que se constituem como material de análise e podem suscitar reflexões sobre as dimensões teórico-metodológicas sobre as práticas teatrais em sala de aula e sua relação com a apreciação estética nessa modalidade de educação.

1ª SÉRIE:

“Professora, no teatro pode dar risada?”

“É que eu nunca fui no teatro e eu vi muita gente dando risada, eu queria rir e não sabia ...”

“Eu lembrei de ver as crianças andar quilômetros para pegar água...”

“Elas trabalham ajudando os pais a pegar água.”

“Gostei muito da Nossa Senhora dos Verde.”

“O sertão ficava sem chuva e os pessoal chamam por Nossa Senhora”

2ª SÉRIE:

“De tudo falaram um pouquinho, da fome, da miséria, da seca”.

“Eu gostei da cena da Nossa Senhora dos Verdes.

Naquela hora eu pensei que a santa iria salvar o bebê.

Dar vida ao Francisco ou salvar o povo trazendo chuva.

A esperança dela trazer, pela fé que eles tinham, que a santa ia tirar a seca”.

“Eu, com nove anos de idade, ganhava metade que um homem ganha em um dia de trabalho. Eu levava farinha e água pra comer no sol quente. A gente não tem tempo pra comer não. Não tinha direito pra descansar, era só o tempo de terminar a comida. Fui trabalhar perto de Serrinha e a gente bebia a água no mesmo lugar de onde os bichos bebiam. Não tinha água separada pra gente na roça”.

“No meu interior não tinha escola à noite pra quem trabalhava de dia na roça”.

A aprendizagem em Arte não se verifica apenas através de conteúdos teóricos e apreciação de objetos artísticos; a experiência de ir ao teatro e produzir suas leituras sobre o espetáculo assistido, a contextualização do que foi visto, através da articulação com debates e reflexões em sala de aula, e principalmente o fazer artístico, através da prática teatral constante, levaram as turmas de EJA do 1º segmento a produzir sua própria mostra cênica, onde emergiram experiências pessoais através do olhar e da subjetividade de cada aluno que, articuladas com improvisações em sala de aula, produziram a releitura cênica de *Os retirantes de EJA*.

As cenas construídas, através da sensibilização dos alunos pelos temas trazidos através do espetáculo assistido, produziram novas cenas com novos personagens, geradas a partir da prática teatral, da oralidade dos alunos de EJA que, gradativamente, foram demonstrando segurança sem aquele medo inicial de experimentar e de errar.



Figura 5 – Ensaio com alunos de EJA (2007)

Os alunos sabiam que cada tropeço no texto representava uma aprendizagem, na medida em que podiam repetir ou mudar as falas de seus personagens, conforme novas idéias iam surgindo em meio ao processo de criação cênica. Sobre esse processo de criação cênica, através da experimentação coletiva dos alunos-atores, descreve Spolin (2005, p.13):

O treinamento teatral não se pratica em casa (é fortemente recomendado que nenhum texto seja levado para casa para ser decorado mesmo quando se ensaia uma peça formal). As propostas devem ser colocadas para o aluno-ator dentro das próprias sessões de trabalho. Isto deve ser feito de maneira que ele as absorva e carregue dentro de si para sua vida diária.

As duas turmas, apesar de terem como cerne no seu processo criativo os mesmos temas para a construção de suas cenas, tiveram momentos diferenciados em seu processo de criação; as cenas que envolveram composições textuais criadas a partir da oralidade presente na improvisação em sala de aula, que envolveram dinâmicas de entrada e saída de personagens e mudanças de cenários, emergiram de forma natural com resultados de produção diversificados em cada turma. A polissemia extraída dos textos se revelava, então, considerando as múltiplas interpretações que desencadeavam em representações cênicas singulares. Nesse sentido, a experiência foi enriquecida pelo trabalho realizado, também, com a 2ª série do 1º segmento.

As cenas que envolveram música, através das quais os alunos trouxeram a musicalidade do povo nordestino, presentes nas procissões religiosas, nasceram das

improvisações na turma da 1ª série de EJA, onde se nota que os alunos são de uma idade mais avançada e a hipótese que levanto, através de minhas observações enquanto professora de Teatro dessa turma, é que essa “opção” ocorreu pelo fato de os alunos não dominarem as tecnologias referentes à escrita e à leitura e, como já havia citado anteriormente, também não dispõem de nenhuma experiência anterior com a linguagem teatral.

A forma de apresentação escolhida pelos alunos da 1ª série não descaracteriza a encenação teatral, pelo contrário, a estética de apresentação, através do teatro “improvisacional” utilizando o recurso da oralidade, da intensa construção e reconstrução de cenas a partir da criação coletiva dos alunos-atores, representa para Spolin (2005) uma atividade cênica rica em aprendizagens e crescimento pessoal.

Esse crescimento ocorre quando o sujeito compreende que as decisões devem ser tomadas em grupo e o relacionamento interpessoal que, a princípio, tem como objetivo a construção coletiva de um material cênico, transforma-se, na verdade, em elemento formador na educação dos alunos contribuindo em seu processo de aceitação e respeito ao outro e às suas escolhas pessoais, experiências que se traduzem para o desenvolvimento do processo de socialização.

2.2.3 Produção 3: *Os cordelistas de EJA pedem passagem*



Figuras 6 e 7 – Ensaaios com alunos de EJA (2008)

A terceira experiência aqui apresentada, a meu ver, revela o grande amadurecimento artístico e estético desses alunos, pois o produto cênico nasceu da experiência de leitura com textos extraídos da literatura de cordel. Pelo fato de poucos alunos terem assistido ao espetáculo *O nariz do poeta*, no ano de 2008, encenado no Espaço Xisto Bahia, a apresentação não pôde ser explorada, como de costume, nas oficinas de teatro.

A ideia de se trabalhar com a literatura de cordel partiu da necessidade da escola dar continuidade aos estudos referentes aos processos identitários dos sujeitos de EJA. Apresentando a esses alunos uma forma textual lúdica, bela e detentora de raízes e riquezas culturais significativas, é que foi possível trabalhar, ao longo do ano de 2008, através da linguagem teatral, a cultura popular, os elementos culturais que constituem os textos de cordel e as temáticas sociopolíticas e culturais levantadas por esses textos. Com esse trabalho foi possível construir e apresentar o espetáculo *Os cordelistas da EJA pedem passagem*.



Figura 8



Figura 9



Figura 10

Figuras 8, 9 e 10 – Apresentação cênica dos alunos de EJA (2008)

Esse espetáculo apresenta outras particularidades, dentre elas encontramos o envolvimento de várias turmas de EJA, diferenciando-se das duas experiências anteriores acima citadas, onde as montagens cênicas eram vivenciadas e apresentadas pelos sujeitos de EJA do 1º segmento, compreendendo as turmas da 1ª à 4ª séries. Nessa experiência, estiveram envolvidas, participando do processo criativo e da apresentação cênica, turmas da 4ª à 7ª série do ensino noturno. Fato que constatava a maior dimensão que o projeto gradativamente foi assumindo.

Ao concluir o presente trecho, que teve como objetivo o relato das experiências artísticas vivenciadas por alunos de EJA no âmbito de uma instituição formal do ensino fundamental, apontando os caminhos percorridos durante a inserção do teatro no currículo escolar, chamo a atenção para refletirmos sobre a construção de um diálogo aberto com enfoque nas questões relacionadas tanto à EJA quanto ao currículo escolar. Compreendendo o acesso aos códigos culturais presentes nas linguagens artísticas, não como um recurso apenas lúdico ou pedagógico, mas como um veículo educativo que abre espaço para garantir o direito ao acesso a determinados códigos culturais até então restritos aos grupos dominantes, possibilitando ao aluno de EJA o exercício de sua cidadania.

2.3 O UNIVERSO DA PESQUISA: os alunos e professores de EJA

Nesta seção, abordaremos os sujeitos, alunos e professores, que protagonizaram o teatro em EJA durante o período de oficinas acima mencionado. A partir de minhas impressões, enquanto professora de Teatro, inserida nesse contexto, utilizando observações assistemáticas que contribuíram para as reflexões teóricas. Partindo da premissa de que, para a análise dessas experiências fluírem de forma verdadeira é preciso considerar a importância da fala dos professores de EJA, dos alunos e, também, da minha fala enquanto professora de Teatro. Essa triangulação de informantes (professores, alunos e pesquisadora) é tomada na pesquisa como fonte de dados para analisar o papel pedagógico assumido pelas atividades de teatro.

Em relação às experiências do Teatro em sala de aula, pude refletir que as primeiras colocações dos alunos de EJA referem-se à sensação de liberdade, de “descompromisso” com o “mundo dos adultos”, no momento em que se esquecem de sua condição de adulto frente à sociedade, “deixando de lado” os problemas do dia a

dia para realizar atividades em sala de aula que, a princípio, os remetem às lembranças particulares que cada um traz de sua infância.

E são recorrentes entre os sujeitos de EJA colocações que refletem indagações e surpresas de poder desenvolver tais atividades sem punições ou repreensões dentro do espaço escolar. Será essa transgressão, ou melhor, essa reconfiguração do espaço escolar tradicional, essa transformação da sala de aula em um espaço de aprendizagens múltiplas - sensoriais, corporais, intuitivas e cognitivas - que torna atraente as aulas de teatro para os alunos? Nesse sentido, a necessidade de uma articulação mais estreita entre as práticas escolares e o modelo de sociedade que pretendemos construir torna-se urgente.

Sendo assim, é importante que tenhamos uma avaliação clara da atual sociedade em que estamos vivendo para promovermos uma reflexão sobre nossas práticas escolares. É mais que urgente pensarmos a sociedade que estamos produzindo e reproduzindo dentro da escola. Temos que avaliar qual modelo de educação investe na formação de sujeitos emancipados, pois devemos entender que somente diante de uma formação do ser integral, contemplando aspectos físicos, emocionais, mentais e espirituais, para além dos aspectos meramente cognitivos, podemos vislumbrar uma sociedade mais humana. (SILVEIRA, 2008, p. 6)

O primeiro contato da disciplina com as turmas de EJA trouxe alguns conflitos no que se refere à frequência e à participação dos alunos nas atividades propostas. A resistência por parte dos alunos era traduzida nas faltas constantes nos dias das oficinas e pela pouca motivação destes em participar dos exercícios propostos em sala de aula.

Eles não estavam acostumados àquelas aulas que traziam, dentre outros elementos, exercícios corporais, pois o contato corporal com o outro, exercício que de certa forma os colocavam no centro das atenções por alguns minutos, tornavam-se extremamente difíceis. Assim, para facilitar o processo de descontração, de integração e de compreensão dos conteúdos, eram utilizados pequenos textos como notícias de jornais, jogos teatrais, jogos dramáticos, improvisações e apresentações cênicas em sala de aula. Tais atividades que compunham as aulas serão discutidas, de forma aprofundada, no capítulo teórico a seguir.

Outro dado relacionado às primeiras experiências dessas turmas com o teatro em sala de aula refere-se à resistência inicial de alguns alunos com a pouca idade da professora. Ressalta-se que a maioria desses alunos está em idade entre 20 a 70 anos. O estranhamento inicial por parte desses alunos em relação à idade da professora de teatro foi aos poucos sendo superado pela relação de confiança, pelos acordos em relação à frequência, à participação e, principalmente, pela parceria com os demais professores de EJA, que ratificavam a importância de se estabelecer laços de confiança entre professor e aluno, independente da idade de ambos.

Essa resistência também foi perceptível por mim enquanto professora-pesquisadora nas intervenções feitas junto aos alunos de EJA no que diz respeito às correções ortográficas nos momentos de discussão sobre suas produções textuais. Os alunos resistiam à ideia de que um professor de teatro fosse legitimado para apontar e corrigir seus erros ortográficos. Era comum ouvir contestações dos alunos desautorizando qualquer interferência da professora de teatro em suas construções textuais, por compreenderem que apenas o professor de Português estaria habilitado para isso.

Aos poucos esses comentários foram diminuindo, até perderem o sentido e desaparecerem, o que me faz acreditar que os próprios alunos passaram a refletir e compreender o teatro em sala de aula como uma disciplina que estava ali para acrescentar no seu processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que tange à aquisição da escrita, da oralidade, da leitura e na formação do letramento, motivo principal do retorno à escola pela maioria dos alunos presentes em EJA.

Voltando ao relato inicial sobre os primeiros momentos dos sujeitos de EJA, mesmo tendo tido um contato preliminar com dinâmicas de grupo e jogos de liberação entre os participantes, era perceptível que esses alunos se encontravam em uma situação de desconforto provocado pelo “novo”, por certa estranheza que vinha do pouco ou nenhum contato durante toda a sua vida com tais “surpresas” em sala de aula.

Essas estratégias pedagógicas diferenciadas não se compatibilizavam com a cultura escolar, fato que aumentava, ainda mais, a estranheza entre o que se faz na escola, o que se pode fazer na escola e o conseqüente distanciamento das formas culturais preconizadas nas comunidades de origem dos estudantes. Essa estranheza entre a cultura escolar e o ambiente cultural de origem dos estudantes é amplamente registrada por teóricos que demarcam a dificuldade de escolarização de alunos

provenientes de classes populares. Nesse grupo de autores estão Alice Nogueira e Cláudio Nogueira (2004, p.61), que afirmam: “A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente mais favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador.”

Essa estranheza, colocada pelos autores na tentativa de ilustrar a educação escolar de crianças populares em contato com códigos culturais pertencentes às classes dominantes, também pode ser facilmente compreendida na realidade da EJA. São jovens e adultos que, pouco, ou nunca, tiveram contato com a escola em seu período regular de aprendizagem. São sujeitos socialmente excluídos que, numa faixa etária tardia, na tentativa de recuperar o “tempo perdido” fora da instituição escolar, não veem em atividades artísticas a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, pois os conhecimentos que esses indivíduos buscam no espaço escolar estão resumidos na aprendizagem disciplinar da escrita e da leitura.

Era uma linguagem nova - a linguagem teatral na sala de aula com os segmentos de EJA - e a resistência também pôde ser encontrada, de forma menos intensa, nas colocações de alguns professores, que por temor de estarem trazendo uma proposta nova e, ao mesmo tempo pouco conhecida, acreditavam que pudesse aumentar ainda mais a evasão escolar. Não viam, inicialmente, na linguagem teatral um caminho possível para se trabalhar questões de cidadania, compreensão de textos, leituras críticas e elementos da oralidade com esses alunos.

Enfrentar a resistência por parte dos alunos tornou-se um desafio para mim, enquanto arte-educadora, para a coordenação pedagógica da EDAM, sensível à função socioeducativa da arte, e para os professores em geral, a fim de se compreender a linguagem dos alunos de uma forma mais produtiva. Entretanto, através do reconhecimento da atuação do trabalho de teatro e o impacto que causou na motivação dos alunos, foram realizadas discussões entre os professores que objetivaram o apoio à manutenção e promoção das aulas de teatro.

2.4 A PESQUISA

Nesse ponto, as experiências narradas suscitaram uma curiosidade científica que desenvolvi durante todo o processo de conquista, entrosamento, dificuldades e

convivência com as turmas de EJA. Os alunos e professores, em suas expectativas frente ao desafio de compreender a linguagem teatral na sala de aula, conduziram-me a tecer questionamentos relacionados ao teatro como veículo de educação emancipatória. Decidi, então, iniciar minha trajetória de pesquisadora, ingressando em um programa de Pós-Graduação.

No ano de 2006, ao cursar como aluna especial de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) a disciplina *Língua, Cultura e Escola*, ministrada pela professora Kátia Mota, que passou a ser minha orientadora quando entrei como aluna regular do programa, pude então estabelecer laços teóricos entre os estudos e discussões proporcionados pelos conteúdos dessa disciplina e a minha práxis pedagógica com as turmas de EJA.

Assim, integrando a minha prática pedagógica aos novos conhecimentos, autores e conceitos desvelados e apresentados na disciplina acima mencionada, referentes ao Letramento escolar/social através de autores conceituados (Ângela Kleiman, Magda Soares, entre outros) e aos conceitos de habitus e “bens culturais”, definidos pelo sociólogo Pierre Bourdieu, formalizei um projeto de pesquisa acadêmica que traz, explicitamente, a vinculação da educação teatral com o desenvolvimento do letramento escolar e social na população estudantil de EJA.

Já como aluna regular do PPGEduC, reformulei o projeto inicial (apresentado na fase da seleção), a partir das sessões de orientação, elaborando as questões norteadoras que direcionaram a investigação. Situando a experiência da disciplina *Teatro em EJA* em um ambiente fértil de estímulos sensoriais que objetivam desenvolver a sensibilização estética dos alunos, encaminhando a pesquisa onde pudesse desenvolver como objeto de investigação os efeitos que as atividades de teatro produzem nos sujeitos da EJA em referência à sua competência comunicativa na oralidade e na língua escrita. Em decorrência disso, estabeleci, também como objetivo, compreender como as atividades de teatro atuam no crescimento pessoal e na formação de cidadania. Assim, as questões norteadoras foram definidas:

- a) De que forma(s) a linguagem teatral pode contribuir para o desenvolvimento do letramento na EJA?
- b) Quais as contribuições que as atividades de teatro podem exercer na formação da cidadania dos alunos de EJA?

Utilizando como abordagem metodológica uma triangulação de sujeitos informantes da pesquisa: o professor de teatro (a própria pesquisadora), os professores das demais disciplinas e os alunos da EJA foram definidos como instrumentos de pesquisa: o diário da pesquisadora, observações participativas, entrevistas realizadas com os professores, questionários e entrevistas realizadas com os alunos, além de outros recursos complementares (fotos e vídeos).

Tomando como material fonte da pesquisa as três encenações realizadas - *Os cortadores de cana*, *Os retirantes da EJA* e *Os cordelistas da EJA pedem passagem* -, o enfoque foi direcionado para as perspectivas expressas pelas três categorias de informantes (a pesquisadora, os demais professores de EJA e os alunos envolvidos) em referência à tríade conceitual teatro / letramento / cidadania. Essa triangulação é representada pela figura a seguir:

- 2006-2008

IMPRESSÕES DA PESQUISADORA



VOZES DOS DOCENTES DE EJA

VOZES DOS SUJEITOS DE EJA

2.4.1 Definição metodológica

A presente investigação, intitulada *O Teatro na Educação de Jovens e Adultos: contribuições para o processo de letramento e a formação da cidadania*, encontra-se no campo de estudos das Ciências Humanas, tendo como cerne teórico-metodológico o estudo de duas áreas centrais: a Linguagem Teatral e o processo de Letramento no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Como pesquisa ligada às Ciências Humanas e Sociais, seu enfoque teórico e seu delineamento metodológico desenvolveu-se como investigação qualitativa. Tomei como pressuposto teórico que o desenvolvimento humano, como princípio fundamental na construção de uma sociedade com equidade política, econômica e cultural, é a diretriz ideológica que move a perspectiva da pesquisa qualitativa. Nesse contexto, Herivelto Moreira e Luiz Caleffe Moreira (2006, p.73) apontam para as singularidades dos sujeitos participantes: “ [...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente. O dado é freqüentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação. “

A escolha dessa modalidade de pesquisa justifica-se pela concepção de que tanto a arte - especificamente a linguagem teatral abordada neste trabalho - quanto a educação são áreas do conhecimento humano que, ao serem investigadas em diferentes vertentes, apontam caminhos que revelam a subjetividade humana, as interações sociais entre os indivíduos e os sentimentos e posturas que emergem a partir dessas interações como sendo também um elemento constituinte no ensino e na aprendizagem.

Portanto, compreendendo que a Arte e a Educação são áreas do conhecimento essencialmente humanas, considero os atores sociais da pesquisa como protagonistas de todo o caminho metodológico. Assim, como sujeito social participante da investigação e professora de Teatro, mediadora do processo educativo, coloco-me na situação, também, de informante da investigação, na medida em que atuei como observadora e como participante, desde antes dessa pesquisa ser sistematizada e proposta enquanto investigação acadêmica. Distancio-me, assim, do espaço de protagonista do projeto pedagógico da disciplina Teatro para colocar-me como professora-pesquisadora, posicionando-me como observadora e questionadora dos sentidos que as atividades desenvolvidas desempenham na formação do aluno jovem e do aluno adulto.

Sobre a questão da implicação do professor na pesquisa, como parte da sua formação docente, Lüdke e André (2007, p.2 - 3) enfatizam:

A pesquisa, então, não se realiza numa estratosfera situada acima das esferas de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades. [...] O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho. Para isso é necessário desmistificar o conceito que

a encara com o privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos.

O método adotado nesta investigação seguiu a abordagem de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. A abordagem exploratória propõe-se, como o próprio nome já revela, a exploração de um determinado campo teórico, possibilitando ao pesquisador aprofundar e problematizar futuramente o mesmo tema. Nesse tipo de pesquisa, o problema estudado deve ser aproximado, de forma sistemática, do objeto de estudo do pesquisador. Desse modo, Moreira e Caleffe (2006, p.69) registram:

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, torna-se necessário seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos.

As anotações de cunho etnográfico, que produzi no diário da pesquisa, foram um recurso de grande utilidade, pois enquanto arte-educadora pude registrar os comportamentos vivenciados, as falas dos sujeitos no decorrer das aulas de teatro e no fim de cada encontro, no momento em que eram realizadas pelos grupos as avaliações e autoavaliações. Esse corpus funciona não só como material de análise para a investigação em si, mas também material de reflexão para as atividades da minha prática pedagógica, demonstrando, assim, a correlação pesquisa/prática pedagógica necessária para a formação reflexiva do docente.

No modelo de formação reflexiva valoriza-se a escuta sensível diante do aluno – a elaboração, aplicação e análise das entrevistas revelam-se como mecanismos de aproximação entre professor/pesquisador e alunos/informantes. As entrevistas, aliadas às observações participativas, são consideradas de grande valia para a pesquisa qualitativa, como declaram Lüdke e André (2007, p.33):

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa que estamos desenvolvendo neste livro. Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas.

2.4.2 Coleta e análise de dados

Na primeira fase de registro de dados, a pesquisadora fez a releitura do seu diário de pesquisa (escrito a partir das ocorrências percebidas durante todo o processo de produção das três peças) e, em seguida, complementando com as observações participativas, selecionou, criteriosamente, os trechos de escrita que se relacionavam à análise da articulação teatro / letramento / cidadania.

A segunda fase do registro de dados incluiu quatro professores engajados no projeto *Identities*, pelo fato de terem acompanhado mais de perto as atividades de teatro. Através de entrevistas, procurei problematizar o currículo escolar, na intenção de buscar a compreensão dos professores sobre o projeto pedagógico do teatro e sua articulação com as práticas de letramento, e também os significados vistos como propulsores da formação de cidadania dos alunos de EJA. As entrevistas dos professores foram registradas em áudio.

A terceira fase do registro de dados tinha, primeiramente, o objetivo de traçar o perfil de identidade dos alunos, destacando suas características pessoais e profissionais, assim como alguns dados da sua história de vida. Em seguida, foi conduzida uma reflexão coletiva sobre cada uma das peças e, individualmente, através das entrevistas, os alunos foram questionados sobre suas opiniões e perspectivas em referência às atividades de teatro e suas implicações na formação integral do sujeito desse tipo de educação. Dessa forma, seria possível identificar o nível de consciência que os alunos demonstram sobre o papel socioeducativo desempenhado pela disciplina Teatro *em EJA*.

Assim, foram convidados a participar das entrevistas oito alunos que atendiam a, pelo menos, dois dos seguintes critérios: a) participou das experiências de prática teatral, b) participou como plateia e expressou seu posicionamento quanto à apreciação de espetáculos e c) demonstrou intensa participação em ensaios e apresentações cênicas.

O interesse em contemplar pelo menos dois desses três critérios preestabelecidos justifica-se pela necessidade de obter respostas concretas dos indivíduos que realmente vivenciaram a prática artística, e que estiveram sempre presentes no período das oficinas, considerando o caráter rotativo da frequência desses alunos. Para a realização dessas entrevistas com os alunos escolhidos foi

utilizada a filmagem em vídeos como mecanismo que buscou ultrapassar a apreensão da voz desses sujeitos, incluindo a gestualidade e linguagem corporal como recursos significativos da expressão verbal.

Os dados coletados foram, posteriormente, analisados seguindo a abordagem da “análise de conteúdos” e organizados em categorias. Retomei a compreensão dessas categorias a partir dos aportes teóricos disponíveis e desenvolvi a escrita trazendo como ponto de destaque as falas dos alunos, ao mesmo tempo em que dialogava com as falas dos professores e com as minhas próprias reflexões transportadas do meu diário de pesquisa.

Diante de um extenso material advindo das entrevistas realizadas com os alunos e professores de EJA - protagonistas da presente investigação - deparei-me, enquanto pesquisadora, com a árdua tarefa de selecionar os trechos mais significativos presentes nas falas de cada um dos sujeitos entrevistados. Quando me refiro à complexidade dessa tarefa, menciono, principalmente, o conteúdo presente nas falas dos entrevistados. Os múltiplos olhares na perspectiva de cada um sobre uma mesma questão, o universo amplo, complexo e particular presente em cada dado, em cada novo elemento trazido pelos professores e alunos no momento das entrevistas.

Nesse sentido, não há um critério preestabelecido para a escolha dos trechos das falas dos entrevistados a serem trabalhados no capítulo da análise dos dados. O que é levado em conta é a correlação entre as categorias analisadas e as falas dos sujeitos no momento da análise.

A aproximação do professor-pesquisador com o material de análise desde o momento da entrevista até as suas transcrições revela-se como elemento de grande pertinência no processo da escolha dos trechos das falas dos entrevistados, pois, na medida em que as categorias são analisadas, o pesquisador sente a necessidade de construir um diálogo entre os autores que lhe foram úteis no decorrer da investigação, a contextualização através das falas dos sujeitos entrevistados e suas próprias considerações em relação a cada categoria analisada. Essas categorias serão apresentadas e aprofundadas no quarto Capítulo, o de análise de dados. Vale ressaltar que tais categorias representam o resultado das entrevistas com os professores e alunos e possui um significado que ultrapassa a simples análise de dados, é a fala e a expressão maior que cada sujeito manifesta a partir de seu contato com a experiência estética e artística, e ainda suas observações pessoais sobre

possíveis mudanças no decorrer desse processo. Compreendo que a fala de professores e alunos é o primeiro e um dos principais sinais para possíveis mudanças em paradigmas já contestados no âmbito da educação brasileira.

Enquanto arte-educadora, e buscando, através de impressões iniciais, estabelecer laços teóricos entre o teatro e o letramento, foi possível concebê-los como caminhos direcionados para a formação da cidadania do aluno de EJA. As pistas surgidas pelo contato com os alunos e professores foram redimensionadas, problematizadas e aprofundadas através das leituras acadêmicas, na articulação entre as duas áreas do conhecimento - o teatro-educação e o letramento em EJA - partindo do pressuposto de que ambas apontam para o crescimento pessoal e o desenvolvimento social do sujeito.

Seguindo a concepção de uma educação desafiadora e emancipatória, centrada no sujeito educando, é que me situo como arte-educadora inspirada no pensamento freiriano sobre o papel do sujeito educador e transformador social, neste registro:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História*, mas sujeito igualmente. No mundo da *História* da cultura, da política, *constato*, não para me *adaptar* mas para *mudar*. (FREIRE, 2002, p 85-86)

3 ARTE E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

3.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE E O COTIDIANO ESCOLAR

Refletir sobre o ensino das Artes nas instituições escolares é, antes de tudo, colocar em evidência a sociedade em que vivemos, seus valores, suas crenças, e, principalmente, seus padrões e normas preestabelecidos. A escola está constituída sobre a égide de uma sociedade que prima pela razão em detrimento da emoção. A primazia da razão tem fundamentos históricos, na medida em que a ciência, ao longo dos anos, principalmente com a Revolução Industrial em meados do século XVIII, vem sendo considerada como a única área do conhecimento capaz de dar respostas aos seres humanos sobre sua origem, suas patologias, suas inquietações subjetivas, suas limitações físicas e intelectuais. A escola, então, não se manteve neutra diante de tais transformações teóricas, socioeconômicas, políticas e culturais que construíram e constroem a História da Humanidade até os dias de hoje.

É nesse contexto, de busca incessante pelo desenvolvimento socioeconômico, pela manutenção dos poderes hegemônicos, pela crescente valorização do capitalismo e das riquezas produzidas, que se encontram as Artes. Diante de todas as transformações sociais enfrentadas pela humanidade, diante de todos os conflitos, em meio a guerras, discordâncias políticas, étnicas e religiosas perduram na história da humanidade inúmeras formas de expressões sensíveis, subjetivas, críticas e criativas, que fazem parte do mundo da Arte.

O estudo da Arte, no âmbito escolar, não tem a pretensão de situá-la como dispositivo central no processo educativo, ou colocar a disciplina *Artes* como panacéia que irá solucionar os problemas pedagógicos enfrentados pela Escola, mas, principalmente, chamar a atenção para uma educação onde o ser humano, este sim, se encontre como cerne de todo o processo educativo.

Nessa perspectiva os seres humanos são considerados diferentes dos outros animais e das máquinas pela sua capacidade de agir e reagir seguindo os seus instintos, mas também de pensar, refletir, fazer conexões entre o passado e o futuro,

tomar consciência da sua existência enquanto ser social. Destaca-se, no processo de socialização, a natureza da interação social na qual o homem tem capacidade de transformar sentimentos e expressões verbais em códigos, sejam eles linguísticos ou não, que lhe possibilitem ser compreendido pelo mundo, tornando-se cidadão participativo no seu meio social. Nesse sentido, Duarte Jr. (2003, p.17) afirma:

O homem constrói o mundo. Imprime um *sentido* às suas ações. Visa o futuro: planeja, pensa e então age, construindo o que imaginou. Este é o mundo humano: um mundo que suplanta a simples dimensão física, que existe também enquanto possibilidade; que existe como um vir-a-ser. Em suma: um mundo também simbólico.

É esse mundo simbólico, de que trata o autor, que se encontra presente principalmente na arte, a qual se caracteriza pelo seu papel primordial de oferecer aos indivíduos a possibilidade de fazer com que a emoção e a sensibilidade venham à tona, deixando a subjetividade dialogar com a experiência estética sem julgamentos morais, sem normas preestabelecidas pela sociedade, sem determinar o tempo que o indivíduo deve ter para sentir-se pleno diante de uma obra de arte, de um espetáculo teatral que tenham trazido lembranças de momentos vividos ou mesmo de uma música que o comoveu profundamente sem qualquer explicação lógica e racional.

É nesse sentido que a Arte deve ser entendida no contexto escolar, não como um mecanismo de entretenimento para os alunos, diante da pressão exercida pelas outras disciplinas, nem tampouco se deve desprezar a racionalidade e os conhecimentos lógicos. O que se espera da Educação é uma mudança de paradigma, onde o ser humano não seja visto de forma fragmentada, dividindo razão, corpo e emoção, mas que esses elementos dialoguem e façam parte do cotidiano escolar, incluindo a perspectiva sociocultural de mundo de todos aqueles que participam, direta ou indiretamente, da educação, sejam eles pais, educadores, gestores e a sociedade como um todo.

Diante dessas mudanças conceituais, poderão ocorrer avanços metodológicos onde as aulas de Português, Matemática, História, e outras, também estarão abertas a experienciar as subjetividades dos estudantes, na beleza de quem declama uma poesia, na emoção de saber os percursos históricos de determinada civilização ou no caráter abstrato de se apropriar com mais facilidade deste ou daquele teorema. Enfim, compreender que a educação é constituída por seres humanos e estes atuam

dentro e fora da sala de aula de acordo com suas subjetividades, seus diferentes gostos e suas múltiplas percepções de mundo.

O sistema educacional em suas políticas públicas, em suas estruturas hegemônicas, engessa a Educação, padronizando o currículo, determinando os conteúdos de forma hierárquica e pouco democrática, e os professores, muitas vezes, pela pressão, pelo controle do tempo, pela falta de estímulo, pela cobrança, reproduzem palavras ditas nos livros didáticos e deixam passar despercebidas as mãos inquietas de um educando ansioso por questionar sobre algo que, caso não tenha a ver com o conteúdo trabalhado em sala naquele momento, pode vir a “atrapalhar” o andamento do cronograma; em decorrência do não atendimento à curiosidade do estudante, acontece o silenciamento que pode perdurar por toda a sua vida escolar.

Para romper com esse círculo vicioso, que compreende a Educação com procedimentos rígidos, imperativos, descontextualizados das vivências externas dos sujeitos, entendo a Arte como um caminho possível para despertar o caráter subjetivo e humano da Educação. É ainda este autor que faz o seguinte registro:

A arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir. O intelectualismo de nossa civilização - reforçado no ambiente escolar - torna relevante apenas aquilo que é concebido racionalmente, logicamente. Deve-se aprender aqueles conceitos já “prontos”, “objetivos”, que a escola veicula a todos, indistintamente, sem levar em conta as características existenciais de cada um. Nesse processo, os educandos não têm oportunidade de elaborar sua “visão de mundo”, com base em suas próprias percepções e sentimentos. Através da arte pode-se, então, despertar a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais. (DUARTE JR., 2003, p. 66)

O modelo de escola tradicional, que ainda predomina na sociedade moderna, tem grande dificuldade em compreender que, ultrapassando os muros da escola, existe um mundo convidativo, dinâmico e com inúmeras possibilidades de entretenimento, que encantam os alunos e os afastam das atividades escolares. No entorno das escolas, em lojas, feiras, casas de internet, casas de jogos, praças públicas, encontram ambientes propícios à sua socialização, sem regras rígidas, nem avaliações e julgamentos que determinem medidas de certo e errado semelhantes à lógica cartesiana sustentada pela escola.

É preciso compreender que mudanças são bem-vindas no que diz respeito a um possível modelo de Educação onde o sorriso, a emoção, as atividades corporais, os momentos de ludicidade estejam disponíveis não apenas nas aulas de arte, ou Educação Física, que em geral possuem uma carga horária inferior, mas também sejam contempladas nas outras disciplinas para as quais o sistema educacional investe mais tempo e mais recursos didáticos. Nesse sentido, desconstruímos a concepção hierárquica das disciplinas, pois consideramos que todas as áreas do conhecimento são valiosas para a formação integral do estudante.

A arte possui um potencial educacional mesmo sem, necessariamente, explicitar objetivos estritamente pedagógicos; a experiência de se expor a uma linguagem artística produz por si só efeitos formativos que intervêm na sociabilidade e na formação de cidadania. Os objetos artísticos revelam elementos culturais que trazem caminhos de interlocução com a identidade cultural do estudante. Na contemplação de um quadro, por exemplo, é possível refletir, buscar informações sobre o contexto histórico no qual o artista concebeu a criação. E se essa busca não se fizer necessária por parte do observador, apenas a contemplação entre a obra de arte e o sujeito já traz em si um potencial formador pelas experiências estéticas de quem pintou o quadro e de quem o contempla.

Da mesma forma, ao assistir a um espetáculo teatral, o sujeito, além de estabelecer uma relação de troca de experiências, de aprendizagens com as situações cênicas ali encenadas e com as atitudes e escolhas feitas por determinados personagens, ainda pode compreender questões de época e de contexto sociocultural apresentadas nas temáticas do espetáculo.

Todos esses componentes estão aliados à experiência estética que provoca os sentimentos e estabelece uma relação interior entre a razão e a emoção que a obra pode despertar em cada um de nós de forma diferenciada. É, nesse sentido, nas múltiplas possibilidades oferecidas pelo ensino da arte no espaço escolar, que a arte-educadora Ana Mae Barbosa (2003, p.18) enfatiza:

A arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Sendo assim, é possível compreender a Arte como um caminho possível nesse conflituoso universo escolar, onde, na maioria das vezes, as diferenças, sejam elas culturais, econômicas ou religiosas, são toleradas quando deveriam ser acolhidas; onde os sentimentos são ignorados, as vozes silenciadas, as emoções são sufocadas, o corpo é esquecido e o autoritarismo é exercido, constantemente, sem que haja espaço para o diálogo e para a troca de experiências interculturais. É nessa perspectiva que uma educação escolar, que valoriza o sujeito, suas criações e sentimentos, pode contribuir na formação de uma sociedade mais justa e humana.

3.1.1 Um panorama histórico do Ensino da Arte no Brasil: dos primeiros passos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aos Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes

O ensino da Arte no Brasil passou por diversas transformações conceituais e metodológicas. Durante muito tempo a Arte foi compreendida como uma atividade “extra” que servia principalmente às classes dominantes. Os modelos europeus eram, exclusivamente, eleitos como a única forma artística digna de ser apreciada e compreendida.

O desenho no Brasil foi, durante muito tempo, umas das expressões artísticas mais difundidas na escola, mesmo que seu significado fosse distorcido, trazendo a ideia de uma educação voltada para a reprodução de modelos artísticos hegemônicos, considerando o padrão europeu como central no processo de aprendizagem, desconsiderando a subjetividade do estudante e supervalorizando o processo de reprodução na prática artística. As aulas de Arte não eram consideradas obrigatórias até meados do século XX, e sim dadas como atividades extracurriculares, onde se priorizava inicialmente o estudo da música, principalmente o canto orfeônico, considerando a influência do compositor Villa-Lobos. Se as aulas de artes plásticas, que enfatizavam o desenho reprodutivo e, principalmente, o desenho geométrico, e as aulas de música, que se direcionavam para o canto orfeônico, valorizando ideias de patriotismo e coletividade, não possuíam grande prestígio no espaço escolar, o que dizer do teatro e da dança?

O teatro e a dança não eram nem concebidos como aulas, nem atividades extra-classes proporcionadas pelo currículo escolar, eram compreendidas apenas

como atividades apropriadas para celebrar datas comemorativas, festividades regionais e cívicas, possuindo um caráter notadamente decorativo. As aulas eram mecânicas, sem qualquer aprofundamento teórico-metodológico, tendo como finalidade principal a apresentação de espetáculos. A figura do professor atuava como o organizador do evento, regulador dos treinos e ensaios, sem qualquer intenção de explorar as atividades propostas como oportunidades educativas.

O ensino da Arte dentro dessa perspectiva tradicional, além de tornar as atividades de arte ilustrativas e sem objetivos específicos no âmbito da educação formal, dava margem a interpretações errôneas e superficiais por parte de professores, e da sociedade em geral, no que diz respeito a seu papel no espaço escolar.

Historicamente, o ensino da arte sofreu influências de diversas áreas do conhecimento em toda a sua trajetória no Brasil, principalmente entre as décadas de 1920 e 1970, quando estudos na área da psicologia, da psicanálise⁴, da filosofia e antropologia elegeram a arte como um dos principais componentes para a compreensão do sujeito em suas subjetividades, especificidades, diferenças e sua relação com fatos relacionados à História da Humanidade.

As influências não ocorreram apenas no campo teórico; com a Semana de Arte Moderna de São Paulo, realizada no ano de 1922, artistas de todas as linguagens (literatura, artes plásticas, música, dança e teatro) puderam expressar seus anseios por mudanças sociais, políticas e culturais possibilitando reflexões que, posteriormente, repercutiram nas políticas educacionais, nos movimentos sociais e nos espaços culturais do país. As orientações estabelecidas nos PCN - Arte II revelam novas tendências.

Em Artes Plásticas, acompanhou-se uma abertura crescente para as novas expressões e vanguardas e o surgimento dos museus de arte moderna e contemporânea em todo o país. A modernidade no teatro brasileiro se consolida com os movimentos dos teatros de Arena e Oficina, que demonstraram tanto seu impulso criador quanto sua atuação social. (BRASIL, 1998, p.25)

⁴ O autor romeno Jacob Levi Moreno dedicou-se ao longo da vida aos estudos referentes ao psicodrama e às suas influências nas interações sociais dos sujeitos. Sua contribuição para o teatro-educação se dá na medida em que se compreende a ênfase que o autor concedia aos aspectos da espontaneidade, da criatividade e da construção das interações sociais através do trabalho em grupo. Além, é claro, do método de autoavaliação e os protocolos de sessão onde os participantes relatavam as atividades realizadas pelo grupo e suas impressões pessoais.

As influências representadas pela Semana de Arte Moderna na década de 20 repercutiram nos anos seguintes, e os conceitos que embasavam as metodologias do ensino de Artes deixam de centralizar-se na figura do professor, passando a exercer forte direcionamento para o universo cultural dos educandos. Nessa direção, passa a tomar a livre-expressão e o desenvolvimento da autoexpressão como eixos teórico-metodológicos para um novo pensamento no ensino da Arte no Brasil.

Essa mudança de paradigma buscava romper, definitivamente, com a pedagogia tradicional trazendo um novo movimento que possibilitasse ao sujeito criar livremente em sala de aula, deixando sua expressividade artística conduzir sua experiência estética, contrapondo ao modelo tradicional anterior, em que o fazer artístico estava intimamente ligado à reprodução de modelos artísticos já criados e apreciados por outros. Esses momentos metodológicos no ensino da Arte são antagônicos em sua natureza: um prioriza a reprodução em detrimento da criação e o outro vê na criação indefinida e de natureza livre a forma ideal para conduzir o indivíduo à sua verdadeira essência, configurando-se como o canal propício para conduzi-lo a experiências estéticas.

É necessário ressaltar que tais discussões no âmbito da Arte-Educação foram de grande relevância para que os profissionais envolvidos e comprometidos com a Educação comessem a refletir a Arte como área do conhecimento, importante e necessária para o desenvolvimento de uma sociedade, e não como instrumento a serviço de propostas tradicionais que visem massificar pensamentos e valores humanos. Nesse percurso, passa a receber influências do educador inglês Hebert Read sobre a nomenclatura inicial de Educação através da arte, hoje conhecida como Arte-Educação, autor que defende a ideia de “uma educação baseada, fundamentalmente naquilo que sentimos. Uma educação que partisse dos sentimentos e emoções.” (READ, 1977)

Nos anos 50, começou a consolidar-se no Brasil uma nova pedagogia, tendo suas origens conceituais em educadores norte-americanos e ingleses, como John Dewey, em Educação e Filosofia, e Peter Slade, autor que discuto no tópico a seguir, no qual encontramos estudos referentes ao teatro e ao jogo dramático.

Esses estudiosos, cada qual centrado em sua área de atuação, mostravam-se preocupados em mudar o pensamento pedagógico tradicional, articulando a educação ao desenvolvimento de uma nova sociedade baseada no desenvolvimento

do ser humano em suas múltiplas capacidades, sejam elas cognitivas, subjetivas, pessoais e críticas.

Diante desse quadro pleno de mudanças, inclusive no contexto sócio, econômico e político do país, é instituída em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (a LDB 5.692/71), que destaca a obrigatoriedade da disciplina *Artes* no currículo escolar que correspondia ao período da 5ª a 8ª séries do 1º grau e todas as séries do 2º grau, hoje conhecido como Ensino Fundamental e Médio.

A LDB n. 5.692/71 pode ser considerada como um grande avanço no que diz respeito às bases legais que permeiam a Arte-Educação no país, vindo a complementar a lei anterior, n. 4.024/61, que já colocava legalmente a Arte no currículo escolar, porém não afirmava sua obrigatoriedade, deixando, assim, a disciplina de certa forma vulnerável em seus aspectos políticos e pedagógicos. A disciplina passou a chamar-se *Educação Artística* tendo uma função polivalente no sentido de abordar os aspectos da dança, teatro, artes visuais e música. Seus professores passaram a ser conhecidos como professores polivalentes em Artes. É difícil conceber o professor como um profissional capaz de dominar uma área de conhecimento tão complexa e vasta como as Artes em geral, principalmente considerando que isso implica compreender todo o processo histórico de evolução da humanidade. Isso acarretaria, certamente, na baixa qualidade pedagógica das aulas, pois abranger conteúdos de dança, música, teatro e artes visuais, em uma carga horária de duas horas semanais constitui-se uma tarefa impossível.

Isso significou uma jornada ilusória para tais educadores que, além de tudo, não possuíam qualquer formação específica como arte-educadores. Atuavam como professores de outras áreas do currículo ou como artistas que, quando muito, se interessavam em compreender a articulação entre a arte e a educação. Ricardo Ottoni Vaz Japiassu (2003, p.50) reflete esse momento enfatizando que:

A publicação da Lei 5.692/71 surpreendeu os estabelecimentos de ensino ao exigir o oferecimento de uma matéria (educação artística) para a qual não existiam profissionais licenciados. Existiam em algumas escolas professores de música, arte dramática, dança e artes plásticas, que, embora dominassem a especificidade de cada uma dessas formas de expressão artística, geralmente eram artistas, sem formação pedagógica. Os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de *educação artística* só foram implantados após três anos após a publicação da 5.692/71, e tinha o objetivo de formar um profissional polivalente, “fluente” em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e musical).

Diante desse novo quadro que se configurava no ensino de Arte no país, é possível perceber que esses avanços, apesar de causarem inicialmente um panorama confuso no que tange à formação dos profissionais nessa área, possibilitaram também uma abertura maior nas reflexões sobre a arte no currículo escolar, na medida em que essa disciplina estava estabelecida legalmente para compor o currículo. Além disso, trazia a oportunidade de abrir um diálogo, ao menos supostamente, com as outras áreas do conhecimento em pé de igualdade, sem quaisquer distinções político-epistemológicas.

A partir daí, as mudanças e inovações não pararam com a nova lei. Durante a década de 70, através de pressões da sociedade civil, o país passava por um processo de abertura política. Essa abertura possibilitou o início de uma série de discussões políticas e organizacionais sobre o ensino de Arte no Brasil. Assim, os professores das diversas linguagens artísticas fundaram nos anos 80 a Federação de Arte-Educadores do Brasil (a FAEB). Esse passo foi de grande relevância para os profissionais de Arte-Educação e, até hoje, a FAEB se constitui um espaço onde educadores de arte, pesquisadores, profissionais de educação discutem novas investigações teórico-metodológicas, assim como políticas públicas para asserção e solidez das disciplinas artísticas presentes no currículo escolar.

Com o novo Ideal Democrático de Nação, solidificado através da promulgação da Nova Constituição Brasileira de 1988, foi proposta a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96. A nova lei estabelece, no segundo parágrafo do Artigo 26, que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996)

A lei, então, deixa clara a obrigatoriedade do ensino das Artes no currículo escolar da educação básica, que compreende os ensinamentos fundamental e médio, porém não especifica as linguagens, em suas áreas de conhecimento a serem trabalhadas, só ficando claro posteriormente através das especificidades apontadas no texto dos PCN.

Assim, a maioria das instituições atua de forma autônoma no que diz respeito à inserção das linguagens artísticas e à disposição e escolha dessas linguagens nos currículos de suas unidades escolares.

Um sem-número de instituições públicas e privadas de ensino usa como argumentos a falta de estrutura física, a precariedade organizacional e a

desarticulação político-pedagógica existentes em suas unidades escolares para justificar a pouca ou, até mesmo, a inexistência das linguagens artísticas na composição curricular de suas unidades educacionais. Outro argumento muito utilizado por gestores de instituições públicas é a falta de concurso público para o provimento de cargos de profissionais licenciados em quaisquer linguagens artísticas que possam atender a demanda de alunos existente na rede pública de ensino.

Já nas instituições privadas de ensino, um argumento muito utilizado é o desconhecimento da obrigatoriedade do ensino das Artes no currículo escolar. Isso ocorre com maior incidência em escolas de pequeno porte situadas nas cidades do interior, mas também é presente em capitais e grandes centros urbanos, geralmente em escolas situadas em bairros periféricos dessas cidades.

Sejam quais forem os argumentos utilizados pelas instituições educacionais para a não inclusão da disciplina Artes em seu currículo, é preciso salientar que a formação humana necessita de uma concepção integral, onde as capacidades intelectuais de reflexão e pensamento crítico estejam intimamente ligadas ao desenvolvimento e equilíbrio emocionais, o autoconhecimento e conhecimento do outro, com a sensibilidade estética e a conscientização corporal.

Sobre essa concepção epistemológica da arte, enquanto área de conhecimento capaz de integrar as múltiplas aprendizagens construídas pelo ser humano, a autora Ana Mae Barbosa reflete que:

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muitíssimo pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como “um grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar. (BARBOSA, 2003, p. 21)

Essa abordagem reflexiva sobre a Arte como área de conhecimento humano está ratificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um

movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1998, p. 20)

Despertar o senso crítico e estético, articulando-os com conhecimentos teóricos que cada linguagem - a música, o teatro, a dança e as artes plásticas - trazem em sua bagagem histórica, é compreender o ser humano como um ser em processo de (re)construção constante e integral. O que significa ver o educando como um ser pensante que age e se comunica com o mundo conforme seus estímulos cognitivos e subjetivos e entender a escola como um espaço de construção dessas inter-relações humanas.

Superar a concepção de uma educação tradicional, que fragmenta o conhecimento, significa ampliar a visão de mundo e possibilitar ao sujeito, na medida em que realiza um movimento corporal ou que improvisa uma cena de teatro, a reflexão que tanto o seu corpo quanto sua fala estão agindo conforme suas subjetividades e histórias de vida, e, ao mesmo tempo, perceber que essa história não é isolada, mas que está diretamente ligada às diversas outras histórias pessoais, todas fazendo parte de uma história social que representa um movimento coletivo.

Apesar de ter havido inúmeras mudanças e avanços legais, conceituais e metodológicos, sobre o ensino da Arte no país ao longo desses anos, é possível encontrar ainda hoje em algumas escolas brasileiras resquícios de perspectivas pedagógicas tradicionais que vêm criando entraves no processo de compreensão da função socioeducativa e humanística que a arte representa.

Compreendo, pelo exposto, que se situam como de fundamental importância os estudos em nível de pós-graduação que sejam articulados com experiências realizadas em instituições formais e não-formais de ensino, que investiguem as implicações pedagógicas e as políticas públicas sobre o fomento de manifestações culturais no país, bem como a inserção das linguagens artísticas no currículo escolar, suscitando elementos que fundamentem a asserção da Arte como área de conhecimento. Sobretudo, porque tais estudos são relativamente recentes no cenário da pesquisa educacional no Brasil.

3.1.2 O teatro na escola / O teatro em EJA

Abordaremos, aqui, o teatro em suas especificidades artísticas e educacionais, enfocando a atividade teatral em sala de aula, buscando construir reflexões acerca da linguagem teatral na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, é preciso salientar que não há uma literatura específica sobre o teatro em EJA. Sendo assim, as construções teóricas aqui apresentadas tentarão dar conta das particularidades do teatro em sala de aula e do teatro neste segmento, a partir de algumas impressões elaboradas por mim, professora de Teatro, atuando no âmbito da EJA e pesquisadora nesta temática.

Disciplina pertencente ao grupo de Letras e Linguagens, o Teatro possui teorias, metodologias de ensino, práticas e, principalmente, conhecimento específico que permitem ao educando o desenvolvimento da criatividade, oralidade, da comunicação e expressão, bem como da leitura de mundo. Concomitantemente, desenvolve-se a postura crítica e estética, além de contribuir para a expansão cultural e inserção social do sujeito.

O fato de a arte se afirmar enquanto disciplina obrigatória no currículo escolar – através da Lei n. 9.394/96 (LDB) – não necessariamente a coloca em situação privilegiada na educação básica, pois as linguagens artísticas ainda são concebidas de forma limitada tanto pela sociedade quanto por parte dos profissionais de educação. O teatro na escola ainda se encontra, na maioria das vezes, representado por atividades que complementam a carga horária de outros profissionais, em especial os professores de Português e História. Sendo assim, a disciplina Teatro é descaracterizada e apresentada de forma superficial aos alunos, pois estes profissionais não dominam os conteúdos de teatro, já que esta disciplina não faz parte da sua formação docente.

A linguagem teatral trabalhada em sala de aula não tem a pretensão de formar atores, mas sim proporcionar aos alunos o contato com a arte, de forma lúdica e também reflexiva. Permite, assim, aos sujeitos entrar em contato com conteúdos teóricos referentes às diferentes formas culturais presentes ao longo da história da humanidade, articulando os conhecimentos históricos com a realidade presente, possibilitando o amadurecimento crítico e estético. Conforme encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Teatro,

O importante a ser ressaltado é que toda prática de teatro deve ter como base a observação, a pesquisa e o entendimento de que os textos dramáticos, as formas de representação e as formas cênicas têm tradições inseridas em diversas épocas e culturas que podem ser objeto de estudo e transformações no contexto presente do aluno. (BRASIL, 1998, p. 89)

Em se tratando dos conhecimentos trazidos pelo teatro na escola, é importante salientar que, além de todo o embasamento histórico e cultural, as atividades práticas realizadas em sala de aula possuem implicações positivas no que se refere ao processo de formação humana do sujeito, valorizando as múltiplas capacidades que o aluno, enquanto sujeito histórico e sensível tem a oferecer.

De forma sucinta, podemos analisar algumas dessas atividades práticas que compõem a linguagem teatral na sala de aula servindo como elementos básicos para a formação e desenvolvimento integral do ser humano. São elas: atividades de liberação, apreciação estética, jogos teatrais / improvisações, jogos dramáticos, ensaios e apresentações cênicas.

(A) Atividades de Liberação

Segundo Dourado e Milet (1998), as atividades de liberação são atividades iniciais que possibilitam o envolvimento total dos alunos tendo como objetivos principais: a integração entre os alunos bem como a liberação de energias e emoções, de modo que todo o grupo se entregue na atividade teatral de forma inteira, sem restrições ou inibições.

Quando falamos de atividades teatrais em sala de aula, dentro do contexto da educação de jovens e adultos, deve-se compreender que as atividades de liberação possuem uma importância ainda maior, pois os sujeitos dessa modalidade educacional, devido à sua condição social de exclusão, apresentam estruturas corporais pesadas, travadas pelo medo de se expor ao julgamento do outro, na medida em que realizam as atividades teatrais solicitadas pelo professor.

Outro elemento que dificulta esse aluno a se expor nas atividades teatrais em sala de aula está relacionado ao fato de a maioria desses sujeitos nunca ter tido acesso a esta disciplina durante seu processo de escolarização. Sendo assim, a novidade de estar fazendo aulas de teatro é aliada ao fato de não se sentirem

seguros em suas interações verbais em sala de aula. Ou seja, o aluno de EJA não acredita na sua potencialidade verbal, pois ao entrar em contato com a linguagem legitimada pela escola, entende de forma equivocada que as suas produções escritas e orais são inferiores, impossibilitadas de atender aos parâmetros da sociedade letrada. Nessa perspectiva, apoio-me em Ratto (2008, p.267) ao afirmar que:

Historicamente determinado, o estigma de “sujeito menor” parece inerente ao sistema que rege as regras das relações entre letrados e iletrados. E o analfabeto se ressentido da desigualdade, deixando marcas que permeiam o seu discurso e que permitem entrever a percepção da diferença.

Esse estigma de “sujeito menor” interfere cotidianamente nas atividades realizadas em sala de aula. O aluno dessa disciplina, em decorrência da sua baixa autoestima, cria estratégias para não participar de forma ativa nas diversas disciplinas apresentadas pelo currículo. Uma das estratégias mais utilizadas é o seu autoisolamento; ou seja, os alunos desse segmento rechaçam, de forma contundente, as atividades que impliquem exposições individuais, trabalhos em grupo e apresentações coletivas.

Nas aulas de Teatro, essa opção pelo autoisolamento é visível, cabendo ao professor dar o tempo certo para cada indivíduo, percebendo que a expressividade oral de cada um funciona como o próprio processo de aprendizagem, onde cada indivíduo possui um tempo diferenciado, onde a sincronia e a simultaneidade são termos que não interagem no processo de aprendizagem nem tampouco no processo de interação grupal, de comunicação e de desenvolvimento oral nas aulas de teatro, principalmente em se tratando da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, as atividades de liberação realizadas pela disciplina Teatro quebram, de certa forma, as amarras sociais possibilitando o envolvimento grupal, fazendo desconstruir estigmas negativos sobre si mesmos, suscitando criações individuais e grupais que tendem a revelar esses sujeitos em seu potencial artístico no que tange ao seu crescimento pessoal e coletivo.

(B) Apreciação Estética

A apreciação estética revela-se como outro caminho teórico metodológico usado pela disciplina Teatro, dentro e fora da sala de aula. É necessário, então, conceituar e refletir não apenas a importância, mas como se dá o processo de ensino-aprendizagem através da apreciação estética no contexto escolar, em especial a Educação de Jovens e Adultos.

Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado.” (DUARTE JR, 2004, p.13)

Fazer emergir as sensações, os sentimentos, as emoções dentro do contexto escolar não é tarefa fácil, mas as linguagens artísticas possuem um caminho próprio que, de certa forma, alcançam com mais facilidade o mundo subjetivo do sujeito. No caso da EJA, se torna rico e profundo o processo de apreciar um espetáculo teatral na medida em que esta experiência permite discutir a forma como os personagens se relacionam com as situações cênicas ali apresentadas, articulando as ações suscitadas pelos personagens com as que o sujeito realiza em seu cotidiano, despertando no sujeito um olhar crítico sobre si, sobre o outro e sobre as situações cotidianas que vivencia, ratificando, assim, a importância do processo de apreciação estética na aula de teatro.

O fato de a apreciação estética estar ligada aos processos interiores, à subjetividade de cada sujeito, não quer dizer que o próprio ato de apreciar determinada peça teatral não traga em si uma característica racional. A emoção e a razão, ao apreciar um objeto artístico como um espetáculo teatral, podem e devem estar associadas à apreciação estética e este processo deve estar diretamente ligado à educação como formação integral do ser humano.

Este momento se torna essencial durante as aulas de teatro. O educando, de uma forma geral, e em especial o aluno de EJA, para compreender o teatro precisa frequentar ambientes onde este tipo de arte é produzido, compará-la com outras

linguagens artísticas, produzindo seus próprios conceitos e interpretações sobre a prática e apreciação teatrais. Esses alunos, em sua grande maioria, nunca foram a um teatro nem sequer sabem, em sua cidade, onde se encontra as casas de espetáculo. Portanto, a ida ao teatro se torna um objeto de desvelamento, onde um mundo novo, entre razão e emoção, lhes é apresentado.

(C) Jogos dramáticos

Os jogos dramáticos apresentam-se, também, como um caminho teórico-metodológico importante de ser analisado através das práticas teatrais realizadas em sala de aula no âmbito da educação de jovens e adultos. Para tanto, é preciso elucidá-lo, de forma sucinta, em sua trajetória histórica e em seu lugar perante a educação. Os jogos dramáticos, segundo Slade (1978), são jogos inerentemente humanos; neles, o sujeito encontra-se em uma linha tênue que divide o mundo real do mundo da imaginação.

Ainda segundo este autor, o jogo dramático ocorre nos anos iniciais da infância, quando a criança ainda não domina sua expressão corporal nem a linguagem oral. Portanto, o processo de criação é vivenciado através da experimentação. A criança brinca elaborando certos personagens presentes em seu cotidiano, ou seja, transpostos da sua vida real, articulando de forma constante e natural, elementos presentes na realidade e no seu imaginário. Em relação ao jogo dramático infantil e suas semelhanças com o jogo dramático direcionado à prática teatral, o autor chama a atenção que

Pode haver momentos intensos do que poderíamos nos dignar a chamar de teatro, mas no geral trata-se de drama e aventura, onde o fazer, o buscar e o lutar são tentados por todos. *Todos são fazedores*, tanto ator como público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhes apraz durante o jogo. (SLADE, 1978, p. 18)

O autor divide o jogo dramático infantil em dois momentos diferenciados, denominando-os jogo projetado e jogo pessoal, nesta ordem. Sendo a imaginação, a criação e a subjetividade, elementos constituintes, que se articulam em uma vivência lúdica e espontânea. No jogo projetado, as crianças dão vida aos objetos como se estes fossem seres vivos. A criança utiliza-se de objetos para realizá-lo, há pouco

espaço para o esforço físico, pois as interações acontecem através da fala e das construções mentais da criança. No jogo pessoal, a criança interage física, intelectual e emocionalmente, de forma simultânea. O jogo acontece tendo os participantes como personagens, como sujeitos da história. Todos são “fazedores” e criadores. A história não é contada nem projetada, ela é vivenciada, experimentada pelos participantes, que se utilizam da dramaticidade e da encenação. Tanto nos jogos projetados como nos pessoais, há uma representação da subjetividade presente em cada sujeito, bem como a socialização de interesses em comum ou divergências que podem e devem ser trabalhadas pelos participantes através de acordos preestabelecidos ou estabelecidos no momento do jogo.

A contribuição dos estudos de Slade, para o âmbito do teatro-educação, ocorre na medida em que entendemos que os jogos dramáticos possuem características relevantes no processo educativo. Estas características referem-se, principalmente, ao constante estímulo da criação, da imaginação e da interação grupal, onde, em coletividade, os sujeitos são convidados a refletir as cenas que dramatizam e a estabelecer acordos que superam os problemas de atuação, conforme o comentário feito por Desgranges (2006, p.94):

Sem perder o prazer próprio ao jogo espontâneo, almeja-se que os participantes conquistem a capacidade de criar, organizar, emitir e analisar um discurso cênico. O desafio do coordenador é manter constante a tensão entre divertimento e aprendizagem. Jogar por jogar leva a situações repetitivas, sem desafios e sem aquisições. Ou seja, sem a vontade de inventar diferentes possibilidades de investigação da linguagem teatral e de sua atuação enquanto instrumento de reflexão da vida social, o jogo dramático perde a sua vitalidade.

É este prazer, presente no jogo dramático, que constitui um dos principais elementos para a formação do sujeito de EJA. A utilização, em sala de aula, de procedimentos tradicionais e enfadonhos torna a aprendizagem um processo cansativo e monótono para o aluno, principalmente para o sujeito em apreço, que possui histórias de vida marcadas por estigmas e exclusões socioeconômicas. Ainda segundo este autor,

O jogo dramático apresenta-se, também, como um instrumento de análise do mundo: as situações cotidianas são vistas e revistas, moldadas e modificadas no jogo, e o indivíduo pode sempre parar, voltar atrás e tentar de novo. (DESGRANGES, 2006, p. 95)

Assim, o jogo dramático, direcionado para a formação social do aluno, revela-se como importante instrumento político-pedagógico em sala de aula. Na medida em que os alunos de EJA têm a oportunidade de amadurecer criticamente, representando personagens, dramatizando, muitas vezes cenas advindas da memória de cada um a partir de suas vivências pessoais e analisando, de forma reflexiva, este mesmo processo, mediante a representação dramática do outro

(D) Jogos teatrais

Os jogos teatrais, através de atividades improvisacionais, também se constituem um dos pilares para o trabalho de teatro em sala de aula. Sua estrutura propõe problemas cênicos a serem resolvidos pelos participantes, levando o aluno a exercitar sua criatividade, sua espontaneidade, sua expressão corporal e gestual, além de incentivar a participação cooperativa nas atividades de grupo. Um dos objetivos precípuos desses jogos é a constante reflexão presente nas ações cênicas, que levam o participante, de uma forma natural e até mesmo inconsciente, a entrar em contato constante com elementos que permeiam a vida social, como os acordos estabelecidos pelos alunos-atores⁵ que, em sua essência, irão contribuir para a re-significação de valores e o amadurecimento social do sujeito enquanto cidadão que, através da solução de problemas cotidianos, posiciona-se de forma autônoma, consciente e reflexiva.

Desgranges (2006, p.110), embasado nos estudos de Viola Spolin, sobre a função dos jogos teatrais no teatro-educação destaca que:

Spolin, tomando por base jogos de regras, cria um sistema de exercícios para o treinamento do teatro, com objetivo inicial de libertar a atuação de crianças e amadores, de comportamentos rígidos e mecânicos em cena. Este sistema de atuação, calcado em jogos de improvisação, tem o intuito de estimular o participante a construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral, através de um método em que o indivíduo, junto com o grupo, aprende a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado. Os participantes do processo, assim, elaboram

⁵ A expressão “alunos-atores” foi introduzida no âmbito do Teatro – Educação pela autora norte-americana Viola Spolin, que, desde os anos 40, estuda o teatro improvisacional a partir de jogos teatrais realizados em sala de aula.

coletivamente conceitos acerca das suas atuações e da sua compreensão da linguagem teatral.

Essa experimentação individual e coletiva presente nos jogos teatrais é de especial importância no trabalho de teatro com a educação de jovens e adultos. São alunos que, normalmente, não realizam atividades lúdicas como jogos e brincadeiras em seu cotidiano ou com sua família e, quando realizam, não conseguem estabelecer relações de aprendizagem, crescimento pessoal e reflexões sociais acerca da experiência vivenciada nas atividades lúdicas.

O teatro improvisado pressupõe o instante imediato onde a ação se realiza, envolvendo a espontaneidade, a criatividade, o espírito de equipe, o raciocínio rápido e uma competitividade saudável entre os participantes. Esses elementos que compõem os jogos teatrais realizados em sala de aula dão um caráter substancial às aulas de teatro. Os jovens e adultos têm a possibilidade de sentirem-se como crianças quando se veem envolvidos com os jogos, permitindo-se competir como um jogador comum que busca alcançar a vitória, permitindo-se errar e, por isso, muitas vezes usam estratégias de trapaças para obter êxito no momento do jogo. Sentindo-se crianças, fazem fluir a alegria por alguns momentos, esquecendo da vida dura e difícil que levam em seu dia a dia. Para alguns alunos jovens e adultos, participar de algum jogo teatral em sala de aula significa talvez um dos únicos momentos em que a brincadeira, a espontaneidade, a ludicidade e a alegria fazem parte da sua vida dentro e fora da escola.

O jogo teatral também possibilita, através da relação ator/platéia, um exercício positivo de trocas de aprendizagens com o outro em sala de aula. Os alunos podem experimentar em um único jogo duas sensações diferenciadas, que dizem respeito à sensação de atuar, de experimentar-se cenicamente, interpretando personagens, criando cenas a partir de releituras pessoais sobre determinados aspectos da vida cotidiana, além de terem oportunidade de observar as criações experimentações e as atuações de seus colegas. Ou seja, no jogo teatral, o aluno atua e observa a atuação do outro, podendo exercitar a observação e a prática do teatro, ao mesmo tempo em que problematiza os temas propostos pelo professor/coordenador. Sobre esse aspecto, Desgranges (2006, p.111) faz esta observação:

O processo de aprendizagem no sistema de Jogos Teatrais estrutura-se a partir da resolução de problemas de atuação que vão sendo apresentados pelo coordenador, para que o grupo, e cada um de seus integrantes, elaborem respostas próprias. [...] O foco de investigação desse jogo está em tornar real em cena (fiscalizar) a situação proposta [...] As respostas de cada grupo serão analisadas por todos os participantes, que vão, em função do foco, definindo o que funcionou ou não nas cenas, e por que.

Para o aluno de EJA posicionar-se, ora como ator e ora como espectador, não é tarefa fácil, pois necessita de grande esforço por parte do professor de teatro, considerando-se que o processo de se expor, de se colocar no centro das atenções apresenta-se inicialmente como uma tarefa quase impossível para esses sujeitos que preferem a todo o momento se esconder, se anular, se “auto-isolar”, como já foi dito anteriormente. Em contrapartida, o processo de observação também representa um desafio para esses alunos, pois construir reflexões acerca de uma cena assistida representa um grau de abstração e de articulação entre a imagem, o pensamento e a linguagem que os alunos desse segmento ainda não estão acostumados a fazer.

(E) Ensaios e Apresentações cênicas

Os ensaios e as apresentações cênicas fazem parte da aula de teatro como elementos que se completam e interagem entre si. Nessas aulas, o processo, ou seja, os momentos de atividades lúdicas, improvisações, os jogos teatrais e dramáticos já tiveram maior importância do que a encenação propriamente dita. Hoje, podemos observar que há uma equidade no que diz respeito à prática teatral e aos produtos cênicos que dela podem emergir em sala de aula durante todo o processo de criação. O processo de criação constitui-se em um dos elementos mais ricos nas aulas de teatro. Isso não quer dizer que a produção de um espetáculo ou de uma cena seja subjugada ao processo. Pelo contrário, ambos estão intimamente ligados e devem caminhar juntos no sentido de promover uma educação estética e um sentimento de protagonismo por parte dos educandos.

Experimentar e vivenciar, de forma integral e contínua, a prática teatral requer a entrega por parte do aluno-ator e, por parte do professor/mediador, a sabedoria de compreender o momento certo de cada um se posicionar. As aulas de teatro possuem, além do caráter lúdico, a liberdade de expressão, de comunicação e,

principalmente, de criação individual e coletiva. Cabe ao professor propor e/ou intermediar e tecer as criações e sugestões suscitadas pelos participantes para que, de forma fluida, o produto cênico ocorra.

Para tanto, ele faz ainda este registro:

O trabalho não se desenrola com a expectativa voltada para um resultado final. O coordenador, em consonância com o grupo, pode, no entanto, querer apresentar uma peça, ou uma breve cena, ou um exercício teatral aberto a terceiros, mesmo que seja para guardar os rastros de um trabalho. Ou ainda para aprimorar o processo, colocando-o em um outro estágio de desenvolvimento. (DESGRANGES, 2006, p.99)

A apresentação torna-se importante na medida em que os sujeitos sentem-se seguros e, mais ainda, desejam ser vistos por uma plateia. No caso desses alunos pode haver um misto de recusa e de desejo no que se refere à exposição por parte da apresentação cênica. Este conflito deve ser encarado de forma positiva pelo arte-educador, pois entende-se que nas aulas de teatro não há a pretensão de formar atores, logo a resistência inicial por parte do aluno de EJA pode e deve ser encarada como um desafio artístico que irá contribuir para a sua formação social e pessoal.

Segundo Spolin (2005), a transposição da aprendizagem cênica para a vida diária constitui-se um elemento fundamental na formação do sujeito, na medida em que este se utiliza da linguagem teatral para construir reflexões, articulando a aprendizagem artística com a vida cotidiana, fazendo releituras amplas e complexas sobre o mundo em que vive.

3.2 LETRAMENTO E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Passo a apresentar, nesta seção, uma discussão teórica que articula as concepções de letramento na tentativa de elucidar reflexões sobre uma educação crítica onde o educando faça parte do processo de ensino/aprendizagem como sujeito crítico, como sujeito autônomo. A escola é considerada, então, como um dos principais agentes no processo de construção da cidadania.

Os estudos sobre letramento, que discutem novas concepções, são relativamente novos no âmbito da educação, estando intimamente ligados às pesquisas sobre a alfabetização. Por isso é preciso compreender a relação entre letramento e alfabetização de forma clara e objetiva para, posteriormente, situar os pontos de convergência e divergência.

Segundo Soares (2005), o termo letramento é relativamente novo dentro dos estudos da educação e da linguística, surgindo na metade da década de 80 com a responsabilidade de refletir e contrapor alguns conceitos de alfabetização, aplicado de forma diferenciada em países desenvolvidos e países em desenvolvimento como é o caso do Brasil. A autora discute a adoção do termo Letramento como uma tentativa de situar a busca social por algo mais complexo que o ato de ler e escrever, chamando a atenção que o termo letramento antes era usado para classificar aquele indivíduo que possuía de forma plena e erudita o domínio das letras, o chamado sujeito letrado.

Os estudos sobre letramento ocorreram, simultaneamente, tanto na França, como nos Estados Unidos, em Portugal e na Inglaterra, de forma diferenciada em termos de conceituação e práticas em relação ao Brasil. Isso se dá por conta dos diferentes contextos e realidades políticas e socioeconômicas que cada país está situado no tempo e no espaço dedicados à Educação.

Enquanto o Brasil encontra-se em um processo de abertura política, de uma investida na democratização da educação, onde em até então só a elite cultural e econômica tem acesso às universidades e ainda é bastante significativa a parcela da população considerada analfabeta ou analfabeta funcional. Países como França, Estados Unidos, Inglaterra e Portugal já não se preocupam em alfabetizar, pois os sujeitos já possuem a escolaridade necessária que os classificam como sujeitos alfabetizados, tendo acesso às competências da leitura e da escrita.

Retomando a questão inicial a que se propõe este capítulo, que é a elucidação e a reflexão sobre o termo letramento e suas implicações para uma educação crítica de qualidade, faz-se necessário discutir inicialmente algumas proposições no que se refere ao conceito de alfabetização.

O processo de letramento diferencia-se da alfabetização, na medida em que esta se encontra intimamente ligada às questões da aprendizagem da escrita e da leitura, enquanto que aquele constitui-se de forma mais complexa, onde o sujeito, a partir do domínio das tecnologias da escrita e da leitura, se posiciona no mundo

atendendo às inúmeras práticas sociais onde a escrita e a leitura estão inscritas. Segundo Soares (2005, p.46),

Não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio.

No passado, ao sujeito era de grande valia a aprendizagem da escrita e da leitura, o indivíduo que possuía a habilidade de ler e escrever já encontrava destaque em seu contexto social. Com o advento da modernidade, foram surgindo novas exigências no que se refere às práticas sociais da escrita e da leitura, em decorrência das mudanças na dinâmica de uma nova sociedade onde emergem diversas demandas no mercado de trabalho, na profissionalização e nas expectativas de mobilidade socioeconômica.

Aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se* – torna-se o primeiro passo para o indivíduo situar-se socialmente em uma cultura grafocêntrica. O indivíduo que possui a tecnologia da escrita detém os recursos básicos para relacionar-se com conhecimentos diversos e específicos, de interagir com o mundo ou mesmo com sua comunidade. Isso não significa que a aquisição dessa tecnologia em si o levará a efetivar tais possibilidades. É ainda esta autora que conclui:

Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita. (SOARES, 2004, p. 91)

Sendo assim, é necessário refletir sobre a importância do termo Letramento, que significa um fenômeno mais complexo do que a alfabetização. É importante ressaltar que um não se sobrepõe ao outro. O letramento não veio substituir o processo de alfabetização, até porque são fenômenos distintos que se inter-relacionam no processo de aprendizagem e formação crítica do indivíduo. Extrapola as questões referentes às tecnologias do saber ler e escrever, posicionando-se

como um processo de expansão cultural no qual o sujeito, ao dominar tais tecnologias, tem a possibilidade de atender as demandas sociais que lhes são exigidas em seu cotidiano.

De quais demandas sociais estamos falando? Que práticas sociais é preciso exercer para se considerar um sujeito letrado? Essas demandas, que aos olhos dos grupos socialmente privilegiados podem parecer funções simples e corriqueiras em seu cotidiano, não ocorrem da mesma forma com os grupos onde a escolarização não foi realizada, ou se deu de forma tardia, como enfatiza Kleiman (2008, p.7), a seguir:

Para realizar uma atividade rotineira como uma compra num supermercado, por exemplo, escrevemos uma lista dos produtos que precisamos comprar, já no local de compras, lemos, comparamos rótulos, preços, datas de validade, preços e cartazes promocionais; usamos ainda algum método para computar e fazer contas; preenchemos um cheque. Essas atividades que, para um sujeito letrado, são apenas mais uma forma de se comunicar com os outros, e de agir sobre o meio, quase tão automáticas quanto falar e que não requerem, portanto, grandes esforços de concentração ou interpretação representam grandes obstáculos para os grandes grupos de brasileiros não-escolarizados, que não tiveram acesso a escola ou que foram permanentemente expulsos dela.

Para os grupos não-escolarizados, realizar as tarefas expostas por Kleiman torna-se, em grande parte dos casos, situações inacessíveis; pois, mover-se socialmente em uma sociedade onde esses grupos não são legitimados enquanto cidadãos ativos, nem sequer reconhecidos em seus direitos mais essenciais como saúde, alimentação e moradia, requer que esses sujeitos de classes populares adquiram, antes de tudo, a consciência crítica do lugar que ocupam no contexto social, e essa consciência está intimamente ligada aos avanços cognitivos associados ao processo de letramento.

É nesse sentido que os estudos sobre letramento são pertinentes no campo da educação, é preciso criar condições para que os sujeitos pertencentes a esses grupos socialmente excluídos que, em sua natureza já possuem estigmas negativos por suas condições socioeconômicas, avancem no seu processo de asserção político e sociocultural, ocupando espaços até então negados a esses indivíduos, criando condições de diálogo onde as relações de poder possam não apenas ser

compreendidas por esses sujeitos, mas principalmente refletidas de forma crítica e consciente.

É preciso que os sujeitos compreendam sua escolarização não apenas como uma ferramenta de inserção no mercado de trabalho – interesse principal das classes dominantes – mas, principalmente, como um caminho onde o conhecimento, seja ele das ciências humanas, exatas ou das artes, traz empoderamento ao sujeito e o levará à descoberta de novas perspectivas, sejam elas sociais e/ou pessoais.

Esse processo de escolarização de classes populares e suas implicações no contexto social em que estão inseridas é possível de ser compreendido na perspectiva teórica desenvolvida por Bourdieu⁶, na qual considera que,

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantém e se legitimam os privilégios sociais. (NOGUEIRA, A., NOGUEIRA, C., 2004, p. 15)

O espaço escolar representa para os indivíduos pertencentes aos grupos socialmente excluídos um dos únicos meios no qual esses sujeitos terão acesso aos conhecimentos legados pelos grupos dominantes. É talvez um dos únicos caminhos que viabilizem a participação em espaços culturais considerados como parte da cultura hegemônica, tais como teatros, museus, salas de espetáculos, etc. Entretanto, a escola, enquanto instituição que *a priori* teria o papel fundamental na formação integral do sujeito valorizando suas capacidades intelectuais, comunicativas, físicas, críticas, questionadoras e criadoras, vem historicamente se colocando de forma claramente passiva. Essa passividade, ou “neutralidade”, como denomina Bourdieu, não ocorre de forma inconsciente, mas sim, de forma intencional, colocando os sujeitos em situação homogênea, sem considerar seu contexto socioeconômico e cultural, justificando os altos índices de fracasso escolar, no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem, à mera condição individual do sujeito frente aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim, ele se expressa:

⁶ O sociólogo francês Pierre Bourdieu contribuiu significativamente, no século XX, para o estudo da educação e da sociedade articulando os valores simbólicos produzidos por esta para a formação cognitiva e cultural do sujeito; Em seu livro, *A economia das trocas simbólicas*, o autor discute os bens simbólicos e os modos de produção e percepção artísticos produzidos pela sociedade e o sistema de ensino, a partir das relações de poder estabelecidas entre as diferentes classes sociais.

Eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, quer exigir de todos uniformemente o que não lhes foi dado, a saber, sobretudo a competência linguística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode transmitir quando transmite a cultura dominante. (BOURDIEU, 2007, p. 306-307)

Dessa forma, se o indivíduo não consegue acompanhar os conteúdos previstos no currículo escolar, e principalmente se não há avanço em sua aprendizagem, com relação a outros indivíduos, a instituição escolar exime-se da responsabilidade, colocando os processos individuais na relação cognitiva como cerne das ações educativas, desconsiderando o fator social que os impele a ter dificuldades ao longo de suas trajetórias escolares.

A perspectiva da aprendizagem limitada a parâmetros individuais tem proporções ainda maiores quando o sujeito se percebe como o único entrave no seu processo de escolarização. Inúmeras consequências são acarretadas quando isso ocorre, desde um abalo natural em sua autoestima, retardando ainda mais seus avanços na aprendizagem até um desinteresse contínuo pela instituição escolar, chegando em muitos casos a um abandono definitivo do seu processo de escolarização, o que aumenta o índice de evasão escolar.

Dentro desse contexto também se encontra o letramento em sua dimensão individual, corrente defendida por determinados autores. Nessa perspectiva, o processo de letramento configura-se através de competências e elementos individuais de aquisição da escrita e leitura onde o sujeito apreende habilidades específicas da tecnologia da escrita, como a decodificação de palavras e símbolos numéricos, bem como habilidades individuais de leitura, relacionando sílabas a unidades de som dando sentido e compreendendo o que está escrito através do ato de ler. (KLEIMAN, 2008)

Vale ressaltar que, apesar de participarem de um mesmo aspecto fenomenológico que diz respeito à comunicação humana, a leitura e a escrita são procedimentos distintos que possuem habilidades e situações de aprendizagens diferenciadas e marcantes no processo de escolarização do sujeito, como explica Soares (2005, p.68):

Apesar dessas diferenças “fundamentais”, as definições de letramento freqüentemente tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade, desconsiderando as peculiaridades de

cada uma e as dessemelhanças entre elas (uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal).

A autora complementa o texto enfatizando que,

Não levar em conta a coexistência, no conceito de letramento, desses dois constituintes heterogêneos – leitura e escrita – torna-se ainda mais sério, se se considera que cada um desses constituintes é um conjunto de habilidades bastante diferentes, e não uma habilidade única. (SOARES, 2005, p.68)

Deve-se, então, compreender a leitura e a escrita como tecnologias distintas, mas que se complementam, que se encontram de forma interdependente em um mesmo fenômeno. A pouca familiaridade com os códigos linguísticos e culturais característicos de uma cultura letrada, típica de sujeitos provenientes de classes socialmente subalternadas, em contraste com o desempenho positivo de estudantes que convivem com tais tecnologias, torna-se fator responsável da reprodução de desvantagens culturais que levam ao fracasso escolar.

Talvez esteja aí uma das principais fragilidades do letramento em sua dimensão individual. Há, nesse sentido, uma predisposição da escola, enquanto agência de letramento formal e institucionalmente idealizada pelas classes dominantes, para a adoção de um caráter homogenizador diante de uma sociedade de natureza desigual, onde as diferenças sociais demarcam substancialmente o acesso ao conhecimento e às formas de como o sujeito irá se relacionar com ele.

Além disso, é comum, nessa perspectiva, acreditar que apenas a aquisição da escrita e da leitura direcionará o indivíduo a uma possível mobilidade socioeconômica, quando, na verdade, os elementos integrantes de uma sociedade constroem em suas relações de poder parâmetros que definem os conhecimentos e as formas como esses conhecimentos serão transmitidos para os alunos nas salas de aula através do currículo escolar.

Não se pretende aqui travar uma discussão complexa e aprofundada sobre o currículo escolar, apenas ressaltar a importância de se enxergar a instituição escolar como uma instância onde a neutralidade não faz parte de seu cotidiano, onde as relações de poder, mesmo que de forma subjacente, se fazem presentes, seja através da hierarquia das disciplinas e de seus conteúdos priorizados ou através das

normas preestabelecidas que determinam o tempo de aprendizagem para cada conteúdo. Nessa perspectiva, referindo-se aos propósitos implícitos no currículo, Silva (2005, p.78-79) faz este destaque:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Para a perspectiva crítica o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista.

O termo “se ajustar”, colocado acima pelo autor, deixa pistas para a percepção de que a escola não é concebida na prática como um espaço de debate, de problematizações, mas, principalmente, como um espaço de “ajustamentos”, onde os sujeitos das classes oprimidas, ao aprender a ler e escrever, têm que se ajustar aos parâmetros da sociedade capitalista mantendo-se no seu real status de classe subalterna. Por outro lado, os indivíduos de classes dominantes percebem, claramente, que a aquisição da escrita e da leitura é apenas um dos elementos que se constituem como necessários para sua continuação na liderança de espaços de poder.

É nesse sentido, ou seja, considerando a escrita e a leitura como aprendizagens intimamente ligadas à constituição de práticas amplas e complexas de participação na sociedade, que se encontra a perspectiva do letramento em sua dimensão social. Indo de encontro à perspectiva individual, a dimensão social do letramento propõe um aprofundamento que extrapola o domínio mecânico das tecnologias da escrita e leitura. Segundo Soares (2005, p.72):

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Argumentando que não basta estar inserido no mundo da escrita, é preciso que o indivíduo, ao entrar em contato com a língua escrita, posicione-se de forma participativa, refletindo de forma crítica seu papel no contexto em que está inserido. Para alcançar esse patamar, é preciso que o indivíduo busque novas aprendizagens, mudanças de paradigmas e atitudes que o conduzam a possibilidades de ocupação em espaços de poder e de cultura, que, a princípio, foram negados pela demarcação desigual das condições socioeconômicas. Dessa forma, compreende-se o letramento como veículo de promoção de acessibilidade às instituições sociais, de conscientização das relações de poder e, em consequência, de formação de cidadania.

Os estudos de letramento em sua dimensão social possuem, entretanto, duas vertentes interpretativas consideradas como a “versão fraca” e a “versão forte”, cada qual com sua concepção própria acerca desse assunto. Uma primeira interpretação, concebida como progressista/liberal, estabelece relações entre o letramento e a sociedade, onde ambos estão diretamente ligados às habilidades de escrita e leitura. Sendo assim, os sujeitos utilizam tais habilidades de forma funcional, ou seja, na perspectiva de que o sujeito exerça efetivamente seu papel social nas esferas pessoal e profissional a partir da sua adequação ao contexto sociocultural.

Na perspectiva de letramento radical/revolucionário, que é concebida como versão “forte”, há também uma discussão entre letramento e sociedade, porém, seus estudiosos defendem a idéia de que o letramento constitui-se um fenômeno muito mais complexo que a simples concepção de funcionalidade. Salientam que o processo de letramento não se constitui em instrumento neutro de funcionalidade no qual seja tarefa exclusiva do sujeito se organizar em seu contexto sociocultural.

O letramento na “versão forte” defende a ideia de que esse processo faz parte de um conjunto de práticas socialmente construídas, onde o sujeito, ao se envolver com a leitura e a escrita de forma ampla e complexa, é capaz de compreender as relações de poder e como essas relações construíram a história da humanidade de forma determinante e opressora, mas também de questionar, afirmar e mover-se ideologicamente e, na prática, adotar posturas críticas, informando-se e formando-se enquanto cidadão. Essa perspectiva é defendida por Kleiman (2008, p.8): O domínio de outros usos e funções da escrita significa efetivamente o acesso a outros

mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e por meio deles, a possibilidade de acesso ao poder.

Em se tratando da escolarização, as leituras de mundo desde a leitura de palavras tornam-se distantes entre os indivíduos advindos de famílias socialmente excluídas e aqueles onde as práticas sociais de escrita e leitura já se fazem presentes em seu cotidiano. Nessa realidade, a escola teria, então, de assumir o papel de aproximar os mundos que a sociedade estratificou como desiguais. A discussão de uma notícia apresentada em um telejornal, o acesso a instituições sociais onde a linguagem não seja a mesma utilizada pelos sujeitos em suas comunidades, a discussão teórica sobre um texto de determinado autor e sua contextualização histórica apresentam-se como verdadeiros obstáculos em sala de aula para determinados alunos marcados pela exclusão social.

Os estudos sobre letramento possuem papel fundamental na mudança de paradigmas escolares, chamando a atenção para ideias que vêm se reproduzindo ao longo dos anos, como a considerada “incompetência” individual como causa de fracasso escolar, a evasão escolar atribuída ao despreparo profissional do educador e, principalmente, a identidade cultural como responsável pelo mau desempenho nas atividades de leitura e escrita, retomando, assim, as ideias de Freire (2002), quando coloca a aprendizagem, o acesso ao conhecimento como estratégias de mobilização na construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

3.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRAVES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Durante muito tempo a educação de adultos no Brasil não ocupou o centro das discussões teórico-metodológicas que buscassem implementar políticas públicas no que se refere ao ensino formal. Só na década de 30, com a consolidação de um sistema público de ensino abrangendo a educação básica, é que a educação de adultos passou a ser tema recorrente nos projetos e eventos educacionais no Brasil. Inúmeros projetos foram pensados e alguns postos em prática visando superar o grande desafio que envolvia o contexto educacional brasileiro: resolver o problema do analfabetismo de um sem-número de adultos não escolarizados em um país que se pretendia democrático, após o fim da ditadura Vargas, em 1945.

Além disso, uma das maiores preocupações entre os educadores estava, também, no estigma social que os adultos que não sabiam ler e escrever carregavam ao longo de sua trajetória de vida, que era marcada fortemente pela exclusão socioeconômica e pela construção de uma imagem negativa, onde a sua condição de analfabeto representava para o restante da sociedade um “estorvo”, um “mal” que impedia a nação brasileira de crescer frente às nações desenvolvidas em todo o mundo.

Assim, através dessa concepção perversa, o adulto analfabeto era tido como um dos principais entraves para o desenvolvimento socioeconômico do país, “nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país.” (BRASIL, 1997) Sendo assim, o país colocava o adulto analfabeto como um dos principais agentes geradores da pobreza, quando, na verdade, esse sujeito era e, é, ainda hoje, consequência da falta de equidade socioeconômica e cultural do país. Essa concepção equivocada colocava o adulto analfabeto em uma situação marginalizada, legitimando-o como incapaz de dar continuidade ao seu processo de escolarização por questões pessoais, de natureza subjetiva, descaracterizando assim o papel do estado e da sociedade como os grandes responsáveis pela manutenção desse cenário.

Era preciso desconstruir socialmente essa imagem negativa e estigmatizada do sujeito analfabeto, bem como permitir a esse sujeito a desconstrução de uma baixa autoimagem de ser incapaz de aprender, de participar ativamente como indivíduo crítico, reflexivo e de desenvolver suas múltiplas habilidades para poder, assim, participar politicamente no contexto social local.

Só a partir da década de 60, através da mobilização de intelectuais brasileiros, artistas, sociedade civil, centros de cultura popular ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE) e a entidades ligadas à Igreja Católica, é que as propostas de Paulo Freire ganharam forma, servindo de inspiração para a elaboração de projetos nacionais direcionados à educação de adultos, tendo como base político-pedagógica a emancipação do sujeito através de uma educação crítica, que valorize os conhecimentos prévios e a cultura popular de origem dos alunos.

Nessa perspectiva, na qual o país passa por uma significativa mudança de paradigmas em relação à EJA, podemos refletir sobre o posicionamento crítico que, bem mais tarde, é assumido pelo Ministério da Educação (MEC):

Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. (BRASIL, 1997, p.23)

Os ideais de Paulo Freire contribuíram substancialmente para a elaboração de novas propostas educacionais e mudança de paradigmas em relação à EJA. As críticas em torno dos materiais didáticos utilizados nesse segmento e das metodologias adotadas em sala de aula, que em geral infantilizavam esses indivíduos ou não consideravam a sua realidade social, representaram, e ainda hoje representam, um papel de grande importância na formação de educadores e na desconstrução de estigmas e preconceitos em torno das práticas pedagógicas da Educação de adultos.

Apesar dos avanços nas discussões que resultaram ao longo desses anos em novas concepções teórico-metodológicas no contexto da EJA, ainda há muitos desafios a serem superados. Um dos principais desafios é compreender que não basta apenas oferecer unidades escolares que comportem o ensino noturno para esse segmento. É preciso oferecer um ensino de qualidade inserido em uma sociedade que ofereça igualdade de oportunidades de trabalho a esses sujeitos, que viabilizem a formação da cidadania democrática.

Quando falamos em educação de qualidade no contexto de EJA, podemos nos referir, primeiramente, ao desafio de despertar nesses sujeitos o prazer de estudar. E isso significa não apenas respeitar, mas valorizar a fala desses sujeitos, compreendendo que, historicamente, esses jovens e adultos mantêm-se silenciados nas relações estabelecidas pela sociedade, preservando-se em condição de inferioridade e submissão devido à carência escolar. Numa atitude de reparação social, a voz desses sujeitos deve ser ouvida, respeitada, creditada, valorizada e incentivada pela instituição escolar, pois é essa instituição que certifica o sujeito - através da conclusão de sua escolaridade - para participar ativamente na sociedade como profissional e como cidadão. A autora Geovania Lucia Santos (2005) ressalta a importância da fala do sujeito de EJA como um dos componentes que emergiram em sua pesquisa de mestrado, onde

A abertura de um espaço para a fala, para a manifestação desses sujeitos, cujas trajetórias de vida e de escolarização são caracterizadas, normalmente, pela ausência desse espaço, o fato de dispor-se a ouvi-los e, mais que isso, se interessar pelo que tinham a dizer sobre si mesmos parece ter surtido um efeito bastante positivo. Isso os fez perceber que tinham o que dizer e que o conteúdo de suas falas era importante na medida em que os revelava para os outros e para si mesmos, sendo incorporado ao processo de ensino-aprendizagem que ali se desenvolvia. (SANTOS, 2005, p.23)

É preciso compreender o sujeito de EJA como um sujeito ativo no seu processo de construção do conhecimento, onde a sua aprendizagem pode e deve surgir da sua fala, da fala do outro e da interação com os professores e com a turma, principalmente na articulação que se estabelece entre os conhecimentos produzidos na sala de aula e pela sociedade fora dos muros escolares.

Na ótica desses alunos, os conhecimentos produzidos por suas comunidades, as histórias e saberes transmitidos pelos antepassados na tradição oral não servem para serem trabalhados em sala de aula, tudo isso porque o conhecimento e a produção de saberes legitimados pela instituição escolar sempre estiveram subjugados à produção e aprovação das classes dominantes. O educador Paulo Freire (2002) enfatiza que o processo educativo é válido na medida em que alunos e professores assumem-se enquanto sujeitos políticos, sociais e culturais.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educados em suas relações uns com os outros e todos com professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como um ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (FREIRE, 2002, p.46)

Sendo assim, é preciso desconstruir esse cenário no qual os conhecimentos são postos de forma hierárquica, legitimando apenas os conhecimentos produzidos pelas classes dominantes, onde aos alunos é dada apenas a responsabilidade de apreendê-los, sem muitos questionamentos ou contestações, induzindo o sujeito dentro da instituição escolar a manter uma determinada passividade que, futuramente, será refletida em suas relações sociais tanto no trabalho como na família. Nessa perspectiva, Freire (2002, p.60) complementa: Afinal, minha presença

no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História.

Esse aluno precisa sentir-se pertencente à instituição escolar, compreendendo que ele também faz parte como sujeito atuante daquele espaço de produção de conhecimentos, de descoberta e de re-significação de novos saberes e valores. Caso contrário, permanecerá numa situação passiva, concebendo a escola apenas como espaço de conclusão e certificação de sua escolaridade levando-o, ilusoriamente, a acreditar na garantia da sua inserção no mercado de trabalho.

Esse também constitui um dos grandes desafios a ser superado pela escola: a íntima relação que o sujeito de EJA constrói entre a sua escolaridade - principalmente a aquisição da escrita e leitura - e a inserção imediata no mercado de trabalho. Durante muito tempo esses indivíduos estiveram afastados da instituição escolar por diversas questões, principalmente por aspectos socioeconômicos. A insatisfação com sua baixa inclusão, ou em muitos casos a própria exclusão, do mercado de trabalho por falta de escolaridade ou de capacitação profissional torna-se recorrente nas suas falas ao justificarem a decisão de retorno aos estudos.

O desejo de aprender a ler e escrever, ou seja, de alfabetizar-se, é um dos principais motivos para a continuação desses jovens e adultos em seu processo de escolarização. Situações cotidianas que exigem um domínio desses códigos linguísticos em atividades como se locomover dentro da cidade necessitando identificar o itinerário dos transportes públicos, realizar transações bancárias, atender às demandas que a sua colocação no emprego exige através da leitura e da escrita, bem como compreender a dinâmica das instituições referentes aos órgãos públicos e privados que tratam de seus direitos e deveres na sociedade, são alguns dos grandes desafios que impelem o sujeito a voltar a estudar. Esse retorno à escola, principalmente para aprendizagem da leitura e da escrita, na maioria das vezes não ocorre de forma saudável, existem conflitos iniciais que contribuem para que o sujeito de EJA sinta dificuldade em seu processo de alfabetização e termine desistindo, como enfatiza Kleiman (2008, p.48):

A interação na aula de alfabetização de adolescentes e adultos é potencialmente conflitiva, pois nela se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante. Ao mesmo tempo em que a aquisição das novas práticas é percebida como necessária para a sobrevivência e a mobilidade social na sociedade tecnologizada, essa aquisição se

constitui no prenúncio do abandono das práticas discursivas familiares.

Para esse aluno, os conflitos são resolvidos, equivocadamente, na medida em que a linguagem trazida por eles na interação com suas famílias e com sua comunidade é substituída pelas formas “corretas” de falar, de se representar socialmente, creditadas pela escola. E essas novas formas de escrita e de interação oral apreendidas pelo sujeito, muitas vezes através de estratégias de cópia, memorização e de forma mecânica, são compreendidas por ele como a principal ferramenta que o conduzirá à sua legitimização nos espaços sociais destinados à inserção no mercado de trabalho.

Nesse contexto a escola é vista pela sociedade e por esses alunos de forma mecânica e instrumental, ou seja, a permanência desses sujeitos na instituição escolar está intimamente ligada aos seus propósitos de mobilidade socioeconômica e também com a convicção pessoal de que através dos certificados de conclusão de escolaridade haverá uma legitimização desses indivíduos como cidadãos frente ao restante da sociedade letrada e escolarizada. Há uma espécie de consenso que considera que

As escolas são instituições às quais a sociedade delega responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão. Para alcançar tal objetivo, o sistema escolar estratifica e codifica conhecimento, selecionando e dividindo em “partes” o que deve ser aprendido, planejando, em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que seqüência deve se dar esse aprendizado, e avaliando, periodicamente, em momentos pré-determinados, se cada parte foi suficientemente aprendida. (SOARES, 2005, p.85)

Essa forma de organização e controle sobre o processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar não tem alcançado grandes êxitos no que se refere à EJA. O processo de aprendizagem desses sujeitos se dá de forma diferenciada; suas histórias de vida, em geral marcadas por situações de humilhação, de opressão, de exclusão socioeconômica e cultural, acabam por contribuir para o desenvolvimento de uma baixa autoestima que, na maioria das vezes, leva o sujeito a não confiar em si mesmo, a compreender sua dificuldade na escola como elemento advindo de sua incapacidade enquanto ser aprendiz. A

baixa autoestima acaba sendo um elemento cerceador e perigoso no contexto desse segmento, principalmente no que se refere à permanência desse aluno na instituição escolar. Em muitos casos, está associada à cobrança constante por parte de seus familiares e amigos, bem como à sua própria cobrança de êxito na aprendizagem, na medida em que esses sujeitos costumam comparar-se com seus colegas de turma. Estabelece, assim, uma constante e rigorosa fiscalização consigo mesmo e com o outro na apreensão dos conteúdos escolares.

A desistência do aluno de EJA em dar continuidade à sua escolaridade, além de trazer consequências negativas para si próprio, reflete de forma negativa no âmbito escolar, causando conflitos e interpretações equivocadas sobre o fenômeno da evasão escolar por parte do aluno do noturno, onde o problema é tratado quase que exclusivamente direcionado para a formação docente com enfoque no papel do educador em uma perspectiva que extrapola a missão da docência. Observa-se uma tendência em se atribuir culpados e apontar erros de forma aleatória e minimizada, colocando quase sempre o educador e suas metodologias utilizadas em sala de aula, como principais “culpados” pela situação crônica do fracasso escolar.

Assim, direcionando a culpa desse “fracasso histórico” para o educador, a sociedade exime-se do papel de cobrar aos poderes públicos políticas educacionais de qualidade para esses sujeitos, enquanto que o poder público, por sua vez, sente-se isento de qualquer responsabilidade, ignorando as reais necessidades político-pedagógicas enfrentadas pela educação de jovens e adultos. E nesse ciclo vicioso de fuga dos problemas enfrentados pela realidade da EJA, encontram-se os protagonistas dessa trama da vida real: jovens e adultos frustrados em seu processo de escolarização e profissionais desmotivados, decepcionados em sua atuação na docência.

Vale ressaltar que, assim como os alunos, os professores de EJA também se encontram às margens das políticas educacionais no que se refere à formação docente continuada. Durante muito tempo a formação dada a esses docentes era a mesma formação direcionada aos professores que trabalhavam com crianças e adolescentes que se encontravam em idade compatível à sua escolarização. Essa realidade vem mudando, paulatinamente, na medida em que as concepções e as identidades socioculturais dessa modalidade de educação vêm sendo refletidas e compreendidas no âmbito educacional brasileiro.

Aliado à pouca ou quase nenhuma formação docente direcionada ao público de EJA, existe o fato de a escola não estar preparada para receber esses alunos de forma adequada e acolhedora. Esses sujeitos enfrentam uma dupla ou tripla jornada de atividades que envolvem o trabalho, a família e a escola. Os professores, por sua vez, também enfrentam essa realidade social, considerando que para os docentes, o turno noturno significa o final de um longo dia de atividades, tornando a atividade, em sala de aula, exaustiva para todos.

Considerando essa realidade, tanto o aluno de EJA quanto o professor precisam manter-se ativos em sala de aula, para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra de forma verdadeira. Quando usamos o termo “verdade” neste processo podemos nos referir não apenas à relação professor/aluno, mas a todo um conjunto de componentes curriculares que constituem o universo escolar, em especial o espaço reservado à sala de aula. Dayrell acredita que

Não se leva em conta que a arquitetura é o cenário onde se desenvolve o conjunto das relações pedagógicas, ampliando ou limitando suas possibilidades. Mesmo que os alunos, e também professores, o re-signifiquem, existe um limite que muitas vezes restringe a dimensão educativa da escola. É muito comum, por exemplo, os professores desenvolverem pouco trabalho de grupo com seus alunos, em nome de dificuldades, tais como tamanho da sala, carteiras pesadas etc. Uma discussão sobre a dimensão arquitetônica é importante, em um projeto de escola que se proponha levar em conta as dimensões sócio-culturais do processo educativo. (DAYRELL, 2006, p. 148)

Vista sobre este prisma, a escola não é concebida como um espaço que possibilite a intensa construção de relações interpessoais, mas, ao contrário, termina subjugando questões como a afetividade, a interação grupal, a construção de laços de amizade, a cooperação entre os alunos e estes com o professor. Essas relações vão ser construídas fora dos muros escolares.

Desses elementos, acima citados, pode-se destacar a importância de se estabelecer laços afetivos no espaço escolar, como sendo um dos principais pilares que podem contribuir para a permanência dos alunos de EJA na instituição escolar. Levando o sujeito a compreender que a escola não é um simples espaço de produção e reprodução dos conhecimentos já sistematizados pela sociedade, mas também um ambiente onde as relações ali estabelecidas podem e devem fazer parte

das histórias de vida desses indivíduos, indo além das dimensões temporais da conclusão de sua escolaridade.

Sendo assim, o grupo se fortalece, não são meros “colegas” e “professores”, são sujeitos que ao se relacionarem entre si possibilitam a troca de experiências, de aprendizagens e afetividades que fará parte positivamente da memória de cada um sobre sua experiência escolar. Nessa visão, a escola cumpriria o seu papel enquanto instituição socializadora que se compromete politicamente com a trajetória de vida dos jovens e adultos da EJA.

3.4 O DIÁLOGO ENTRE O TEATRO-EDUCAÇÃO E O LETRAMENTO PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta parte final do capítulo aqui apresentado, tento abordar a necessidade da articulação entre o teatro-educação e o letramento em EJA, tendo a cidadania como meta primordial. Para tanto, vale ressaltar que não existe uma bibliografia específica que elucide experiências teórico-metodológicas do teatro no contexto de EJA. Tomo como valiosa, então, a contribuição desta pesquisa no sentido de abrir a discussão nesse eixo temático. Considero que a própria ausência de estudos nessa área revela uma atitude de omissão, consciente ou não, por parte dos educadores pesquisadores que, de certa forma, invalidam o investimento nesta modalidade educacional e, por conseguinte, corroboram com o abandono que as políticas públicas assumem na EJA.

Tomemos, então, como base as discussões contidas no presente capítulo, onde as reflexões anteriores compreendem o letramento como um dos caminhos possíveis para uma leitura de mundo complexa, concebendo o sujeito letrado como sujeito autônomo, capaz de associar os conteúdos apreendidos em sala de aula com o seu cotidiano, podendo mover-se no contexto social em que este se encontra inserido.

Compreendendo a linguagem teatral, também, como um dos principais caminhos que proporcionam ao sujeito de EJA exercitar sua consciência cidadã, suscitada pelo seu processo criativo, pelas abstrações e reflexões de ordem pessoal, pela análise das diversas formas culturais e pela experiência da construção coletiva.

A escola, comumente, ignora as capacidades artísticas e criativas dos seus alunos, apoiando-se em concepções tradicionais de ensino-aprendizagem – utilizando-se de métodos conteudísticos, que incentivam a memorização em detrimento da reflexão – propondo-se em seu discurso a formar cidadãos respeitáveis no âmbito social, mas não compreende que o conceito de cidadania extrapola a simples apreensão de conteúdos. De que adianta, então, o sujeito ter o domínio da escrita e da leitura se, ao passar por uma casa de teatro, por exemplo, não consegue compreender sua contribuição na formação da sociedade?

Neste sentido, compreender e vivenciar as manifestações culturais significa também uma forma de inserção no mundo. Para os alunos de EJA, em especial, frequentar esses espaços culturais, articulando com os conhecimentos oferecidos pelo currículo escolar, representa a sua asserção como sujeito social, como cidadão no sentido mais amplo da palavra. Dayrell (2005, p.158), em um breve relato sobre sua experiência com esses alunos, ao frequentar um espaço cultural observa que

A preparação se deu em uma semana, mudando o clima da escola, de um cotidiano monótono, para uma excitação significativa. Durante a semana, o recreio era o momento em que cada turma ensaiava sua apresentação e, nas aulas, os alunos se organizam. No dia, a comunidade lotou o anfiteatro, evidenciando uma predisposição a participar de atividades culturais. As apresentações, na sua maioria, foram coreografias coletivas de dança. Era visível o envolvimento e interesse de boa parte dos alunos. O fato de uma turma produzir uma coreografia, ensaiar, dividir responsabilidades, brigar com aqueles com que não queriam se envolver, produzir as fantasias, ficar tensa na véspera da apresentação, apresentar e ser aplaudida, é um experiência educativa intensa. Não deixa de significar um resgate da capacidade de criar, expressar, de potencializar as capacidades que quase nunca são estimuladas no cotidiano destes jovens.

Através deste relato, pode-se observar a importância dos momentos lúdicos onde as formas culturais, através das diversas linguagens artísticas, como teatro, dança, música e artes visuais, podem exercer grande importância na aprendizagem do sujeito de EJA, além de contribuir para a formação de sua cidadania. Isso se realiza na medida em que os eventos culturais promovidos pela escola têm a função de mediar o mundo real com o universo imaginário de cada sujeito, a partir de suas experiências pessoais e sua socialização nas diversas comunidades.

Assim, essas experiências lúdicas e prazerosas vêm, sem dúvida, contribuir para a formação do letramento dos educandos, na medida em que os aspectos cognitivos, subjetivos e as múltiplas aprendizagens, através das interações grupais, contemplam os diversos sentidos do letramento, onde a formação integral do ser humano ocorre mediante a apreensão e a aplicação de suas múltiplas capacidades associadas à interlocução com a língua escrita.

Para o sujeito da EJA assumir-se enquanto cidadão, é preciso que os educadores, prioritariamente, venham possibilitar-lhe o acesso às múltiplas formas de aprendizagem, abrangendo toda e qualquer área do conhecimento produzida ao longo da história da humanidade, incluindo a arte e as especificidades de suas linguagens.

Segundo Soares (2004), a vinculação entre cidadania e alfabetização pode ocultar uma ideologia excludente e opressora que supõe que o indivíduo não alfabetizado não deve ter voz política, ou senso crítico, nem tampouco condições de exercer sua cidadania. O mesmo não ocorre com o sentido de letramento, pois, compreende-se que nessa concepção o sujeito é capaz de estabelecer relações de poder, bem como relações interpessoais construídas a partir de seu cotidiano e suas histórias de vida, na medida em que adota, de forma consciente e crítica, uma postura reflexiva e proativa em um processo contínuo de interação social.

4 TRAJETÓRIAS DE ANÁLISE

Deparo-me neste capítulo com a tarefa de fazer uma leitura cuidadosa dos dados registrados e apresentar as análises elaboradas considerando fundamentos teóricos extraídos da Análise de Conteúdos. Partindo da escuta das falas de professores e alunos entrevistados, identifiquei os aspectos temáticos mais recorrentes que me possibilitaram a construção de um quadro de categorias de análise. Não abandonei, entretanto, aqueles aspectos que não foram frequentes, mas que, sem dúvida, merecem ser apresentados porque talvez revelem, questões de pouca visibilidade, mas não menos relevantes.

Tomando como direcionamento da investigação o processo de triangulação teatro, letramento e cidadania, a partir do corpus extraído das entrevistas com quatro professores e oito estudantes da EJA, foram analisadas as informações e concepções que os professores demonstraram sobre a inserção da disciplina Teatro nas suas turmas e, por parte dos estudantes, depoimentos sobre a experiência teatral no cotidiano da sua vida escolar, assim como na sua identidade de estudante jovem e adulto. Vale salientar que, no caso dos estudantes, os dados foram enriquecidos por expressões não-verbais, informações de gestualidade, considerando que nessas entrevistas foi utilizado o recurso tecnológico do vídeo.

Foram construídos dois tipos de categorias: as comuns e as variantes, sendo que as primeiras se constituem daquelas presentes tanto nas falas dos professores como dos estudantes, enquanto que as variantes, de caráter diversificado, aparecem, isoladamente, nas falas de alguns dos informantes professores ou estudantes. As categorias foram, então, agrupadas em: Escola (A) e Sociedade (B), considerando que reúno no grupo (A) as informações concernentes, explicitamente, aos conteúdos relacionados à Escola e Letramento, enquanto que no grupo (B) estão mais diretamente associadas à dimensão mais ampla no que tange à Sociedade e à Cidadania. Ambos os grupos são, assim, vinculados ao eixo central representado pela experiência teatral.

Sintetizamos, pois, as diversas categorias, em ordem sequencial decrescente de acordo com a frequência de ocorrências.

4.1 Categorias Comuns

(categorias presentes nas falas de professores e alunos)

- a) Teatro e expressão oral – Grupo B
- b) Teatro e a relação entre escrita e leitura – Grupo A
- c) Teatro e cotidianidade – Grupo B
- d) Teatro e comunicação / Interação grupal – Grupos A e B
- e) Teatro e conhecimento – Grupo A
- f) Teatro e autoestima – Grupo B
- g) Teatro e leitura crítica – Grupo A
- h) Teatro e cultura escolar – Grupo A
- i) Teatro e cidadania – Grupo B

4. 2 Categorias Diversificadas I

(categorias presentes apenas nas falas dos professores)

- a) Teatro e cultura – Grupo B
- b) Teatro e formação integral – Grupo B

4. 3 Categorias Diversificadas II

(categorias presentes apenas nas falas dos alunos)

- a) Teatro e trabalho - Grupo B
- b) Alegria e prazer no fazer teatro – Grupo A

As análises das categorias serão apresentadas seguindo a ordem da listagem acima, divididas em subtópicos, obedecendo ao critério de recorrência para efeito de destaque nos conteúdos mais representativos. Partindo de recortes de fragmentos narrativos selecionados nas entrevistas, as vozes dos sujeitos da pesquisa transformam o procedimento de análise em uma atividade mais autêntica, no sentido de legitimar a autoria dos conteúdos. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa se configuram como os atores centrais das informações que sustentam os resultados encontrados na pesquisa, enquanto que a pesquisadora atua como porta-voz e mediadora, organizadora e analista dos discursos produzidos no decorrer dessa atividade.

4.1 CATEGORIAS COMUNS (categorias em comum que emergiram nas falas de professores e alunos)

a) Teatro e expressão oral

Esta categoria está associada ao Grupo B porque discute a relação entre o teatro, a sociedade e a cidadania, extrapolando, na fala dos sujeitos, os muros que rodeiam a instituição escolar. A possibilidade que a linguagem teatral oferece em conceber o erro, por parte do ator, como um rico processo de aprendizagem, pode transpor o medo de se expor em público, no desafio de se apresentar diante de espectadores; fato que, em analogia, situa o medo de se posicionar em sala de aula. O medo de falar em público, mesmo que esse público esteja em um contexto menor, como é o caso da sala de aula, é um elemento constante na vida escolar dos sujeitos da educação de jovens e adultos. A oralidade é autorreprimida por esses alunos que não se sentem aptos a fazer uso da fala como direito de expressão e, em contrapartida, exercem constantemente, e de forma passiva, a escuta do outro, principalmente se este estiver numa posição superior a sua, como ocorre comumente na relação professor-aluno.

A descoberta, através da linguagem teatral em sala de aula, da possibilidade de erros e acertos em sua expressão oral, seja em um ensaio de cena, em uma improvisação cênica, ou mesmo na preparação de um espetáculo, apresenta ao aluno de EJA uma nova concepção de oralidade. Nessa concepção, o expressar-se em público é um processo de construção contínua, de respeito mútuo e de asserção, enquanto sujeitos aptos a conviver socialmente desenvolvendo reflexões e externando-as sem qualquer receio de exposição negativa que possibilite o surgimento de traumas pessoais.

“Na verdade é uma das poucas oportunidades pra fazer com que o aluno fale, porque muitas vezes a gente tá na sala dando um conteúdo de História, um conteúdo de Português, você não consegue fazer o aluno falar, ele entra mudo e sai calado, a aula toda.” (Professora 4)

Esta fala apresenta a preocupação por parte do professor com o pouco exercício da oralidade do aluno de EJA, que, em uma escuta passiva, não se vê enquanto sujeito competente para colocar suas observações frente aos conteúdos apresentados nas disciplinas do currículo em geral. Essa situação de silenciamento torna a sala de aula um espaço hierárquico, onde a voz do professor permanece quase que exclusivamente absoluta. A ausência de interações dialógicas compromete a produção de conhecimento, cujo comportamento refletirá em outros espaços sociais. Ou seja, o aluno não se sente capaz de expressar seus pensamentos e sistematizá-los em sala de aula e, conseqüentemente, não o fará nos demais espaços de socialização.

A oralidade representa, assim, não apenas a possibilidade do aluno expressar-se nos espaços escolares, como a sala de aula, a cantina, o pátio etc. Representa, em um contexto mais amplo, sua inserção e sua autonomia no mundo. A possibilidade de falar e a garantia de que sua voz será ouvida pelo outro, na perspectiva de promover um diálogo de natureza democrática entre os sujeitos socialmente excluídos dessa educação, estimulando esses sujeitos ao exercício de cidadania.

Tomo como referência a concepção freiriana de cidadania (FREIRE, 2002), que compreende o cidadão como sujeito crítico e autônomo, capaz não apenas de conviver em sociedade, mas de interferir nela através de posicionamentos e reflexões, assumindo-se não como mero objeto produzido pela sociedade, mas como indivíduo capaz de produzir elementos que construam de forma benéfica a sociedade em que está inserido. O próprio educador reconhece que, para que esse tipo de cidadão possa existir, a educação escolar precisa transformar seus paradigmas e suas ações, estabelecendo um diálogo democrático entre a educação e a sociedade. Sendo assim, para que a construção de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua cidadania ocorra é preciso que as instituições escolares se posicionem politicamente em termos democráticos, abandonando a ideia de neutralidade difundida por muitos anos na tentativa de manter os interesses de grupos hegemônicos.

Descobrir-se como cidadão não constitui uma tarefa fácil principalmente para os indivíduos que se encontram à margem da sociedade, no que diz respeito à moradia, alimentação, emprego e cultura, como é o caso da grande maioria dos alunos matriculados em cursos noturnos. Para esses, o conceito de cidadania

encontra-se distante de suas vidas, de sua realidade cotidiana. É preciso que a escola exercite a escuta atenta das necessidades da educação de adultos, escute o clamor dos excluídos, que já se encontram cansados da condição de ouvintes passivos, de não serem ouvidos e, por isso mesmo, ignorados. O sujeito desse segmento precisa ter presença nas políticas públicas de ensino, a inclusão das suas vozes torna-se necessária para se instalar um modelo equitativo de educação popular. Sobre essa relação entre a voz dos educandos e os paradigmas escolares que dificultam o nascimento de uma educação crítica e emancipatória de qualidade, Freire (2002, p.135) afirma que:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, as diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. [...] Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura.

Nesse sentido, os educadores de EJA são instigados a estimular a comunicação entre os jovens e adultos já historicamente excluídos, propondo práticas pedagógicas atentas ao universo cultural dessa clientela a fim de que possa superar os entraves cognitivos que enfrentam no seu processo de escolarização.

“Esse negócio mesmo de fazer, de apresentar... Fazer apresentação no meio do público? Eu nunca pensava nisso! Depois que a gente começou a fazer teatro, aí eu vi o que era. Até mesmo quando a professora manda eu fazer alguma coisa no quadro eu nunca ia. [...] Aí eu vou! Agora eu vou! Então, eu achei legal mesmo essas duas peças que a gente fez. [...] Oxe! Naquele dia mesmo eu pensei: “Não vou conseguir não!” Mas depois eu olhei assim... Respirei, falei, comecei a apresentar...” (Aluno 8)

A linguagem teatral se apresenta para o aluno do noturno como um elemento de fácil entendimento, pois a descontração serve de base para a construção de novas competências que são facilmente desenvolvidas pela arte e que são requisitos para atividades do currículo escolar como aquelas relacionadas à leitura e à escrita. Em um primeiro momento, esses alunos não se dão conta que, através das atividades teatrais realizadas em sala de aula, elementos da narrativa, assim como do exercício do diálogo, estão diretamente ligados ao desenvolvimento da sua oralidade e, por conseguinte, à aquisição do letramento. Podemos ratificar essa análise através da fala a seguir.

“[...] Na hora da peça, você não fala só com uma pessoa só, cada um tem que mudar o tom de voz para falar com cada um deles, a parte da médica, do padre, da esposa, a cena que o filho morre, o desespero... São diferentes. Então, cada um tem uma fala, cada pessoa é um personagem diferente, cada um já muda a fala, já muda a linguagem. Eu acho interessante e acho que deve ser trabalhado não só em nossa sala, mas em todas as salas. Porque tem gente que não gosta no primeiro dia, mas depois vai pegando e pronto! A pessoa se espalha. Você viu que no início quase ninguém queria ir, quando pensa que não, a sala começou a encher e todo mundo fez. Foi maravilhoso, uma peça linda, uma peça linda mesmo.” (Aluno 8)

A dificuldade por parte dos alunos em falar em público se reflete nas aulas iniciais de teatro, bem como na maioria das disciplinas do currículo escolar. O medo de se expor revela, antes de tudo, uma falta de confiança em si mesmo, apresentada pela baixa autoestima desses sujeitos. Essa questão será abordada em uma categoria específica. Essa falta de confiança em si mesmo não surge de forma estanque na vida do aluno de EJA, é parte de uma série de vivências de caráter opressivo e excludente que marcaram suas vidas e, em caráter defensivo, contribuíram para o uso estratégico de uma “capa protetora”, onde se escondem e se autoanulam pela convicção de que não serão escutados. A “capa protetora” que esse aluno utiliza para se esconder, se auto-anular, tanto nas atividades em sala de aula quanto nas suas relações sociais configura-se como um comportamento “conveniente” para a maior parte dos educadores, desde o professor, passando pelo gestor e pelos órgãos administrativos e de caráter pedagógico que conduzem os

programas de Educação de Jovens e Adultos. Para que o desenvolvimento da competência comunicativa na oralidade, para o sujeito de EJA, se efetive é necessário se adotar uma pedagogia diferenciada daqueles que pertencem às classes dominantes, pois estes já encontram espaço social para desenvolver sua fala desde os anos iniciais de escolarização.

No caso dos sujeitos de EJA, a pressão social na determinação de uma variante de fala considerada como “legítima” para o sujeito “culto” é altamente reforçada pela escola, o que vem a discriminá-los desde as suas primeiras experiências escolares. Não porque suas falas não apresentem coerência e significado, mas, sim, porque as falas a serem respeitadas e consideradas valorizadas precisam vir acompanhadas de padrões estabelecidos e hierarquizados pelos grupos sociais dominantes. Sobre essa imposição de padrões preestabelecidos hegemonicamente, registra-se aqui a observação de Alice Nogueira e Cláudio Nogueira (2004, p.61):

Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se portar; que se mostrem sensíveis às obras da cultura legítima, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.

Essa apreensão de padrões orais por parte desses sujeitos excluídos socialmente torna-se difícil por razões óbvias que dizem respeito, principalmente, ao seu contexto socioeconômico e cultural. Estudar regras da língua escrita e falada e apreendê-las em poucas aulas semanais, levando-se em conta a pouca familiaridade com esses padrões em seu cotidiano, em sua comunidade e em sua família, além do dia exaustivo de trabalho, constitui-se em uma tarefa árdua que não depende apenas do esforço de alunos e professores do noturno.

“A gente vai descobrindo assim, aquela pessoa que tá ali no cantinho, tipo calado, que não fala nada. Quando é aula de arte?! Ele se solta! Inclusive eu tenho um colega meu na sala da gente que ele não abre a boca pra nada, depois de arte... Ele não abria a boca, não falava nada, ele ficava num cantinho da sala, quando a pró escolheu ele, ele foi o melhor. Na peça faz eu e ele. [...] Ele, por ser mais recuado, ele já tava solto, devido a aula de arte. Ele não falava com ninguém, ele não abria a boca... Depois da aula de Arte, de teatro, ôxe!! Ele ficou parecendo um papagaio”. (Risos...) (Aluna 4)

O termo “recuado” que a aluna utilizou para ilustrar a postura de seu colega em sala de aula ratifica o que havíamos colocado acima quando nos referimos à autoanulação do sujeito de EJA por conta do seu temor de se expor. Cabe à escola compreender esses enfrentamentos interculturais para que se abram possibilidades pedagógicas de se promover o empoderamento da competência comunicativa do aluno jovem e adulto e, por conseguinte, mostrar espaços que facilitem sua inclusão social.

Nesse sentido, a linguagem teatral oferece uma pedagogia mais engajada com o ideal emancipatório de Freire, no sentido de autorizar o sujeito a se expressar, se expor sem maiores cobranças. Colocar suas opiniões sobre todos os temas referentes à sociedade, sem cortes, sem censura. Através das brincadeiras, revestidos e protegidos pelas máscaras de seus personagens. Com as situações cênicas, os jovens e adultos transformam-se em políticos, jornalistas, empresários opressores ou operários representantes do povo, e, assim, através da identificação com as falas desses personagens, exercitam o autoconhecimento e a conscientização crítica sobre as situações ali vivenciadas.

“Porque o teatro trabalha essa parte da oralidade, do sujeito mesmo, né? Se soltar, né? Falar bastante, escrever, dar a sua opinião, tá sempre dando a sua opinião, tá sempre buscando pra que ele saia daquele lugarzinho quieto, calado, pra discutir coisas do seu entorno, da vida em si, né? E através dos trabalhos assim com filmes, as discussões são calorosas, então a gente percebe que eles vão se soltando, né? Eles vão se abrindo e a gente percebe que eles vão se soltando, né? Formando assim, formando mesmo um cidadão, né? (Professora 2)

A adoção de uma pedagogia crítica que assegure a expressão verbal dos sujeitos de EJA não garante por si só a sua inclusão nos espaços sociais mais prestigiados, pois a escola enquanto instituição reprodutora da sociedade não tem o poder de promover a mobilidade social. Entretanto, com base em pressupostos pedagógicos de dar voz aos excluídos, a escola pode levar esse aluno a questionar-se sobre a sua história de vida, o seu papel social na família, na comunidade, na nação. Experimentar as vozes de personagens diversos, através da linguagem teatral, traz a oportunidade de se colocar em lugares sociais convencionalmente “proibidos”.

b) Teatro e a relação entre escrita e leitura

A presente categoria encontra-se inserida no Grupo (A), que visa discutir a relação entre a escola e o letramento a partir da experiência com a linguagem teatral. Nas falas dos alunos e professores de EJA, as questões referentes à aprendizagem da leitura e da escrita estiveram presentes e articuladas com a experiência do fazer teatral. Como já foi dito no capítulo teórico, a aprendizagem da escrita e da leitura em geral situa-se como o principal motivo do retorno desses sujeitos ao espaço escolar. Nas entrevistas com esses alunos o retorno ou o início de sua escolarização se dá pelo desejo de aprender a ler e escrever.

Por outro lado, para os professores de EJA, essa aprendizagem constitui um dos principais desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas direcionadas a esse segmento. Além da EJA não possuir apoio pedagógico necessário no âmbito de materiais didáticos específicos a esse público, essas turmas possuem sujeitos em diversos graus de amadurecimento da escrita e leitura, dificultando assim o fluir das atividades realizadas em sala de aula. Aliado a esses entraves práticos, ainda se perpetua o mito de que a aprendizagem da leitura e escrita assegura a inserção nos espaços sociais privilegiados, Isso quase sempre não ocorre principalmente porque a escola desenvolve práticas de ensino-aprendizagem da língua escrita com base conceitual de caráter mecânico e descontextualizado.

Considerando, desse modo, que os caminhos pedagógicos da escola não dão conta da vinculação entre letramento escolar e letramento social, conforme foi comentado no capítulo teórico sobre a temática, acredito que a linguagem teatral nas turmas de EJA apresenta novas possibilidades de diminuir essa lacuna no que

diz respeito ao acesso aos bens culturais legitimados socialmente (no caso, a experiência estética de ser espectador de uma peça teatral) e de utilizar os procedimentos pedagógicos do teatro para facilitar o convívio com a língua escrita ou falada de forma mais autêntica. Sobre essas novas possibilidades na relação entre o teatro, a leitura e a escrita, veremos nos quadros a seguir.

“Eles reagem bem, e começam a se interessar pela leitura, principalmente de textos com tipologias como a poesia, uma crônica, né? As quadrinhas, é... O que mais? O cordel, né? Eles passam a se interessar mais por essas tipologias textuais após vivenciar artes, porque sem vivenciar ele é simplesmente mais um texto. Eles aprendem a diferenciar o texto no trabalho com artes. [...] Eles começam a vivenciar o texto fora do papel, então começam a criar mesmo a imaginação, a se ver enquanto personagem daquele texto. [...] o trabalho de artes mostra bem isso. Que o texto é escrito não para o escritor, mas, escrito para o leitor. E eles passam a perceber que aquele texto vai muito mais além do papel.”
(Professora 3)

Tornar o texto tão significativo que ao vivenciá-lo o sujeito o torna real. Essa característica está presente de forma clara e absoluta na linguagem teatral. A possibilidade que esse aluno tem de desconstruir essa imagem de que os textos apresentados pela escola são de difícil entendimento, ou que devido à idade já não possuem capacidade de compreensão e de abstração das leituras propostas, é uma atitude que acaba sendo questionada quando entram em contato com os textos escritos que circulam nas aulas de teatro.

Nas atividades de teatro qualquer texto pode ser dramatizado, um mesmo texto pode ser lido e apresentado de diversas maneiras. As situações tidas como “erros” não invalidam o processo de dramatização, ao contrário, são encaradas como tentativas de acerto ou podem se transformar em brincadeiras, ou elementos cênicos a serem acrescentados na performance individual ou coletiva. A infinidade de possibilidades que a linguagem teatral oferece permite ao aluno do noturno sentir-se à vontade para ler, reler, errar, corrigir-se, ser corrigido pelo outro e, mesmo assim, continuar no processo de aprendizagem sem causar danos a sua autoestima. O medo inicial de trabalhar com o texto pode então ser substituído pela

curiosidade de compreendê-lo ou mesmo pela vontade de vivenciá-lo, seja através de discussões, opiniões escritas ou da vivencia artística.

“[...] Vai despertar nele o desejo de aprender a ler para fazer a representação, e aí vai desenvolver essa leitura e a partir do momento que você pode solicitar uma opinião por escrito vai também desenvolvendo a escrita, mesmo que seja uma frase que ele escreva uma palavra, uma avaliação feita, ele vai avaliar esse conhecimento com uma palavra escrita e se ele escrever uma palavra que tenha significado, aquela palavra vai gerar uma discussão e aí vai trazer a oralidade, ele já tá praticando a leitura, escrita e oralidade. (Professora 5)

A perda do medo da escrita e da leitura, assim como da exposição à oralidade, torna-se condição inerente ao processo de letramento. Ler, escrever, posicionar-se e se inserir no mundo a partir da sociabilidade com os diversos bens culturais, possibilitando o desenvolvimento da criticidade e da autonomia do aluno, tem sido os grandes desafios propostos às instituições públicas de ensino, principalmente com a modalidade EJA, cuja frustração escolar vem sendo historicamente reconhecida pela ocorrência crescente dos índices de evasão e repetência. Nesse sentido, trata-se de um público resistente a acreditar em novas perspectivas de educação.

Vale ressaltar que os significados da leitura e da escrita como condições para a transformação da sociedade, assim como as concepções sobre a função da alfabetização e do letramento têm sido positivamente reformulados e redimensionados, extrapolando a simples prática de cópias, ditados e leituras mecânicas em sala de aula. Nesse contexto, entre compreensões e significados do letramento em nossa sociedade, a autora Ângela Kleiman (2005, p.25) faz a seguinte reflexão:

Criar as condições e oportunidades para uma inserção mais rica e diversificada na cultura letrada pode ser uma estratégia promissora e, para tanto, é importante conhecer os usos e os significados que os jovens atribuem à leitura e à escrita, compreendendo como o letramento se insere num conjunto mais amplo de práticas e disposições relacionadas ao consumo e à produção cultural, à formação para o trabalho e a participação cidadã.

Os jovens e adultos matriculados no noturno em geral não compreendem o significado do letramento de uma forma mais complexa, na projeção de suas vidas futuras, nas suas expectativas intelectuais, na interlocução com os bens culturais socialmente privilegiados. Isso ocorre porque suas necessidades são imediatas, aliando a aprendizagem da escrita e da leitura apenas à inserção no mercado de trabalho, não se permitindo lançar novos olhares sobre as perspectivas de expansão cultural que os rodeiam. Ora, se o aluno de EJA limita-se em seu entendimento que a aprendizagem da leitura e escrita é apenas para a sua inserção no mercado de trabalho, sua visão de mundo também continuará estreita e, provavelmente, este aluno continuará ocupando os mesmos cargos profissionais, quase sempre de forma subalterna e subserviente.

A experiência teatral configura-se, então, como uma das múltiplas possibilidades de abrir novas perspectivas para esses sujeitos os quais, na sua maioria, ignoravam o significado do teatro em sociedade, seu contexto histórico e sua importância enquanto bem cultural imaterial. Para eles, o contato com a arte sempre foi algo distante, a escola nesse sentido exerce um papel crucial, porque pode oferecer novos espaços de produção de conhecimento e, assim, contribuir para a construção de novas aprendizagens.

Através da experiência teatral, deixando-se envolver pelos sentimentos, sorrisos, trocas, reflexões, avaliações críticas e re-significações sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, seja ele um mundo real ou imaginário, os jovens e adultos passam pelo processo de formação do seu letramento e da sua cidadania.

Eu, particularmente, não sabia o que era cordel, hoje sei que cordel é uma forma que veio para o teatro, então a professora passou umas estrofes para a gente escrever e ler, então ali eu comecei a ler e a escrever, e até a inventar as minhas próprias estrofes, então acho que aprendi muito com esta matéria de arte. [...] Achei ótimo e interessante porque sempre é bom ir para a escola e aprender coisas novas e para mim estimulou a minha mente. (Aluno 7)

Neste depoimento podemos notar dois elementos a serem analisados com cuidado. O primeiro diz respeito ao aguçamento da criatividade da escrita através de um contato lúdico com a leitura de textos de cordel. Ou seja, o aluno afirma que, ao entrar em contato, através do trabalho com o teatro em sala de aula, com um gênero

textual até então desconhecido para ele, seu desejo de produzir seu próprio texto de cordel foi despertado.

Esta fala pode nos dar pistas sobre a função socioeducativa que o teatro possui no dia a dia da sala de aula. O teatro torna-se, então, um caminho prazeroso e fértil ao despertar sensações de prazer associadas ao ato de ler e/ou de escrever, acompanhadas da contemplação e vivência cênica do texto. A partir daí, o sujeito vê-se impulsionado a tecer novas aprendizagens, alimentando o desejo de construir seu próprio texto que, pelo fato de ser de sua autoria, revela-se como um passo largo e exitoso no sentimento de autoestima.

O segundo elemento apontado na fala aqui exposta decorre da passagem seguinte: *“Achei ótimo e interessante porque sempre é bom ir para a escola e aprender coisas novas e para mim estimulou a minha mente”*. Através deste segmento de fala, podemos notar o alcance das aulas de teatro no despertar do interesse do sujeito em frequentar a escola, suscitando a busca por novas aprendizagens. Esse elemento é de fundamental importância quando nos referimos à EJA. Os alunos desse segmento precisam, em especial, sentir-se estimulados para continuar frequentando a escola. Fica evidente que atividades como o teatro podem ser responsáveis pela permanência desses alunos nas turmas escolares.

Ter domínio da leitura e da escrita para o aluno de EJA apresenta-se como uma conquista, uma independência que, certamente, se não contribuir efetivamente para sua inserção no mundo do trabalho, ao menos servirá para a constituição de um indivíduo mais confiante em si mesmo, certo de que as descobertas proporcionadas pela escrita e pela leitura possuem um valor inestimável, um valor para sua formação humana e social. Neste contexto, a autora Marta Durante (2007, p.27) afirma:

O processo de letramento tem de considerar a sua dimensão social, **o significado que a escrita tem para determinado grupo social** (grifo nosso) e em que tipo de instituição foi adquirida. As mudanças pretendidas através do processo de letramento visam à formação de um indivíduo consciente, crítico e transformador, que participe do poder da língua escrita na sociedade letrada.

Assim, na Educação de Jovens e Adultos, a utilização de novos procedimentos pedagógicos, a exemplo do teatro, que visem proporcionar uma

aproximação com a cultura grafocêntrica torna-se valiosa no sentido de abrir perspectivas para uma sociedade mais democrática.

c) Teatro e cotidianidade

Esta categoria está relacionada ao Grupo (B), que compreende a inter-relação do teatro na EJA com os estudos entre sociedade e cidadania. Essa categoria esteve presente na fala de professores e alunos, onde são destacados os laços estabelecidos entre a vivência artística, proporcionada pelas aulas de teatro e a vida real dos sujeitos. Nas falas dos professores, esta categoria emergiu na medida em que eles observaram em seus alunos a constante busca por contextualizações entre as obras de artes apreciadas através das aulas de teatro (uma peça teatral, um filme ou um quadro) nas quais os alunos articulavam os conteúdos apresentados com suas vidas cotidianas. Na perspectiva dos docentes, as constantes intervenções feitas pelos alunos, as problemáticas levantadas a partir dos personagens, mescladas com suas inquietações e vivências pessoais representam uma forma de aprendizagem rica em reflexão e em novas possibilidades de produção de atividades para esses alunos.

“A gente percebe que eles realmente se colocam, eles fazem a releitura da peça, eles com a vida deles, eles fazem esse transporte de um lado para o outro, né? Se colocam no lugar dos atores, e aí você vê o resultado no trabalho né? Porque, o que é que a gente tem que observar nessa ida ao teatro? É que eles estão vivenciando aquilo, eles tão trazendo aquilo pra realidade da vida deles. (Professora 2)

Essa vivência dos alunos de EJA com o espetáculo teatral, com um filme ou com uma obra de arte, mediante as aulas de arte, aproveitando o conhecimento prévio e a realidade social em que estão inseridos configura-se como uma das principais estratégias pedagógicas defendidas por Paulo Freire (2002). Nessa perspectiva, o autor valoriza os saberes dos alunos e sua formação política e social na construção de sua cidadania. Parte-se do pressuposto de que a contextualização entre suas vidas constituídas em sociedade e sua relação com os conteúdos trabalhados em sala de aula podem e devem produzir conhecimentos através da

sensibilização crítica do educando. Seja qual for o tema e por mais complexidade que ele apresente, esse aluno vê a possibilidade de opinar segundo seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

No depoimento acima, a professora se refere a um “transporte de um lado para o outro” da peça teatral com a vida cotidiana desses alunos e vice-versa. Isso se torna claro para mim, enquanto professora e pesquisadora, nas encenações teatrais com as turmas de EJA. No processo criativo, tanto os alunos contextualizam suas vidas partindo da apreciação da obra de arte, quanto trazem elementos da sua vida, de suas memórias até então esquecidas por eles, para os ensaios em sala de aula, para a constituição de cenas e para a construção e reflexão de seus personagens. Constata-se, assim, a ideia de “transporte” levantada pela professora, a condução entre idas e vindas entre o imaginário e o real, o presente e o passado, e, principalmente, um diálogo entre sujeitos reais e personagens fictícios.

Na pedagogia do teatro, tomamos, assim, os sujeitos da EJA nas suas idiossincrasias, trajetórias heterogêneas de escolhas e posturas de vida, expectativas futuras e transformamos em material cênico para o trabalho em sala de aula. Esses materiais atuam como suporte teórico que suscitam reflexões pela produção de textos, que poderão ser utilizadas de forma diversificada, através da (re)escrita de si e de seus respectivos personagens, da (re)escrita de cenas, considerando as diversas perspectivas que cada aluno traz em suas intervenções pessoais, nos momentos de improvisações e ensaios de cenas para as montagens finais.

O cotidiano do indivíduo e suas experiências sociais não devem ser deixados do lado de fora dos muros escolares, pelo contrário, devem compor em inúmeros momentos os diálogos travados em sala de aula, entre professores e alunos e estes com seus colegas. Essa prática deve ser exercitada porque nela estão imbuídos principalmente os interesses dos alunos. O conteúdo apresentado de forma fria, estanque e distante, não seduz o sujeito para a busca de novas aprendizagens, nem tampouco o conduz a reflexões pessoais e coletivas. Nessa perspectiva, Dayrell (2006, p.140) chama a atenção ao afirmar que:

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva

implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios.

O autor ressalta ainda que:

O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-los é preciso levar em conta a dimensão da “experiência vivida”. (DAYRELL, 2006, p.140)

Essas experiências sociais apontadas pelo autor são trazidas pelos alunos e acabam se corporificando no trabalho com o teatro em sala de aula. O crescimento e o amadurecimento do grupo vão se dando de forma gradual, na medida em que partilham e se deixam partilhar enquanto sujeitos com múltiplos olhares, múltiplas histórias e escolhas de vida. Não há, então, um conhecimento único na composição das aulas, cada um traz o seu conhecimento e compartilha com seu colega de cena, com a turma e com o professor-mediador, estabelecendo laços sociais que constroem o sujeito em sua criticidade e consciência de cidadania.

“E o que me chamou mais atenção foi um outro aluno também que disse que estava estudando e que a partir do momento que ele assistiu àquele espetáculo, ele percebeu que não tinha uma profissão. [...] Ele é agente de portaria. E ele deixou muito claro que aquilo que ele, ele estava, que ele fazia naquele momento, qualquer um podia fazer, e que ele desejaria estar numa outra posição, e que ele queria estudar pra mudar de vida.” (Professora 3)

Nessa observação, a professora recorda-se das discussões em sala de aula após a ida ao teatro, destacando a fala de um dos seus alunos que, pelo contato com uma peça teatral, passa a refletir sobre seu processo de profissionalização e seu lugar no mundo do trabalho. Esse relato torna-se significativo se avaliarmos que um dos principais motivos para a retomada desses alunos à sua escolarização se dá

pela necessidade de avanços em seus conhecimentos educacionais com a perspectiva futura de uma boa colocação profissional.

O fato de o aluno de EJA relacionar sua escolarização com perspectivas de uma possível mobilidade profissional já foi discutido anteriormente no capítulo teórico. Nesse momento, o que chamou a atenção da professora foram as reflexões, as articulações entre o produto artístico e a vida cotidiana no processo de construção da cidadania do sujeito de EJA. Os laços que os alunos estabelecem entre o produto artístico e sua cotidianidade representa, ao mesmo tempo, uma sensibilização estética, um amadurecimento crítico.

Tal processo de conscientização pode parecer, por exemplo, não significativo para alunos de escolaridade regular na rede privada, onde esses alunos já possuem contato com os bens culturais pertencentes à classe dominante. Mas para a maioria dos alunos do noturno essas reflexões críticas, essas relações entre o produto artístico e a vida cotidiana demandam certo tempo, pois quase a totalidade deles nunca frequentou esses espaços culturais anteriormente. Nessa perspectiva, essa conscientização representa um grande avanço na formação da cidadania.

Na perspectiva dos alunos de EJA, a categoria Teatro e cotidianidade não é identificada nem expressa, ela é sentida e vivenciada. Na medida em que assistiam aos filmes e espetáculos teatrais, os alunos colocavam em suas considerações em sala de aula o impacto que aquele objeto artístico representava em suas vidas; declaravam que durante a peça recordavam-se de fatos que marcaram seu passado ou de elementos que ainda influenciam suas ações presentes.

“Me comoveu. Aquilo me comoveu, teve partes da peça que chegava vim lágrimas nos olhos, porque, sei lá, parecia que sentia na gente, doía na gente...Parece que tava passando com a gente. Na verdade, com uma parte sim, acontece até hoje, né? Porque, ultimamente agora no nordeste tem muita seca né? A gente tá falando da seca, e é aquilo que a gente viu na peça. É o mundo, a vida real. Então pra mim, aquela peça fez com que a gente lembrasse de alguma coisa que já passamos no interior.” (Aluna 2)

Essas lembranças que vêm à tona no momento de apreciação do espetáculo funcionam como uma espécie de “catarse”⁷, onde os sujeitos, nesse caso, passam por um processo de identificação que os conecta no tempo presente com lembranças passadas que produzem efeito emocional e/ou cognitivo. No âmbito do teatro-educação essa catarse frente a obras de arte tem um caráter potencializador, podendo ser canalizada posteriormente para reflexões que propiciem o aguçamento do senso crítico e o fomento de temas a serem trabalhados em sala de aula.

Não estou aqui reduzindo a apreciação estética ao campo da arte-educação, limitando o processo de apreciação como caminho para trabalharmos as atividades no contexto da educação. Pelo contrário, a apreciação estética independe de qualquer atividade posterior mediada por qualquer professor, ela ocorre nos mais diversos momentos da experiência humana. Trata-se de utilizar a apreciação estética como um caminho que, além de propiciar uma compreensão do mundo através dos sentidos e dos aspectos subjetivos do homem e da vida contemporânea, pode relacioná-los com fatos existentes na vida cotidiana e reflexões críticas sobre os mesmos, suscitando assim a formação estética, associada ao letramento e à formação de cidadania dos educandos. Sobre esse aspecto, citamos Canda (2009, p.2):

A educação estética no ensino fundamental está estreitamente ligada à atitude de letrar-se, pois a arte, e nesse caso o teatro, aguça a capacidade de leitura da imagem cênica e cotidiana, através das sensações visuais, sonoras, plásticas, táteis e gestuais. Além disso, a participação em teatro favorece a participação coletiva de situações sociais, a leitura prazerosa de textos, o desenvolvimento da linguagem oral e corporal e a interação social dos envolvidos no processo educacional.

Na Educação de Jovens e Adultos, trabalhos que enfatizem a experiência estética trazem uma contribuição significativa para o cotidiano escolar, se levarmos em conta a pouca ou quase nenhuma oportunidade que esses sujeitos têm de exercitar a apreciação estética de objetos artísticos fora e dentro da sala de aula. Vale ressaltar que a experiência estética aqui apresentada não está a serviço da educação como uma nova ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Trata-

⁷ Termo utilizado por Aristóteles em sua *Poética*, que descreve a purgação das emoções por parte do espectador no contato com a obra de arte, quando há um processo de identificação entre o herói e o espectador.

se de focar aspectos humanos da sensibilidade e da subjetividade, associando com os aspectos cognitivos, aspectos esses que se encontram excessivamente valorizados pelo sistema escolar.

“No dia a dia, na disciplina, a gente aprende muita coisa, entendeu? Então no dia-a-dia a gente aprende muita coisa, quer dizer, no caso de tá ali naquela vida, aí chega no dia da aula de teatro já é outra experiência. Ou seja, já é outra... Quer dizer, a gente leva aquilo na brincadeira, mas é uma brincadeira aprendendo, entendeu? Aí, a gente se esforça também porque tudo na vida tem que querer e gostar. Não adianta querer chegar e: ‘Ah, eu vou assistir uma peça de teatro, vou estudar arte’. E não se interessar entendeu? Eu acho ótimo porque não fica no dia-a-dia, só por Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. É uma coisa diferente. Uma coisa nova!” (Aluna 4)

Na opinião da aluna, exercitar a apreciação estética através de análises e reflexões em sala de aula representa uma novidade. O teatro apresenta-se, então, como um novo elemento na construção de saberes e fazeres no cotidiano escolar, uma nova forma de pensar através de uma linguagem até então pouco familiar ao sujeito de EJA. Essa nova forma de pensar é capaz de produzir conhecimento e de estimular o letramento, na medida em que os alunos apresentam diversificados pontos de vista, suscitam reflexões que podem desencadear ações críticas que contribuirão efetivamente para a formação da cidadania.

Ainda sobre esse aspecto, a autora enfatiza que:

Assistir a espetáculos profissionais, discutir sobre o que foi visto/fruído, incentivar o posicionamento crítico e a expressão de pontos de vista divergentes em relação à mesma ação cênica em sala de aula representam estratégias educativas de amadurecimento crítico e reflexivo. Assim, a apreciação estética amplia a capacidade de questionar as relações sociais de sua comunidade, cidade ou país, ao lançar os porquês sobre as situações vividas ou verificadas na sociedade. (CANDA, 2009, p. 5)

Desse modo, é importante salientar que não bastam apenas políticas públicas que proporcionem a ida dos alunos das escolas públicas ao teatro. A ida ao teatro é um dos primeiros passos para a formação integral do sujeito, mas não se encerra aí. É preciso ratificar que a experiência estética é, antes de tudo, uma experiência eminentemente humana e, nesse sentido, precisa ser instigada e exercitada cotidianamente na busca da ampliação de visão de mundo e da consequente formação do indivíduo.

d) Teatro e Comunicação / Interação Grupal

A presente categoria encontra-se relacionada tanto com o Grupo (A), que versa sobre a articulação entre o teatro, a escola e o letramento, como com o Grupo (B), que se refere aos estudos sobre o teatro, sociedade e cidadania. A opção de se analisar Teatro e Comunicação/Interação grupal, dialogando entre os grupos (A) e (B), parte do pressuposto que essa categoria dispõe de diversificados elementos que estão presentes ora nas falas dos professores ora nas falas dos alunos, abordando aspectos em relação à escola e letramento e em relação à sociedade e cidadania.

Esse diálogo entre categorias revela a construção de uma linha tênue que divide a perspectiva do docente e a do aluno sobre um mesmo aspecto, que é o contato com o teatro na comunicação e nas relações que se estabelecem com os grupos em sala de aula e, conseqüentemente, fora do âmbito escolar, nas relações sociais que os sujeitos vão construindo em seu dia a dia.

Enquanto professora e pesquisadora, atuando também como informante da presente investigação, pude visualizar inúmeras cenas de resistência em realizar trabalhos em equipe, principalmente atividades que exigiam uma relação de confiança e de troca entre esses sujeitos. Os alunos rechaçavam qualquer possibilidade de trabalho coletivo, revelando uma tendência individualista.

“E como mudou... Fez com que a gente se entrosasse mais. Porque tem turmas que ficam mais separadas, cada um tem seu grupo. Mas o teatro faz com que as pessoas juntem, todo mundo se reúne, discute a peça pra apresentar, fica aquela coisa, aí faz com que... Cria aquela amizade entre a sala de aula toda. Em vez de ficar só com aquele grupinho ali, aí acaba todos participando e todo mundo se conhecendo melhor, se entrosando melhor.” (Aluna 2)

“Aí com Artes, não, porque a gente fica ensaiando peça, um conhecendo o outro, então pra mim foi uma experiência ótima e fez com que eu me expressasse mais e acabar um pouco com minha timidez. Eu sou tímida, mas não como era antes.” (Aluna 2)

Fica claro nestas falas que tanto a comunicação entre esses alunos quanto a interação grupal são comprometidas no dia-a-dia da sala de aula. O trabalho em grupo é um elemento que possibilita a troca de experiências, de opiniões diversas, de tomadas de decisões e de análises críticas dos participantes, favorecendo assim o entrosamento, o amadurecimento e a busca por novas aprendizagens que venham a acrescentar e facilitar o desempenho grupal.

Em relação à prática artística, em especial à prática teatral, é de fundamental importância que haja coesão no grupo. É preciso que os sujeitos envolvidos no processo criativo estejam entregues de forma inteira, no sentido de cooperar uns com os outros, mantendo suas opiniões e posturas divergentes, o que não significa que essas divergências estabeleçam um distanciamento entre os sujeitos. Pelo contrário, o trabalho de teatro por si só já pressupõe um envolvimento de todos, onde os envolvidos estabelecem objetivos em comum para a realização do trabalho, que pode ser a construção de uma cena ou a montagem de uma peça didática. Ao discutir essa questão, Spolin (2005, p.8) afirma que

O teatro é uma atividade artística que exige o talento e a energia de muitas pessoas – desde a primeira idéia de uma peça ou cena até o último eco de aplauso. Sem esta interação não há lugar para o ator individualmente, pois sem o funcionamento do grupo, para quem iria ele representar, que materiais usaria e que efeitos poderia produzir? O aluno-ator deve aprender que ‘como atuar’, assim como no jogo, está intrinsecamente ligado a todas as outras pessoas na complexidade da forma de arte. O teatro improvisacional requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças.

Na perspectiva do aluno de EJA, as aulas de teatro serviram como uma experiência significativa no que diz respeito ao entrosamento entre os colegas; essas interações durante os ensaios facilitaram o surgimento de novos laços de amizade e fortaleceram as relações interpessoais já existentes entre os sujeitos. Isso confere ao teatro uma característica única, se considerarmos as outras disciplinas presentes no currículo, no que diz respeito ao estímulo à comunicação e

ao entrosamento grupal de forma leve e fluída. Podemos observar isso nas falas, a seguir.

“Porque, no colégio, assim, a gente fica um distante do outro. Então naquele momento ali, fazendo a peça, fazendo o ensaio, é um momento assim que a gente tem pra ficar mais junto, pra gente brincar e pra gente conhecer um ao outro. Porque a gente está na mesma sala, mas muitas vezes a gente não conhece aquela pessoa assim. Ai, quando olha assim, uma pessoa totalmente diferente, a pessoa mesmo se abre, se entrega aquele negócio que tá fazendo. Dá valor ao que tá fazendo. Você vê que aquelas pessoas que desistiu logo no começo, voltou tudo pra peça.” (Aluno 8)

“Às vezes a gente nem conhecia né? Porque a gente chega na sala de aula dá ‘Boa noite’ e não sabe nem que é. (...) chega, faz sua atividade e vai embora. Você faz amizade com dois, três colegas. Já com eles, não, quer dizer, a gente ensaiou junto, já fez a peça junto comigo, então quer dizer, foi uma oportunidade da gente se conhecer...” (Aluna 4)

Essas falas exprimem a grande dificuldade de relacionamento entre os alunos. A sala de aula, que deveria ser um espaço de interação grupal, na maioria das vezes serve como espaço onde os grupos, através de suas identificações pessoais, de seus interesses em comum promovem um distanciamento entre si. Assim, há o surgimento de diversos subgrupos dentro da sala de aula.

Nesse sentido é pertinente refletir que a categoria teatro e comunicação/ interação grupal dialoga entre os dois Grupos (A) e (B), concomitantemente. Se refletirmos que um dos principais elementos que constituem e norteiam o letramento está na relação que o indivíduo estabelece entre o desenvolvimento das tecnologias da escrita e da leitura com a sua visão de mundo, com suas interações comunicativas dentro e fora da sala de aula. São estabelecidas, assim, relações comunicativas em várias dimensões, que vão desde a sua relação com o colega, com o professor, passando por aquelas estabelecidas entre os integrantes de sua comunidade e membros da sociedade em geral.

Essas relações ocorrem de forma diferenciada e, dependendo da intensidade dos efeitos, podem ou não levar o sujeito a desenvolver posturas autônomas frente às situações sociais que vivencia. Dessa forma, a escola tem um papel crucial no processo de socialização do indivíduo. As competências comunicativas estimuladas dentro da sala de aula possuem reflexos positivos ou negativos fora dos muros escolares, intervindo na formação do letramento e da cidadania do indivíduo enquanto educando e sujeito social. Neste sentido, Soares (2005, p.75) faz este destaque:

Street afirma que a verdadeira natureza do letramento são as formas que a prática de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas.

Nessa perspectiva, o papel social da escola, enquanto instituição legitimada pela sociedade, vai além do processo de ensino e aprendizagem dos códigos linguísticos de prestígio. Ela ocupa um lugar de destaque na vida do indivíduo quando, ao oferecer conhecimentos sociolinguísticos⁸, leva o sujeito a assumir posturas reflexivas, críticas e principalmente autônomas no contexto social em que se encontra inserido. Não basta apenas oferecer o aprendizado da leitura e da escrita, é preciso desenvolver estratégias de ensino que busquem o exercício prático da comunicação e da interação com o outro na busca de resoluções de problemas presentes no convívio social.

No caso da Educação de Adultos é comum observarmos em suas falas a grande dificuldade na vida diária de estabelecer relações claras de comunicação, de compreender o outro e ser compreendido em suas necessidades cotidianas. Na ida a um banco, na busca de informações em instituições públicas e privadas e, principalmente, em processos seletivos, todos esses eventos tornam-se importantes para sua inserção no mundo do trabalho. Dentre outros entraves, as principais queixas por parte dos alunos de EJA referem-se à falta de compreensão do que lhe é dito nas interações conversacionais e o medo de posicionar-se em relação às suas necessidades e objetivos, principalmente por não estarem seguros de como se expressar para garantir a compreensão por parte do interlocutor.

⁸ Por conhecimento sociolinguístico, entendemos, aqui, aqueles tratados pela Sociolinguística Interacional que vinculam a linguagem aos componentes contextuais das situações cotidianas da vida real.

“E o meu motivo de vim estudar, é porque eu tive problema de saúde, não pude trabalhar mais, que eu trabalhei muitos anos. E agora eu estou em casa, e meu motivo de eu vim estudar, foi pra aprender alguma coisa, que eu não sabia nada. Pra assinar o nome direitinho, pra ir no banco, resolver meus probleminhas, não ficar dependendo de ninguém. Aprender ler a placa do ônibus, que vem lá, a bandeira do ônibus. Pra tudo tem que saber ler. Pra ir pra cidade, resolver os problemas na rua. Pra eu ir pra vários lugares sem ter que ficar dependendo de ninguém: “Ah, que ônibus é aquele?”“, “Passa em tal lugar?”, que antes eu dependia das pessoas pra fazer isso. Chegar no ponto e perguntar: “ Aquele ônibus vão pra tal lugar? Aquele ônibus vai pra onde?”Agora não! Agora eu vou pro ponto e já sei pegar meu transporte (expressão de alegria), e não preciso tá dependendo de ninguém, e tô aprendendo né? Tô continuando e tô aprendendo muitas coisas. (Aluna 4)

Aqui, a aluna deixa claro a importância da mobilidade social a partir do seu domínio da escrita, da leitura e da oralidade, destacando esse aspecto como de fundamental importância na vida dos sujeitos de EJA. É possível entender a necessidade desses alunos em se relacionar com o outro de forma autônoma e segura. Durante muito tempo, por falta de acesso aos códigos culturais e lingüísticos, essas pessoas viram-se forçadas a se isolar diante das situações sociais que vivenciavam.

Ao chegar ao espaço escolar esses alunos veem a possibilidade de reverter esse quadro; o fato de saber ler e escrever associado com a elevação da autoestima leva-o a abandonar esse estado de autoisolamento, podendo estabelecer relações de comunicação e interação com os demais membros da sua comunidade e da sociedade como um todo. Assim, e, então, permitindo integrar-se com os sujeitos pertencentes aos diversos segmentos da sociedade e atuar enquanto sujeito livre, autônomo e consciente de sua cidadania.

“No dia: “Fulano não veio, ah, vamos improvisar sem fulano”, improvisando com fulano, deu certo. Achei bacana, então assim... Pra gente conhecer mais um ao outro. Aí na sala a gente chamava: ‘Ah Fulano, me dá uma instrução disso aqui’. Não acontecia isso, entendeu? Aí hoje não. Hoje você diz: ‘ Ah fulano, me ensine isso. ’ A gente senta junto e diz: ‘ Oh fulano, será que dá pra você me ajudar a entender essa palavra? ’ Pra juntar os dois, entender e até porque eu perguntava, ele também não entendia, juntava os dois fazendo um debate e...”
(Aluno 8)

Destacando a dificuldade de relacionamento entre os colegas de uma mesma turma, o aluno enfatiza que, através do contato com o teatro, as relações de troca, a busca por novas aprendizagens utilizando o conhecimento do outro, a construção de relações interpessoais foram sendo trabalhadas de forma positiva pelos alunos de EJA. Essas falas nos dão pistas sobre a relação de crescimento e amadurecimento entre o grupo, que vai se estabelecendo na interligação entre o teatro e a comunicação, fortalecendo as interações grupais, e contribuindo para o processo de letramento e formação da cidadania do sujeito de EJA.

e) Teatro e conhecimento

“É... Ler e escrever é o sonho de todo mundo! Mas, não adianta você só escrever e não ler, porque aí você não aprendeu. Eu mesmo, quando a pró colocava no quadro, eu só ficava escrevendo, escrevendo, escrevendo, mas não sabia o que tava fazendo. Agora eu já sei.” (Aluna 1)

A categoria Teatro e conhecimento diz respeito à especificidade da disciplina Teatro, em seus elementos artísticos e a descoberta por parte desses alunos sobre os elementos históricos, políticos e sociais que compõe essa linguagem enquanto área de conhecimento. Quando ao entram em contato com essa disciplina no currículo escolar eles se revelam, inicialmente, em um campo até então desconhecido, onde a interação com formas textuais voltadas para o teatro, o despertar da criatividade, da espontaneidade e do lúdico em sala de aula representam grandes descobertas e inquietações para os alunos do curso noturno.

Era comum, nas aulas de teatro, surgirem questionamentos que se referiam à função da disciplina e seus objetivos para as turmas de EJA, tais como:

- “Professora, a gente vai brincar a aula toda, é?”
- “Professora, a senhora não vai colocar nada no quadro pra gente copiar, não?”
- “A senhora tá corrigindo meus erros por quê? A senhora é professora de Português ou de Teatro?”

No primeiro enunciado ficam claras as interpretações iniciais dos alunos em relação às aulas de teatro. Como já foi mencionado no capítulo anterior, o contato com as brincadeiras, com os jogos teatrais, com as improvisações em sala de aula causam, nos primeiros momentos, um estranhamento por parte dos alunos em relação à função socioeducativa e a aprendizagem a partir da realização dessas atividades.

Aos poucos, os alunos foram se atentando sobre os elementos que constituíam cada jogo proposto em sala de aula. Suas reações e emoções foram observadas pelos próprios alunos através da vivência artística. No momento das avaliações realizadas ao final das aulas, cada aluno expressava suas reações e suas reflexões pelo contato com o teatro. Na medida em que amadureciam suas reflexões, amadureciam também suas falas e o sentido que era dado a cada atividade proposta pelo professor de teatro.

No segundo enunciado pude observar outro elemento enquanto professora de Teatro e, ao mesmo tempo, informante da presente pesquisa: o estranhamento por parte dos alunos na relação que construíam no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos de EJA resistiam fortemente à pouca utilização do quadro de giz para atividades relacionadas à escrita ou à cópia de textos. Mantinham suas concepções em relação à aprendizagem da escrita e da leitura voltadas apenas a processos de mecanização, a exemplo da cópia em sala de aula.

Um longo caminho foi preciso percorrer no sentido de imprimir nas aulas de Teatro uma nova abordagem que pudesse permitir ao aluno refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, desconstruindo a visão de uma educação voltada apenas para a aquisição de códigos lingüísticos. O ato de ler e escrever foi, aos poucos, se relacionando com o ato criativo e com o prazer de novas descobertas de gêneros textuais, como a poesia, a música e o cordel, suscitando um olhar sensível a cada um destes elementos trabalhados em sala de aula.

Nesse sentido, foi possível, através da experiência artística, re-significar o conhecimento, permitindo que o aluno de EJA dialogue com outras formas de produção de saberes. Compreendemos, então, que a aprendizagem pode se dar considerando todos os aspectos que compõem o ser humano, como a sua consciência corporal, seus aspectos subjetivos, sua intuição, suas escolhas pessoais e seus aspectos emocionais.

A discriminação entre disciplinas escolares está evidente no terceiro enunciado. Os alunos de EJA compreendem cada área de conhecimento atuando no currículo de forma isolada, onde, na perspectiva deles, as disciplinas não podem e não devem relacionar-se. É importante salientar que essa forma de pensar não é exclusividade desses alunos. De uma forma geral, o currículo escolar sempre foi visto sob uma perspectiva positivista, onde o conhecimento científico das áreas exatas é super valorizado e as disciplinas que propõem uma abordagem mais humanística ficam à margem deste currículo, com poucas alternativas de diálogo interdisciplinar.

Como teórico dedicado ao currículo escolar e favorável à interdisciplinaridade, Tomaz Tadeu da Silva concentra estudos relevantes no que diz respeito às teorias e objetivos sobre o currículo escolar e sua relação com a sociedade. Nesse sentido, autor chama a atenção, quando diz que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2005, p. 15)

Esta reflexão nos desperta para a importância de se relacionar o conhecimento trazido pelo currículo em função do tipo de ser humano que a escola pretende formar. Ou seja, se as disciplinas não dialogam entre si, se os conhecimentos são dispostos de forma estanque, se a subjetividade no processo de aprendizagem de cada sujeito for concebida de maneira homogênea, a escola continuará seguindo o curso da pedagogia tradicional. Assim, os sujeitos continuarão compreendendo a cópia como o principal mecanismo de aprendizagem da escrita e da leitura, onde não compete ao professor de Artes interferir na produção de textos dos seus alunos e o professor de Português também não se

inclui no diálogo com teatro, ocorrendo da mesma forma com as outras disciplinas. Não é minha intenção prolongar esse debate, mas vale a pena chamar a atenção que deve ser considerado quando refletimos sobre o currículo escolar.

Apesar de os conhecimentos trazidos pelo teatro causar inicialmente um estranhamento por parte dos alunos, isso não quer dizer que sua aprendizagem ocorra de forma lenta, pelo contrário, o envolvimento com a prática artística lhes possibilita o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades, como já foi dito anteriormente. A seguir, seleciono algumas falas onde os sujeitos, através de suas reflexões pessoais, imprimem sentido à disciplina *Artes* no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

“Eu comecei a trabalhar com 12 anos, hoje tenho 24, então não tive a oportunidade de aprender a ler e escrever, aí na escola eu vim para ver se acabava meus estudos, mas eu não tinha interesse, chegava cansado estudava mesmo [...], mas depois que [...] a matéria de arte, eu comecei a me estimular, a professora começou a levar a gente para assistir teatro, começou a falar de peças, fazer peças, fazer apresentação [...] e aí eu senti que era um Rogério novo, um Rogério que era capaz de ir além. Então eu gosto muito dessa matéria e é uma matéria que eu espero que não saia aqui da escola e quem tiver oportunidade de apoiar e puder ajudar nessa matéria de arte, fazendo peça, isso é a melhor coisa do mundo, não só para mim, mas para todos os alunos do EDAM.” (Aluno 7)

A possibilidade que a disciplina Teatro oferece ao aluno de expor seu ponto de vista é, sem dúvida, um dos principais elementos, que o faz refletir sobre o processo de aprendizagem. E essa exposição, não está necessariamente, ligada apenas ao discurso, mas, principalmente, à possibilidade de vivenciar situações sociais, onde os alunos expõem sua opinião crítica e modifica o contexto da cena teatral. Nessa troca de posicionamentos críticos, ocorre de forma fluida a produção do conhecimento, os saberes trazidos pelos alunos de EJA dialogam com os saberes elaborados na disciplina Teatro, sem que haja uma hierarquização na relação entre professor e aluno. Os conhecimentos são múltiplos, as vivências são heterogêneas; a leitura de um texto, e também a produção escrita do aluno tornam-se objetos de prazer numa busca intensa pelo conhecimento no diálogo entre a sala

de aula e a sociedade como um todo, dando margem ao desenvolvimento do processo de letramento.

Pensar em letramento no espaço escolar pressupõe, dentre outras coisas, o desenvolvimento crítico do aluno, onde as articulações entre o conhecimento trazido pelo currículo devem estar intimamente ligadas às reflexões críticas dos próprios educandos. Paulo Freire já discutia a formação do letramento (sem, contudo, usar esse termo) no espaço escolar quando chamava a atenção dos educadores para a importância de uma educação crítica, onde os indivíduos pensem por si e resignifiquem os conhecimentos adquiridos no âmbito escolar.

A escola é uma das instituições mais importantes na construção de uma sociedade letrada. Seu papel está intimamente ligado ao domínio de diversos instrumentos de aprendizagem, dentre eles a escrita e a leitura, com o intuito de possibilitar ao sujeito a interação com o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos anos. Esses saberes hegemonicamente construídos tornam-se a ambição do sujeito de EJA. Esses alunos acreditam que o domínio desses conhecimentos irá inseri-lo na sociedade letrada e no mundo desenvolvido; essa é a premissa básica para ser reconhecido como cidadão. Para tanto, Marta Kohl de Oliveira (2008, p.156) faz a seguinte elucidação:

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência como modalidade de construção do conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si mesmo é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta desses sujeitos. As práticas escolares favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva. Favorecem, também, o aprendizado de formas de controle da produção cognitiva, as quais são componentes importantes das tarefas escolares.

Sendo assim, a relação que o aluno de EJA estabelece com a produção do conhecimento ocorre de forma muito mais intensa, considerando todo seu histórico de vida e sua exclusão do processo de escolarização. Então, a corrida pela busca por novas aprendizagens é envolvida por uma atmosfera de pressão que o leva a priorizar certos conteúdos em detrimento de outros, na tentativa de otimizar o tempo de aprendizagem no espaço escolar. Nesta perspectiva, a disciplina Teatro ainda

encontra-se em desvantagem na conquista da atenção e do empenho desses alunos.

“Então foi uma ótima experiência os professores ter levado a gente pra conhecer coisas diferentes, fora da sala de aula. Porque a gente já aprende na sala de aula, mas lá fora também é diferente, aprende muito mais. Assim, porque é uma coisa dinâmica, eu acho que aprende mais também.” (Aluna 2)

Nesta fala, a aluna ressalta o caráter dinâmico e o potencial de aprendizagem que existe quando assistem a espetáculos teatrais. A ida ao teatro apresenta ao sujeito de EJA um mundo diferenciado do seu dia a dia, revelando que o conhecimento não se encontra preso apenas em um espaço destinado à sala de aula, mas em todos os âmbitos sociais que se propõem difundir a educação e a cultura, como é o caso das casas de espetáculos.

Essa postura de considerar relevantes os aspectos do ensino e da aprendizagem em Artes ainda é um privilégio de poucas instituições educacionais. É necessária cada vez mais a sensibilidade de coordenadores, professores, gestores escolares e principalmente os professores de Artes. É preciso uma postura político-pedagógica que busque a união entre as reflexões críticas sobre o conhecimento trazido pelas linguagens artísticas, o papel social das linguagens artísticas no espaço escolar e as ações cotidianas que viabilizem esse espaço da arte no currículo, principalmente no que tange à Educação de Jovens e Adultos.

Sobre a asserção das linguagens artísticas como disciplinas promotoras do desenvolvimento emancipatório do educando e sobre a postura política dos professores de artes frente a esses desafios no âmbito educacional, FARIAS (2008, p.28) nos chama a atenção quando diz que:

As boas condições para o ensino-aprendizagem de teatro, e de arte em geral, não vão ser simplesmente *concedidas*. Terão que ser *conquistadas* e o preparo teórico dos professores é fundamental para a argumentação, nas reuniões com os pares e perante os ocupantes de cargos diretivos. Numa sociedade baseada na dominação, expressa pela concentração de riquezas por poucos e pela miséria de grande parte da população, não interessa a quem está no poder a formação integral do cidadão, leia-se o desenvolvimento do ser nos domínios cognitivo, psicomotor, afetivo e estético. É isso que a arte

na educação promove, sem limitar-se a desenvolver apenas a razão. Claro que não interessa aos políticos e administradores corruptos governar *gente sensível e sabida*.

Ao pensar na formação do letramento dos educandos, é necessário assumirmos uma postura de educadores comprometidos politicamente com a transformação social. Nesse sentido, temos que assumir, enquanto arte-educadores, posicionamentos críticos que, ao avaliarmos o nosso próprio discurso, reconheçamos as fragilidades teóricas, reflexivas e práticas, para que tomemos decisões políticas no sentido não apenas de afirmar a importância das disciplinas de artes, mas para buscar ações que permitam a ampliação dessas disciplinas no currículo escolar.

Os professores desse segmento, participantes da pesquisa, também se posicionaram sobre as questões que se referem ao teatro e ao conhecimento. Através de suas observações no cotidiano da sala de aula, teceram reflexões sobre as descobertas dos alunos e suas relações entre o teatro e a produção do conhecimento. Podemos analisar, em seguida, algumas passagens de suas falas que ratificam suas observações.

“Agora a dificuldade é que tem que ter essa, trazer o teatro mais como área de conhecimento mesmo... Botar isso na cabeça das pessoas pra que o teatro, a arte, todas as linguagens da arte são áreas de conhecimento, não é um mero lazer, ou um treinamento de habilidades motoras ou fazer a decoração da escola. É área de conhecimento e quando a gente percebe isso, que realmente tem todo um conteúdo e tem que ter essa consistência mesmo pra aí perceberem que aí não é só é, ou algum treinamento de habilidades, tal... É área de conhecimento mesmo que faz a pessoa crescer como ser humano e faz a pessoa se descobrir como cidadão. Eu achei assim fantástico esse trabalho que tem sido feito de incluir o teatro dentro da Educação de Jovens e Adultos, o EJA.” (Professora 5)

A professora revela, através de suas observações, a importância de se incluir as linguagens artísticas no currículo de EJA, ressaltando a experiência com o teatro como um caminho possível para a formação do ser humano e um despertar da cidadania dos alunos. Ressalta, ainda, a importância de conceber o teatro como área do conhecimento e não apenas como uma mera atividade sem conexões

teóricas e reflexivas, desenvolvidas apenas para o treinamento de habilidades físicas e comunicativas dos educandos.

Essa visão por parte dos docentes representa um avanço na concepção epistemológica do teatro no âmbito educacional. Sem ter a pretensão de aprofundar o debate em relação à formação dos professores de outras áreas do conhecimento fora das linguagens artísticas, é comum observarmos discursos sem um aprofundamento teórico sobre as disciplinas de artes no currículo escolar. Há certo desconhecimento por parte de alguns educadores sobre a função dessas disciplinas no currículo. Isso ocorre porque, de uma forma geral, o próprio currículo da maioria dos cursos de licenciatura não possui disciplinas que discutam a educação estética como necessária para a formação integral do ser humano.

Diante desse quadro, sem estabelecer um diálogo entre os vários cursos de licenciatura, os profissionais continuarão a ingressar em suas carreiras desconhecendo ou tendo noções errôneas sobre as áreas de conhecimento que não constituem diretamente sua formação profissional. Não estou defendendo aqui nenhuma reformulação geral nos currículos de licenciatura, apenas alertando que a falta de um diálogo mais aprofundado entre os profissionais de educação e suas áreas de conhecimento não representam uma falha humana, e sim uma falha estrutural dos currículos que nos formam enquanto profissionais capacitados para atuar nos espaços educacionais. Sobre essa questão, cito Canda (2009, p.3):

No entanto, a experiência artística concretizada nas escolas não tem ganhado um destaque merecido frente ao trabalho formativo (intelectual/corporal/afetivo/social). Isto porque a arte se contrapõe as práticas pedagógicas tradicionais, baseadas nos paradigmas científicos positivistas da educação. Este tipo de concepção dificulta o reconhecimento da arte como processo de cognição tão significativo para o desenvolvimento do pensamento e da ação. Por esta razão, este campo do saber e fazer humano é tão pouco valorizado ou é oferecido insuficientemente no âmbito da formação inicial ou continuada de professores.

Conceber a Arte como área de conhecimento, importante e necessário para o desenvolvimento humano, torna-se imprescindível para que ocorram possíveis mudanças de paradigmas e ações político-pedagógicas no âmbito escolar. Não podemos pensar em letramento escolar se dentro dessa instituição, legitimada socialmente como instância principal de produção do conhecimento, é negado aos

sujeitos centrais do processo educativo o contato com bens culturais produzidos e legitimados pela própria sociedade ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, uma professora envolvida nesta pesquisa faz o seguinte destaque:

A arte, ela vem ajudar esse aluno a fazer um link entre o conteúdo da grade curricular e a manifestação através da história, da vida da humanidade, como se desenvolve, e não dá pra se desligar a história da humanidade, do trabalho das artes, das manifestações. Quer dizer hoje o que chamamos de arte no passado era a forma como o ser humano expressava o seu dia a dia, o seu cotidiano, registrava ali o que ele estava fazendo, ele pensava o que aconteceu, o que sentiu. Que nós levamos muito tempo pra trabalhar isso como arte, então quando você utiliza todo esse conhecimento aliado a tudo mais, dos conteúdos da matemática, seja da história, seja da língua portuguesa, seja das ciências, tá tudo implícito, tá tudo interligado, se for bem trabalhado entre professores da área de arte e os professores de outros conteúdos universais, você tem como fazer os *links*, como foi feito, né? (Professora 4)

A interligação aqui estabelecida entre as diversas áreas do conhecimento e as linguagens artísticas tem a possibilidade de proporcionar aos educandos um entendimento do homem e da sociedade como elementos indissociáveis. No caso da EJA, torna-se ainda mais relevante considerar essa articulação entre os conhecimentos trazidos pelo currículo e a contextualização com a vida cotidiana, possibilitando ao sujeito uma visão ampliada e a construção crítica do conhecimento. Isso se deve ao fato de que esses alunos apresentam grande dificuldade de abstração e articulação crítica no diálogo entre os saberes legitimados pela instituição escolar, os saberes trazidos por eles próprios e os saberes produzidos na sociedade.

f) Teatro e autoestima

Esta categoria esteve presente na fala dos professores e dos alunos de EJA, sendo analisada dentro do Grupo (A), que está relacionado à articulação entre teatro, escola e letramento. Nesta perspectiva, colocando-me como pesquisadora e sujeito informante da presente investigação, arrisco-me a afirmar, de forma não

pretensiosa, que as minhas observações em sala de aula já apontavam para o surgimento dessa categoria.

Mediante as observações realizadas em sala de aula, foi possível estabelecer laços de proximidade entre a prática teatral e a asserção desse aluno como sujeito autônomo e protagonizador. Vale ressaltar que esse processo de valorização da autoestima, por parte dos alunos, ocorre de forma lenta e gradativa. Os alunos, ao retomar seu processo de escolarização, encontram-se, em grande parte, em um processo de autoanulação, sentindo-se sujeitos inferiores e rechaçando qualquer tipo de exposição que venha a comprometer sua imagem perante os colegas, como veremos nos quadros abaixo:

“Inicialmente, antes de ter o teatro era difícil você mandar um aluno ler, eles tinham vergonha, não queriam ler, de ler, de se soltar, de aparecer, de falar né? E aí com esse trabalho de teatro, essas discussões mais abertas, mais assim, até sem censura né?” (Professora 2)

“Imagine o que é os alunos que entram e trazem um certo acanhamento, eu vou dizer assim, até uma certa vergonha porque abandonaram seus estudos em um determinado momento da vida por ‘n’ fatores, de trabalho, enfim, de família e retornam. Aí eles retornam numa defasagem, num atraso né? Muito significativo de idade, de séries, principalmente as pessoas que já tem uma idade um pouco mais avançada. E aí, qual a esperança que eles trazem dentro? -‘Pô, será que vale a pena, de fato?’ E aí, eles chegam acanhados, querem ficar meio que escondidos, despercebidos dentro da unidade.” (Professora 1)

Podemos observar que os professores reconhecem a mudança de postura dos alunos frente às atividades realizadas no âmbito escolar que estão relacionadas à tomada de posições críticas, às ações que levem o aluno a se expor publicamente, a partir do contato com o teatro. Esse quadro acaba revelando a linguagem teatral como um caminho possível na busca da (re)construção da autoestima dos alunos de EJA. E o que essa relação entre o teatro e a autoestima tem a ver com a escola e o letramento? Ora, os indivíduos que possuem em sua formação posicionamentos

críticos, que compreendem a leitura e a escrita como uma primeira aprendizagem para sua inserção na sociedade como sujeito crítico e autônomo, capaz de pensar e articular pensamento e linguagem no seu processo de formação da cidadania, certamente, serão capazes de contribuir amplamente para a constituição de um espaço escolar mais politizado.

Os alunos de EJA, geralmente, têm dificuldades de se expressar oralmente, de formular posicionamentos críticos, ou, simplesmente, fazer comentários sobre determinados conteúdos porque durante muito tempo foi negado a eles o direito à voz. Essa negação ocorreu de forma silenciosa, como violência simbólica, constituindo-se concretamente como uma forma de opressão humana. Sem se auto-perceberem como sujeitos oprimidos, de que forma esses sujeitos poderiam resistir à opressão?

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada, por sua libertação, começam a crer em si mesmo, superando assim sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associado a sério empenho da reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 2005, p. 58-59)

Essa crença em si mesmo, como coloca Paulo Freire, e essa articulação entre a reflexão e a prática, puderam ser despertadas e trabalhadas através da prática teatral com as turmas de EJA. Nesse aspecto, o teatro dentro de uma pedagogia crítica representa também uma forma de libertação.

A gestão escolar, cujo plano pedagógico faz opção por trabalhar a disciplina Teatro como caminho para a formação do letramento na EJA, tem a possibilidade de oferecer o conhecimento trazido pela linguagem teatral associado à busca contínua de compreender a leitura de mundo como uma das principais formas de sensibilização para dar caminho à cidadania de seus educandos.

“Vai fazer com que ele quebre uma barreira, por exemplo, da timidez... A timidez (pausa curta) ajuda muito eles poderem participar mais de um público, até dentro da sala de aula, que eles são tímidos, tem medo de falar né? De perguntar, de se expressar, e tem medo de se expressar e perceber as críticas entre os próprios colegas, eles têm medo de errar. E aí quando eles vão representar eles, eles se [...] deixa aquela pessoa, ele é o artista! [...] É... Ele pega a máscara e fica desinibido e acha, e incorpora aquele personagem como se não fosse ele. Ali ele pode errar, ele se dá o direito de errar porque não é ele que tá errando, é o personagem.” (Professora 5)

Os professores apontaram o uso dos personagens nos momentos de ensaio, das cenas trabalhadas em sala de aula, como estratégia utilizada pelos alunos para que os erros de escrita e de oralidade não fossem vistos como erros cometidos pelos sujeitos, diferentemente do que acontece na sala de aula quando trabalham textos e, nessas circunstâncias, sentem-se expostos ao julgamento do outro. Com o teatro, os alunos subvertem essa ordem na medida em que os erros são praticados pelos personagens e não por eles.

A baixa autoestima é um dos grandes entraves para o processo de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura para os alunos do noturno. É comum observarmos que a resistência em produzir um texto ou ler um texto trazido pelo professor para a sala de aula está diretamente ligada à construção da autoestima desses. O medo de ser criticado, a angústia de não estar no mesmo nível dos colegas, o receio de não atender às expectativas do professor, todos esses elementos contribuem diretamente para que a autoconfiança desse aluno comprometa sua aprendizagem.

Na fala, a seguir, podemos compreender melhor a forma como o teatro atua nessas questões que admitem a possibilidade de errar no processo do ensino-aprendizagem sem o comprometimento da autoestima dos educandos:

“Abre a sua mente. É uma coisa que talvez algumas pessoas não entenda assim, mas abre a nossa mente, abre a nossa cabeça, de alguma forma. (pergunto: - Como?) Assim, digamos que a gente tá fazendo uma atividade de matemática, porque pra mim matemática é a pior!! Risos. E fazendo teatro, que mesmo errando, você está sorrindo. A gente pode errar. Então abre a mente! Mesmo errando, você está sorrindo e você está sorrindo porque você errou. Risos. Nos ensaios, ou até na peça. Porque quem está lá na plateia não está sabendo do seu erro. (Aluna 3)

Nesta perspectiva, o teatro trouxe para o aluno de EJA uma nova abordagem. A possibilidade de errar brincando ou de se utilizar o erro como elemento de cena, desconstruindo a visão rígida e tradicional que o aluno possui ao se relacionar com os conteúdos trazidos por cada disciplina, onde acertos e erros estão diretamente ligados à concepção do aprender e do não aprender. Sobre isso, argumentam Galvão e Di Pierro (2007, p.15):

Na maior parte das vezes em que conversamos com pessoas jovens e adultas que não sabem ler ou escrever, o analfabetismo não é percebido como expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provoca repetidas situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento e, por vezes, acompanhadas por sentimento de culpa e vergonha.

Esses sentimentos de vergonha e culpa trazidos pelos autores, agem diretamente no cotidiano das turmas de EJA. Sentir vergonha por não saber ler corretamente, sentir medo de expressar oralmente suas opiniões, culpar-se por não conseguir ler um texto trazido pelo professor são sentimentos que compõem a atmosfera da sala de aula nessa modalidade. Os professores, aos poucos, vão tentando desconstruir essa atmosfera para que a aprendizagem ocorra de maneira fluida. No caso da experiência teatral que desenvolvi nesta pesquisa, essas resistências puderam ser trabalhadas de forma lúdica; sem perceber, os alunos riam e transportavam a “culpa” pelo erro aos personagens que interpretavam. Em minhas observações, pude perceber falas como: “Não fui eu não, professora. Quem errou foi ‘Fulano’” (nome do personagem representado pelo aluno), seguidas de sorrisos e um clima de descontração na turma.

“Fez eu perder mais um pouco a vergonha. Eu tinha vergonha, ficava com medo de nego ficar dando risada assim de minha cara. Mas depois que eu comecei fazer teatro, fazendo essas peças, então eu achei legal. Quando era pra colocar aquela máscara na cara, depois que eu fiz, cheguei em casa ainda fiz umas duas, ainda trouxe para os colegas ver, e ficou bem legal mesmo. O teatro fez eu perder mais a vergonha que eu tinha, porque eu brinco e tudo, mas eu sou tímido (sorrindo). Aí, na frente de pessoas mesmo, pra fazer apresentação eu nunca fiz.” (Aluno 8)

Outro aspecto a ser considerado é a apresentação desses alunos em público e a construção de sua autoestima, a partir do momento em que a experiência teatral proporciona a esse sujeito a asserção como um sujeito protagonizador. Os ensaios em sala de aula têm grande relevância para a construção da autoestima do aluno de EJA, assim como as apresentações em público, que também representam para eles um grande passo na sua concepção enquanto sujeito social, aluno e cidadão. Nessa reflexão, me apoio em Camarotti ao afirmar:

A atividade artística na escola não é aleatória, não é mera ornamentação nem lazer puro e simples. Ela é um caminho para a expressão e a libertação do educando, atuando também na formação intelectual do aluno, além de agir como um componente auxiliar no processo de leitura da própria obra de arte. O que quer dizer que, examinando o caráter pedagógico-estético da Arte-Educação, pode-se verificar a sua abrangência, pois ela abre espaço para a libertação dos sentimentos, das emoções, e das experiências pessoais e do modo pessoal do indivíduo ler o mundo; colabora para sua inserção como existência concreta numa determinada sociedade/cultura, bem como propicia uma estimulante experiência interativa com as diversas linguagens, artísticas ou não. (CAMAROTTI, 1999, p. 41)

A leitura de mundo que a prática artística proporciona permite aos alunos de EJA uma discussão ao mesmo tempo teórica e prática dos elementos que compõem a sociedade, como a cultura, a política, a família, as crenças religiosas, o trabalho e o lazer. Esses elementos estão presentes na vida cotidiana dos alunos, mas o trabalho com o teatro os faz perceber a interligação entre esses elementos sem, necessariamente, recorrer às estratégias de memorização, cópia ou repetições mecânicas e descontextualizadas.

O aluno pode compreender que sua idade e sua situação socioeconômica não são fatores que impedem a sua aprendizagem e que suas dificuldades de aprendizagem pouco têm a ver com seus aspectos intelectuais e subjetivos. Aprender a ler, a escrever, apreender os conteúdos trazidos pelo currículo podem ser uma tarefa tão divertida quanto fazer teatro. Seria tudo uma questão de metodologia de ensino?

“Com certeza, eu senti ali que tiveram pessoas ali que desceu lágrima, e assistiu, e bateu palmas, vibraram, e até quando acabou a peça ali, teve pessoas que me abraçou, me deu parabéns, aí me senti ótimo, até hoje estou... Não entendi aquelas coisas todas ali... Me senti ótimo, foi maravilhoso, foi mágico.” (Aluno 7)

“Hoje mesmo estava conversando com meu patrão, né? Que eu fiz uma peça lá na escola, interessante e... ‘Gostei muito, aí ele ‘Que peça foi?’, respondi que foi o teatro que a professora armou lá, um teatro com cordel e eu tive a oportunidade de estar lá como ator. - ‘Foi mesmo Rogério? Que nada, você fez que peça que nada.’ (imitando o patrão gestualmente) Então ele não acreditou. Porque ele não acreditou? Por que eu sou de família pobre e muitas famílias pobres não tem oportunidade de ter esse conhecimento. Então eu provei a ele que sou capaz disso e muito mais...” (Aluno 7)

Descobrir-se capaz de fazer teatro, como foi dito na fala acima, representa para esse aluno descobrir-se capaz de mover-se no mundo. Se a linguagem teatral, até então distante para esses sujeitos, configura-se como uma experiência exitosa, muito presente em suas falas, o seu reconhecimento enquanto sujeito possuidor de múltiplas capacidades, inclusive a da leitura e a da escrita, representa um avanço, não apenas na manutenção deste aluno no espaço escolar, mas também na conquista de uma educação crítica, democrática e de qualidade.

A fala do aluno, ao trazer o espanto por parte do patrão em relação à sua participação em um espetáculo teatral, denota a importância que essa experiência assumiu na vida desse sujeito. Atuar em um espetáculo teatral, conhecer códigos culturais e linguísticos até então negados representa muito mais que a participação

em um evento cultural no espaço escolar, é o seu pleno exercício da cidadania, na medida em que este aluno assume-se e é reconhecido como sujeito social e não como sujeito incapaz frente aos demais membros da sociedade.

Nos estudos de Paulo Freire, uma educação que valorize o sujeito em suas idiossincrasias e priorize esse sujeito como cerne do processo educativo é, sem dúvida, o tipo de educação que tornará uma sociedade com mais equidade e justiça em todos os âmbitos que ela atua.

g) Teatro e leitura crítica

A categoria teatro e leitura crítica encontra-se relacionada ao Grupo (A) onde as análises giram em torno dos estudos entre a escola e o letramento. A relação entre o teatro e a construção de leituras críticas sobre o mundo parte tanto da observação dos professores quanto dos alunos de EJA.

Esta categoria encontra-se ligada diretamente com a construção do conhecimento na medida em que as leituras críticas tecidas pelos alunos estão relacionadas com o conteúdo abordado em sala de aula. Os alunos de EJA têm dificuldade em produzir opiniões críticas através de leituras pessoais sobre o mundo ou mesmo a sociedade em que está inserido. Para tanto, a instituição escolar se apresenta como um espaço, onde as diversas críticas que emergem na fala dos sujeitos podem e devem ser consideradas como produção do conhecimento.

O teatro, no contexto escolar, se apresenta como um caminho possível e, ao mesmo tempo, prazeroso de se estabelecer vínculos entre os conteúdos e a leitura crítica dos alunos de EJA. O estudo de personagens, por exemplo, tem, dentre outras, a função de levar o aluno-ator a compreender o perfil psicológico e social do personagem. Para que isso ocorra, o aluno-ator mergulha no universo desse personagem, conhecendo e produzindo suas reflexões pessoais, suas opiniões críticas e suas sugestões na composição deste. Assim, a leitura de mundo vai constituindo um diálogo rico e prazeroso entre a criatividade e o conhecimento, entre a teoria e a prática, e entre o encantamento e as novas descobertas. Sobre essa vivência traremos a fala a seguir:

“Até porque a gente assistíamos à peça, depois que assistia à peça, a gente ia escrever sobre a peça, falar sobre a peça, o que gostou, o que não gostou, explicar sobre a peça. Então aquilo fazia a gente escrever, escrever bastante, então aquilo desenvolve a leitura, melhora a escrita, melhora tudo. Aprendi sim, a desenvolver um texto. (Pergunto: - ‘E foi difícil?’) Não, não foi difícil não, eu não achei difícil, até porque as peças falavam as coisas da vida real. Falavam do hoje, da vida real. Então é mais fácil pra gente escrever. Escrever aquilo que nós assistíamos.” (Aluna 2)

Esta fala nos dá certa dimensão da intensidade com que os alunos de EJA vivenciaram as aulas de teatro, as apresentações cênicas e as idas aos teatros, buscando sempre uma articulação com a leitura e as produções escritas e orais. O teatro em si permite o diálogo entre o prazer e a razão; assim, o trabalho com a linguagem teatral na EJA possibilita que, através da experiência criativa, o aluno use sua capacidade reflexiva para analisar elementos da vivência artística e da vida real, articulando o pensamento crítico e a leitura de mundo, que são indissociáveis à formação do leitor crítico, e, conseqüentemente, à concretização do letramento. Essa articulação é claramente evidenciada na colocação de Canda:

Este tipo de ação artístico-pedagógica amplia a capacidade de leitura de mundo e de sociedade, e dos modos de interação cultural, que são imprescindíveis para a formação de sujeitos letrados na escola. Assim, a leitura possibilita um campo vasto de fruição e de informações importantes para o fazer teatral. A leitura de palavras, frases, poemas, reportagens jornalísticas, ou qualquer outro tipo de texto, apresenta ao estudante situações a serem discutidas e improvisadas, recriadas em formas de imagens, diálogos, improvisações ou realizar a desconstrução da palavra a partir da ação da personagem ou das circunstâncias proporcionadas pelo espaço cênico. Nesse sentido, a atividade teatral não proporciona somente a interpretação do texto e da vida, e sim, oferece uma arena de possibilidades de atuação e recriação cênica da realidade. (CANDA, 2009, p. 6)

A relação entre o teatro e a leitura crítica foi também salientada pelos professores, mediante as observações em suas aulas que se compatibilizam com os relatos trazidos pelos alunos. A leitura de mundo, ou seja, a capacidade que o sujeito adquire ao tecer reflexões - associando seus conhecimentos prévios, os conhecimentos produzidos socialmente e as contribuições trazidas pelo currículo,

concebendo o conhecimento como um todo indissociável - pode e deve ser despertada também pelo teatro, porque encontra-se fortemente presente desde os primórdios da história da humanidade.

Aos poucos, os alunos vão percebendo isso. Os sujeitos vão produzindo, por exemplo, relações entre a história do teatro com as manifestações culturais e religiosas realizadas em suas cidades, já que a grande maioria é oriunda do interior do estado ou de outros estados do nordeste. Nas falas seguintes, os professores relatam suas percepções sobre o amadurecimento estético e crítico dos alunos, ao se expressar sobre as associações entre o teatro e o letramento direcionando-se para a formação crítica de cidadania.

“Ano a ano isso foi despertado, é, eu me lembro também que pra assistir um filme, como muitos que nós já trabalhamos aqui, muitos não vinham, outros dormiam na cadeira né? Não davam valor. Mas hoje a gente já vê que quase na sua totalidade eles aceitam legal essa linguagem, assistem, ficam assim, todo mundo querendo discutir, dá sua opinião.” (Professora 2)

Ainda sobre esse assunto, outra professora complementa:

“Então esse aluno, ele acaba por começar a comparar a sua opinião com a opinião dos outros e quando sai certamente da sala de aula, ele vai se deparar com situações no dia a dia onde ele vai fazer essa relação, e a gente só pode mudar de posição, de opinião quando a gente tem o que comparar, se você não tem comparação, se você não tem o que projetar assim, uma referência, você se mantém o tempo todo com a sua visão.” (Professora 4)

O teatro e o letramento podem caminhar entrelaçados com a sensibilização crítica do educando. Se a educação proposta pela instituição escolar prevê a formação integral do ser humano, esta formação necessita de um diálogo intenso e produtivo entre as linguagens artísticas e as outras áreas do conhecimento. Se a proposta das instituições de ensino priorizar a formação de um produtor e leitor de textos críticos, com curiosidade e sensibilidade aguçada, esse leitor precisa

conhecer diversificadas tipologias textuais e diversificadas linguagens. Neste contexto, busco inspiração nas palavras de Freire (2007, p. 117), ao afirmar que:

O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

“Com certeza, traz mesmo. Nós não queremos só alfabetizar o aluno, nós queremos alfabetizar e letrar. Então o letramento não é só ele decodificar as palavras né? Ele tem aquela visão de ler e não compreender o que eles leem. Você pode até ler e a gente achar que ele está alfabetizado, mas ele não está letrado, e o teatro ele vai ter essa visão crítica e vai trazer as relações políticas né? E eles não têm. Emitir uma opinião, e a partir do momento que eles emitem uma opinião sobre um fato, sobre um acontecimento ele tá adquirindo o letramento, uma visão mais ampla do que é alfabetizar.” (Professora 5)

A partir dessas concepções sobre o letramento, podemos apontar novas abordagens teórico-metodológicas, onde o teatro-educação e o conceito de letramento podem estar intimamente ligados à construção de uma atmosfera educativa para a formação de sujeitos críticos, conscientes e, por isso mesmo, aptos para viver e transformar a sociedade em que estão inseridos.

h) Teatro e Cultura Escolar

A categoria teatro e cultura escolar esteve presente na fala de alunos e professores de EJA. Essa categoria versa sobre duas perspectivas: a primeira diz respeito à relação entre o teatro e a comunidade e a segunda aponta para possíveis mudanças sobre a função da instituição escolar por parte de alunos, professores e integrantes da comunidade.

Na primeira perspectiva, o teatro aproxima a escola da comunidade, ou seja, a instituição transforma-se em um espaço de socialização, de produção coletiva de conhecimentos e de lugar comum entre estudantes, professores e a comunidade.

Nesse lugar, pode ser trabalhada a escrita, a leitura, a matemática, enfim, todas as áreas do conhecimento, inclusive, o teatro.

Nessa perspectiva, a comunidade, ao frequentar os eventos culturais realizados na escola, passa a vê-la também como um espaço de entretenimento e de prazer. A ida ao teatro representa toda uma mudança de atmosfera na comunidade. Em nossos eventos, os alunos solicitavam aos professores a possibilidade de levar filhos, parentes, maridos ou vizinhos ao teatro. Quase sempre havia uma verdadeira manifestação coletiva por parte de alunos, professores e comunidade. A atmosfera do colégio é re-significada na medida em que há uma programação de saída do ambiente escolar. O ônibus parado na porta da escola representa para esses sujeitos a possibilidade de alçar voos para o conhecimento de novas realidades e para descobertas de novos mundos. E o paradoxo dessa atmosfera de liberdade e de novas aprendizagens é que tudo isso ocorre através da própria instituição escolar, reconhecidamente uma agência reprodutora do sistema social vigente.

Na segunda perspectiva, podemos analisar as mudanças de paradigma por parte dos alunos em relação ao ambiente escolar. A escola deixa de ser vista como espaço estático e passa a ser concebida como espaço dinâmico. O movimento que a linguagem teatral traz para a instituição escolar permite ao aluno compreender que as aprendizagens significativas podem ser construídas dentro e fora dos muros escolares.

Essa categoria encontra-se vinculada com o Grupo (B), que estuda a articulação entre teatro, escola, sociedade e cidadania. A relação entre estes elementos influencia e modifica a cultura escolar, na medida em que essa articulação propicia a mudança de posturas dos sujeitos que fazem parte da instituição e também da comunidade onde a escola está inserida. Toda essa dinâmica de mudanças e diálogos proporciona intervenções no sentido tanto de democratizar a instituição escolar quanto de torná-la um espaço no qual a cidadania ocorra na prática.

“Eu acho assim que foi muito bom viu? A inserção dessa disciplina de teatro na nossa vida, na vida da escola, na comunidade. Você vê que no dia que tem um, uma apresentação de teatro, o colégio todo quer entrar no ônibus, então, uma mobilização, quer levar filho, quer levar irmão, quer levar tio, quer levar neto... (Risos), a namorada, que se desse o teatro não ia nem caber esse número de pessoas.” (Professora 2)

A escola vai ao teatro! Esse é um dos fundamentos que norteiam a presente categoria. A ida ao teatro, a mobilização da comunidade no dia desse evento traz consequências positivas no processo de socialização do aluno de EJA. A relação que ele estabelece com o conhecimento oferecido pelo currículo vai, aos poucos, sendo desconstruída. O trabalho de apreciação estética durante e após a ida ao teatro é de fundamental importância para que este aluno compreenda que o conhecimento não é produto exclusivo do currículo restrito às disciplinas consagradas como do currículo escolar.

A professora relata o quanto a comunidade interage com a escola nos eventos relacionados à ida ao teatro ou apresentações cênicas realizadas no espaço escolar. Se considerarmos a função social que a escola representa e a pouca participação da comunidade na maioria das instituições escolares, esses eventos representam situações onde a cidadania é exercida por ambas as partes. A instituição de ensino e a comunidade se aproximando e dialogando através das Artes.

Este dado pode parecer, em um primeiro momento, um elemento ínfimo perante os conceitos e reflexões sobre a escola, a democracia e a cidadania, porém, se atentarmos para o fato de que grande parte das decisões tomadas pela escola não tem a participação da comunidade e que a maioria dos integrantes das comunidades não veem a escola como espaço de socialização e cidadania, esse encontro que o teatro proporciona representa um avanço na aproximação entre a escola e a comunidade.

Ainda sobre isso, podemos refletir que, aos olhos desses integrantes, a escola representa uma instituição cristalizada, onde as relações de poder se estabelecem através da hierarquização entre os sujeitos que dela participam e suas funções no âmbito escolar. Sendo assim, a comunidade sente-se fora dessa instituição na medida em que acredita não possuir função alguma no espaço escolar. Sobre esta falta de relação entre a escola e a comunidade no processo de

democratização da educação, Giroux e McLaren (2005, p.151) fazem este comentário:

Concluiremos argumentando que, se quisermos evitar que a democracia seja marginalizada da vida pública, que se distancie mais e mais do cotidiano das comunidades e das salas de aula, e que acabe por sucumbir, dando origem a uma nova forma de barbárie, os educadores terão de lutar arduamente para transformar as escolas em contra-esferas públicas que permitam derrotar o desalento e viabilizar a esperança.

É preciso, então, criar estratégias para que, pouco a pouco, esses laços sejam estabelecidos, fazendo com que a escola e a comunidade passem a atuar conjuntamente na formação da cidadania dos seus educandos. Nesse sentido, a inserção da disciplina Teatro na EJA possui um caráter agregador – onde o trabalho coletivo favorece a construção de um todo – na medida em que compreendemos as linguagens artísticas como um campo fértil no diálogo entre a escola e a sociedade.

“Trouxe sim, porque pelo menos eu já fui pra o teatro, já conheci aquele lugar, outras vezes se eu quiser ir já não fico dependendo, se eu quiser ir sozinha, já não fico dependendo de uma pessoa pra ir comigo, eu já sei onde é, eu já sei pegar o transporte, eu já sei onde é que eu desço, onde é que eu entro quando eu ir pro teatro, porque eu não conhecia... Então ajuda muito! Porque eu fui. Então se eu for agora sozinha, eu sei ir. (Risos)” (Aluna 4)

“Então foi uma ótima experiência os professores ter levado a gente pra conhecer coisas diferentes, fora da sala de aula. Porque a gente já aprende na sala de aula, mas lá fora também é diferente, aprende muito mais. Assim, porque é uma coisa dinâmica, eu acho que aprende mais também.” (Aluna 2)

Nestas falas é perceptível a compreensão sobre as mudanças conceituais em relação ao ensino-aprendizagem por parte dos alunos de EJA. “Aprender lá fora”, como exemplifica a Aluna 2, diz respeito à quebra de paradigmas construídos socialmente, onde a escola é a detentora universal de todo o conhecimento produzido pela história da humanidade. A mudança de postura vai ocorrendo de

forma gradativa. Conhecer o teatro através da escola é um primeiro passo para que, futuramente, estes sujeitos se sintam seduzidos pelas diferentes formas de aprendizagem na re-significação da realidade vivenciada por eles.

Assim, o teatro vai dando um novo sentido ao espaço escolar. A cultura predominante, de se compreender a escola como único espaço de reprodução do conhecimento que é passado de forma cansativa e enfadonha, vai dando lugar a novas concepções, onde a escola e a disciplina teatro atuam de forma conjunta no redimensionamento de “novos” espaços de saberes e fazeres.

“A participação do aluno em sala de aula é muito mais forte depois do trabalho com Artes, com o teatro. [...] Então eles precisam ter esse conhecimento, ter essa vivência com artes pra que ele possa perceber que o mundo é muito além do seu mundo e da sua comunidade, né? E pensando assim pelo lado lingüístico o trabalho com artes melhora muito, muito o desenvolvimento do aluno, a sua postura, no falar, no contato com o outro, é... A forma de abordar o outro. [...] Querem chegar na aula no dia seguinte, né, após assistir um espetáculo na pele de um personagem. ” (Professora 3)

i) Teatro e cidadania

Esta categoria está centrada nos estudos sobre a articulação entre o teatro, a sociedade e a cidadania, integrando o Grupo (B) das análises trabalhadas na presente investigação. Analisar a categoria teatro e cidadania representa um momento importante desta investigação, pois, verifica-se que essa articulação esteve presente na fala de professores e de alunos, quando pudemos destacar a profundidade que as atividades artísticas apresentam ao aluno quando direcionadas para alcançar tais objetivos.

Não estou afirmando com isso que as atividades teatrais devem estar sempre relacionadas com os propósitos explicitamente educativos. Não se trata disso, as práticas artísticas existem e são inerentes ao homem. Um dos desafios de uma pedagogia política que vise o desenvolvimento do educando em sua criticidade é a possibilidade dos sujeitos entrarem em contato com as diversas formas de expressões culturais e, desse contato, tecer reflexões autônomas relativas às suas vivências e experiências pessoais através da cultura e da sociedade. Passemos, a

seguir, para algumas falas de professores e alunos de EJA que contextualizam a relevância dessa relação entre o teatro e a cidadania.

“E eu acho assim, a gente tinha que ter mais oportunidade da gente assistir teatro e fazer teatro. Eu acho que o governo podia dar mais isso pra os colégios. Não só praqui, mas pra os outros colégios. (Pergunto: “Você acha pouco?”) Acho! Acho pouco porque não dá a condição da pessoa ter esse negócio o ano todo. Eu acho que o governo não dá essa condição das pessoas ter essa oportunidade durante um ano. Por que assim, ter aula só uma, duas vezes na semana, é bom? É. Mas eu acho que é pouco.” (Aluno 8)

“E a importância que a gente não assiste mais porque o governo não dá oportunidade, pra gente ir, que nem a gente que trabalha em casa de família e vê o salariozinho pequenininho, aí muitas vezes no outro dia não tem nem dinheiro pra comprar o pão pra levar pras crianças pra tomar café. Como é que a gente vai pro teatro? Como é que a gente tira um sábado pra ir pro teatro? Assistir uma peça? Então, o governo tem que dar mais oportunidades dentro das escolas, principalmente pra gente. Porque durante o dia às vezes ainda tem, mas a noite não tem. (Aluna 4)

As oportunidades dadas a esses alunos sempre foram restritas ao longo de suas vidas. Assim, freqüentar um ambiente até então desconhecido, como é o caso do teatro, caracteriza-se como um dos primeiros caminhos para a construção de sua cidadania. Em minhas observações, enquanto professora-pesquisadora e informante da presente investigação, pude perceber em diferenciados momentos a preocupação que esses sujeitos despertavam em frequentar um espaço que, para eles, encontra-se restrito às classes dominantes.

A preocupação em “não fazer feio!” era explicitada em muitos momentos pelos alunos antes da ida aos teatros. O “não fazer feio!” representa o medo de não ser aceito socialmente naquele espaço que, *a priori*, não pertence a ele. A aceitação nesses espaços representa para eles, em uma dimensão mais complexa, a aceitação enquanto sujeito social, enquanto cidadão de direitos e deveres. A importância de frequentar os espaços culturais não se encerra na apreciação

estética, é uma conquista política, é a conquista de um direito até então negado socialmente a esses indivíduos.

O processo de letramento dos educandos perpassa também pela abertura de novos espaços de relações e interações sociais. A oportunidade de conhecer espaços de fomento cultural se vincula, dentre outras coisas, com a construção da autoestima do sujeito e com a identidade social que ele nutre sobre si mesmo e sobre o outro. Sua identidade cultural também contribui para a formação de sua cidadania, para a busca de ações políticas e afirmativas que o referencie como cidadão. Seguindo esse posicionamento, Freire (2007, p.117) acredita que:

A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele como o letrado, têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que a cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionero popular, que cultura é toda a criação humana.

Reflexão e ação fazem parte da inserção do sujeito como cidadão. Compreender a cultura num sentido amplo, considerando suas referências culturais e as trazidas por outros segmentos sociais fazem parte da dinâmica de aprendizagem na vivência coletiva. Compreender a importância de sua cultura para sua formação pessoal e conhecer outras expressões culturais e artísticas sem hierarquizar e dimensionar valores possibilitam ao indivíduo uma visão de mundo ampliada, além do desenvolvimento do senso crítico.

Assim, uma educação voltada para a formação da cidadania pressupõe a experimentação de diversificados ambientes de aprendizagem. Indivíduos letrados são aqueles que dispõem de uma bagagem cultural diferenciada, podendo opinar criticamente sobre os assuntos que lhe são trazidos pela instituição escolar ou pela sociedade de um modo geral.

“Eu acho difícil assim, por que pra gente chegar ao teatro a gente precisa de um ônibus, e a última vez que foi pra gente chegar até ao teatro esse ônibus não veio, então, poxa eu tava na esperança, tava na expectativa, porque um teatro hoje em dia é caro, pra quem ganha pouco é caro. [...] E na hora não ter transporte pra levar os estudantes, é um pouco doloroso né? É um pedaço da gente ali que vai embora junto com o ônibus que não veio. (Aluna 5)

A condição socioeconômica é um dos principais empecilhos para o sujeito de EJA vivenciar sua cultura, fora do âmbito escolar. Esses alunos, em geral, não possuem renda familiar suficiente para frequentar os teatros na cidade, por mais acessível que sejam os preços dos ingressos, existe todo um investimento que vai desde o deslocamento às casas de espetáculos, que em geral se encontram distantes de suas casas, até o ingresso pago pelo aluno, tanto para ele quanto para seus familiares. Sendo assim, o investimento em lazer e cultura para essa camada da população acaba não sendo contemplado em seu cotidiano,

Nesse contexto torna-se difícil pensar em uma educação crítica de qualidade se as políticas públicas de ensino não oferecem ao sujeito estratégias que viabilizem ações pedagógicas de inclusão desses sujeitos no mundo letrado, oferecendo-lhes o contato com bens culturais produzidos pela sociedade.

“O teatro tá distante do aluno. Para o aluno a novela é o vizinho, é a vida da vizinhança, e o teatro não. O teatro... Ele não pode entender de uma linguagem que ele não convive, então quando a linguagem do teatro tá na escola, ele vislumbra algo que tá distante dele.” (Professora 4)

Assim, se as instituições de ensino de EJA não atentarem para essa contínua exclusão por parte dos alunos desses códigos culturais e linguísticos, as classes dominantes continuarão tendo quase que exclusividade ao acesso a esses bens, enquanto os sujeitos pertencentes às classes trabalhadoras continuarão excluídos do processo democrático no fazer e apreciar as linguagens artísticas, restringindo sua visão de mundo e dificultando seu letramento e sua formação cidadã.

O arte-educador, bem como os demais docentes, devem atentar para o processo de mediação que poderão desenvolver a partir da apreciação estética, principalmente no caso da EJA, onde os alunos possuem pouco ou nenhum contato

com esses códigos culturais mais prestigiados. Sobre essa relação de constantes trocas e aprendizagens entre objeto artístico e o apreciador, Desgranges (2006, p.29) ressalta que:

A atitude do espectador diante de uma cena teatral pode ser comparada, segundo Bakhtin, como uma tensão constante entre ele e a obra: em um primeiro movimento, o espectador se aproxima da obra, vivenciando-a, para, em um segundo movimento, afastar-se dela e refletir sobre ela, compreendendo-a. Ou seja, ao se relacionar com a cena teatral, no momento dos atos de contemplação, o espectador se aproxima do mundo vivido pelos personagens de uma determinada história criada, ou se lança no interior do universo ficcional criado pelo autor. Depois, ele retorna a si mesmo, ao seu 'lugar na poltrona', para contemplar o horizonte com tudo que descobre do **lugar que ocupa** (grifo nosso), baseado na sua ótica, no seu saber, no seu desejo, no seu sofrimento pessoal, na sua experiência.

E qual será o lugar que ocupamos dentro desta sociedade? Enquanto educadores, para nos sentirmos no direito de cobrar uma postura política dos nossos educandos, é necessário em um primeiro momento nos fazermos presentes nos locais em que atuamos. Educar não é tarefa simples, o ato de educar está intimamente ligado ao modo de pensar e agir criticamente. A educação de jovens e adultos, que esteve durante muito tempo ligada a políticas públicas eventuais e descontínuas, precisa ser repensada constantemente como um segmento que necessita sair da zona de exclusão, considerando-a em todos os seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

É, no projeto da escola. Que tem a visão do projeto da escola também é formar cidadania né? Então, se o teatro, ele traz essa reflexão pra formação da cidadania, então ele vai trazer autonomia do sujeito, do cidadão que está sendo trabalhado aqui, e se ele traz essa autonomia, ele vai estar interferindo no projeto pedagógico que tem essa busca, esse objetivo também que é formar o cidadão consciente e autônomo pra exercer, ser efetiva a cidadania dele, então ele traz, o teatro, ele vai trazer isso também pra formação do cidadão crítico, autônomo e isso tá dentro da nossa proposta pedagógica. (Professora 5)

Uma escola que em seu discurso se define democrática, além das demais disciplinas presentes no currículo, deve repensar sobre a disciplina Teatro como caminho pedagógico na formação de sujeitos mais sensíveis, mais criativos, mais expressivos e, principalmente, sujeitos críticos e reflexivos. Nas falas seguintes, podemos verificar através do relato de uma professora a necessidade emergente na busca de estratégias que visem solucionar as questões referentes à exclusão na educação de jovens e adultos.

“Muitas vezes nós professores não frequentamos o teatro, então imagine um aluno que é trabalhador, que a maioria ganha abaixo de um salário mínimo, que tem 3 filhos pra criar né? Pra se dar ao luxo de ir a um teatro, muitas vezes ele não sabe que uma peça de teatro custa três reais não é? Não tem... Eles não têm acesso à informação, muitas vezes a televisão dá, mas eles não se percebem como merecedores de ir ao teatro. Uma aluna minha disse: “Quando que eu ia imaginar que aos 56 anos eu ia ao teatro? Lugar de gente fina, meu Deus, eu vivi pra poder ir ao teatro.” Então aí tá bem forte que esse tipo de espaço eles entendem que não é pra eles.” [...] O dia a dia deles o preconceito, a discriminação social, socioeconômica, nas entrelinhas faz com que ele não se sinta sujeito de direito, de ter acesso a esse tipo de linguagem, esse tipo de cultura. (Professora 4)

Encerro esta seção chamando a atenção para a parte grifada na fala da professora, ao comentar sobre a atitude de uma aluna. O discurso da aluna, no meu entender, revela a herança de discriminação que se mantém na sociedade contemporânea na qual os sujeitos provenientes de classes populares são privados de frequentar espaços culturais os quais deveriam estar disponíveis ao bem público. A mesma estudante demonstra, também, o reflexo de uma sociedade que discrimina a pessoa idosa, ao mesmo tempo em que confessa seu encantamento de ter conseguido viver essa oportunidade. É interessante também notar que a professora reconhece, claramente, que seus estudantes têm consciência de que não são desejados nesses ambientes culturais.

4.2 CATEGORIAS DIVERSIFICADAS I (categorias presentes apenas nas falas dos professores)

A seguir, analisaremos separadamente as categorias presentes nas falas dos professores e dos alunos de EJA. Neste primeiro momento, analisaremos as categorias Teatro e cultura e Teatro e formação integral, presentes nas falas dos professores de EJA, ambas pertencentes ao Grupo (B), que articula estudos sobre o teatro, a cidadania e a sociedade.

a) Teatro e Cultura

Esta categoria parte das reflexões que os professores construíram sobre o teatro como bem cultural acessível também aos alunos de EJA. Na perspectiva dos professores existe uma relação de proximidade entre esta categoria e a categoria abordada anteriormente, que trata do Teatro e cidadania. Na maioria das vezes que estes docentes se referiam à cidadania, ressaltavam também a importância de seus alunos frequentarem espaços de fomento à cultura, como é o caso dos teatros.

O acesso desses alunos a espaços de promoção à cultura sempre foi e continua sendo restrito. Os alunos de EJA possuem poucas possibilidades de frequentar espaços como museus, teatros, cinemas, casas de espetáculo, etc. No caso do museu, a exclusão se torna mais marcante na medida em que estes estabelecimentos encontram-se em funcionamento apenas durante o dia, o que impossibilita o acesso dos alunos do noturno, pois nesse período a grande maioria encontra-se em seus locais de trabalho. Assim, frequentar estes espaços representa muito mais que o simples acesso desses indivíduos ao mundo do entretenimento, representa a sua inserção enquanto cidadão.

A fala seguinte da professora chama a atenção sobre a acessibilidade a esses espaços de cultura, refletindo que, em caráter imediato, isso não trará ganhos financeiros para os alunos, haverá sim um avanço a longo prazo no que tange ao seu desenvolvimento político e sociocultural. Nesse contexto, negar o acesso desses sujeitos aos espaços culturais é dificultar a possibilidade de contribuir para a formação cidadã desse aluno.

Mas é que, é um lado social, uma categoria cultural, vamos dizer assim, que está acessível pra ele, e o que é cidadania? Cidadania não é acessibilidade? As coisas que você tem direito? E as coisas que você tem o dever também. – ‘Então, perceber que esse bem cultural não é? Ele é acessível pra mim que sou um trabalhador, operário não é? Que sou de uma classe menos favorecida. Poxa, mas que isso não é das elites. Que eu também tenho a capacidade de entender essa linguagem que tá ali presente, não é? Que eu posso fazer leituras e entendimentos que através dela eu posso melhorar a minha condição como pessoa, como ser humano’ (imitando a fala do aluno). – ‘Aí não tá em jogo questão que eu vou melhorar em termos econômicos né? Mas que isso também vai dar possibilidades. Quando eu me sinto mais seguro, quando eu me sinto mais cidadão né?’ (professora se coloca no lugar do aluno) (Professora 1)

Não se trata, portanto, de um favor social a ser prestado a este segmento. Se ao longo de sua vida o direito ao acesso a esses bens culturais foi negado a esses sujeitos, cabe à instituição escolar que o recebe enquanto aluno propiciar meios que os apresentem às linguagens artísticas e aos espaços culturais. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para o segmento de EJA que direcionam seus esforços não apenas para a alfabetização, mas para a constituição do letramento, deveriam incluir as Artes no currículo, pois não se pode pensar na constituição do letramento, em uma abordagem crítica, autônoma e social, se recusarmos a esses sujeitos o acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade.

Possibilitar o acesso à expansão cultural é um dos primeiros passos para que esses códigos culturais não se restrinjam apenas às classes socialmente favorecidas. É preciso um olhar que vá além da mera inserção desses educandos nos espaços culturais, um olhar que os enxergue como apreciadores, fazedores e, portanto, atores sociais que têm condições próprias de interagir com as mais diversas linguagens culturais.

Sobre essa relação entre a cultura, a sociedade e a formação do sujeito, nos remetemos a Bourdieu (2007, p.218-219), que dá esta explicação:

A relação que o indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão da cultura é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura.

A relação que esse aluno estabelece com as expressões culturais pertencentes aos grupos dominantes, em um primeiro momento, é de estranhamento. É comum para eles, ao frequentarem o teatro pela primeira vez, ter reações inquietas, exageradas, eufóricas e apreensivas. Aquele ambiente representa o novo, e, como tal, é capaz de despertar neles todas essas sensações.

Por outro lado, para o sujeito que pertence às classes dominantes, a atitude desses alunos pode representar um tom ameaçador, a inquietude e a euforia desses sujeitos podem despertar certa insegurança aos indivíduos que já frequentam esses espaços. Os professores de EJA manifestavam a preocupação com o comportamento de seus alunos enquanto espectadores preocupando-se com a postura dos alunos ao frequentar esses espaços de cultura.

“Eles vão num lugar que eles não costumam ir, ficam encantados né? Ao chegar. Eles sentam em cadeiras extremamente macias e confortáveis, o que eles não estão acostumados né? Eles entram e percebem que o chão tem carpete, e... Na casa deles não tem. É... Inicialmente é possível perceber que eles tentam interagir né? É preciso conversar previamente com o aluno que ele não pode interagir com o espetáculo. Mas eles querem opinar, eles riem muito alto né? Eles dizem piadas para o artista, porque eles costumam mesmo interagir o tempo todo com o espetáculo.” (Professora 3)

Ora, considerando que o aluno de EJA, em geral, nunca teve oportunidade de frequentar um teatro, podemos perceber, então, que essas reações de estranhamento são normais, na medida em que esses ambientes fogem ao perfil dos ambientes que lhe é familiar. As reações e posturas reativas estão diretamente ligadas ao grau de proximidade que os indivíduos estabelecem com a cultura. Propiciar o contato com esses bens culturais privilegiados torna-se imprescindível no âmbito educacional e nos diversos segmentos da sociedade se quisermos construir um diálogo e uma prática onde haja equidade sociocultural entre os indivíduos das diversas classes sociais.

Desgranges analisa a acessibilidade dos sujeitos às casas de teatro, ressaltando as *nuances* que se estabelecem entre a formação de público e a

formação do espectador. Diferenciando, aproximando e refletindo as implicações sociais e pedagógicas que representam o universo cultural da cada um. O autor ressalta que, tanto a formação de público quanto a formação de espectadores são ações fundamentais para a manutenção viva e dinâmica da arte teatral na sociedade em que vivemos. Porém, é preciso estabelecer laços que compreendam os objetivos de cada uma.

Talvez possamos traçar, de maneira breve, distinção entre um projeto de formação de público e um projeto de formação de espectadores a partir do tipo de acesso ao teatro que o projeto pretende viabilizar aos participantes. Tendo em vista que podemos compreender que há um duplo acesso que um projeto como esse pode implementar : o físico e o lingüístico. Ou seja, tanto a possibilidade de o individuo freqüentar os espetáculos (acesso físico) quanto sua aptidão para a leitura das obras teatrais (acesso lingüístico). Um projeto de formação de publico teatral foca prioritariamente a ampliação do acesso físico, facilitando a ida e aumentando o interesse pela freqüentação ao teatro. Um projeto de formação de espectadores, por sua vez, cuida não somente de pôr o espectador diante do espetáculo, mas trata também da intimidade desse encontro, estreitando laços afetivos, afinando a sintonia, mediando a relação dialógica entre espectador e obra de arte. Em outras palavras, podemos dizer que o primeiro trata de questões objetivas que viabilizem a ampla freqüentação ao teatro de determinadas parcelas da população; o segundo cuida da subjetividade do encontro, de uma experiência que é única, pessoal e intransferível. (DESGRANGES, 2006, p. 157)

No caso da EJA, tanto a formação de público, que objetiva a ampliação do acesso desses sujeitos aos teatros, quanto à formação de espectadores, que propõe um diálogo intenso e reflexivo entre a obra artística e o sujeito, são ações político-pedagógicas imprescindíveis se quisermos pensar na formação do educando na perspectiva do letramento e da cidadania.

O letramento pressupõe que os indivíduos, através das ferramentas da escrita e da leitura, construam suas reflexões e relações críticas na sociedade em que estão inseridos. A cidadania, então, sugere que ao desenvolver-se de forma crítica e reflexiva, o individuo deve encontrar-se apto a realizar ações autônomas e transformadoras nesta mesma sociedade.

Então quando os alunos foram ao teatro, no ano passado, então o ambiente do teatro, como é que é que acontece... Ver alguém representando, falando que é diferente da televisão, sentir o cheiro, ver a cor, ver mudar cenário, ver mudar a roupa, né? [...] O ano passado quando retomamos na sala depois da ida ao teatro eles falaram isso, pra assistir àquele espetáculo, o Auto da Gamela, né? Então aí eles se sentem super valorizados, mas, foi um flash, foi um momento, pra eles poderem se perceber sujeitos de direito daquilo ali, teria que ir outras vezes, entendeu? Então pra eles aquilo ali foi um brinde, uma graça, foi um presente, mas já foi muito, que hoje eles podem falar sobre. [...] Então, é importante sim, mas é preciso ter continuidade, é preciso dar a eles a certeza que eles têm direito enquanto cidadãos, de buscar isso, de buscar essas informações. Se essa informação não existe tem que se divulgar mais. Só que a gente sabe que não há um interesse político que os alunos que estudam a noite, que são alunos trabalhadores, alunos da EJA que tão tentando resgatar seu ensino, a aprendizagem, sejam sujeitos críticos, sejam sujeitos letrados, sejam sujeitos que entendam de direitos. (Professora 4)

Portanto, é preciso chamar a atenção para que as políticas públicas em EJA, que estabelecem laços entre o letramento e a cidadania, não se atenham a eventos pontuais e isolados de acessibilidade desses sujeitos aos espaços de fomentação da cultura. Se quisermos propor um amadurecimento estético e crítico aos nossos educandos, é necessário que o *habitus cultural*, como propõe Bourdieu, seja ratificado nas instituições de ensino.

b) Teatro e formação integral

A presente categoria, que emergiu apenas nas falas dos professores, diz respeito à relação entre o teatro, a sociedade e a cidadania, portanto, encontra-se no grupo (B). É importante salientar que a relação entre o teatro e a formação integral do sujeito não caracteriza nenhum fato inédito nos estudos sobre o Teatro-Educação, porém, quando pensamos em EJA, essa formação integral pode ganhar uma dimensão maior na medida em que esses sujeitos já possuem uma história de vida sedimentada na exclusão social.

Compreendem-se como formação integral os aspectos do ensino-aprendizagem que contemplam não apenas as questões referentes ao

desenvolvimento cognitivo do educando, mas também os aspectos físicos, criativos, subjetivos, emocionais, afetivos e sensoriais. No caso da EJA, explorar esses aspectos, que em geral não foram trabalhados de maneira sistemática no início de sua escolarização, representa uma grande contribuição para esses sujeitos no retorno à escola.

Na maioria dos casos, os alunos relatam que no passado, no início de sua escolarização, não existia em seu currículo a disciplina *Artes*. Ou, quando muito, esta disciplina era associada apenas ao trabalho com desenhos geométricos ou com atividades referentes ao artesanato. Nesse sentido, o contato com a disciplina Teatro, explorando desde sua expressão corporal até os trabalhos com textos, acaba abrindo para estes sujeitos um leque de possibilidades de aprendizagens, sem reduzi-las à simples mecânica de reprodução de conteúdos e informações. Vejamos a fala da professora, a seguir:

“São alunos com muitas dificuldades, muitas deficiências, e a parte do conteúdo, do trabalho, ele é fragmentado, ele é curto, ele é enxuto. Quando você vê o aluno na sua inteireza, é preciso que você respeite essas outras linguagens. Traga essas linguagens pra cultura escolar, porque na idade que eles pararam de estudar, muitas vezes essas linguagens não eram trabalhadas, certo? E agora com a valorização da área de artes nas suas diversas vertentes isso faz com que o aluno seja trabalhado na sua inteireza, porque o aluno canta na sua vida privada, o aluno dança em sua vida privada, seja no culto da igreja, seja em casa, seja ouvindo rádio, eles são ouvintes de músicas, né? É uma camada que ouve bastante música, muitos que vem do interior trazem essa cultura local, que tem essa dança, que tem esse movimento corporal, que o dia a dia do trabalho na cidade endurece, enrijece né? E engessam na vida do trabalho, na labuta do dia a dia, de dentro de casa e faz com que isso fique guardado.” (Professora 4)

Essa inteireza a que a professora se refere está relacionada à formação integral dos educandos. Conceber o aluno e sua aprendizagem de forma fragmentada não contribui em nada na sua constituição enquanto ser humano e cidadão. As próprias reflexões sobre o letramento pressupõem a formação de

indivíduos mais críticos e sensíveis aos fatos e informações que permeiam a nossa sociedade.

Não estamos dizendo com isso que as linguagens artísticas devem ser consideradas as únicas disciplinas responsáveis pela formação social e subjetiva dos educandos. É função de todas as áreas do currículo pensar o indivíduo como um ser único e indissociável, trabalhando todas as questões que se referem à sua formação, desde as suas características intelectuais até as subjetivas. Nesse sentido, Duarte Jr. (2007, p.117-118) para o fato de que:

Não é simplesmente tornando a arte uma disciplina curricular, como tantas outras que a educação institucional se voltará para o desenvolvimento integral e mais harmônico dos educandos. Nem é nossa intenção afirmar que sobre a arte repousam todas as soluções para os problemas criados por nossa cindida civilização e sua educação impositiva. Apenas queremos crer que a arte é um fator importante na vida humana, na medida em que permite o acesso a dimensões não reveladas pela lógica e pelo pensamento discursivo. Na medida em que, através dela, se opera a educação dos sentimentos, auxiliando dialeticamente, na educação do pensamento lógico.

Assim, pensar em uma educação crítica sob uma perspectiva humanística para o desenvolvimento integral do indivíduo requer um envolvimento e um esforço de todas as disciplinas da área do currículo. Enquanto a educação agir sobre a égide do pensamento positivista, desconsiderando a subjetividade do educando, a escola continuará sendo vista como uma instituição reguladora, detentora única do conhecimento e, por isso mesmo, distante da vida cotidiana dos alunos.

“Quando você tem um espaço na escola, onde você possa fluir, então, o aluno vai ter um reencontro com ele mesmo.” (Professora 4)

4.3 CATEGORIAS DIVERSIFICADAS II (categorias presentes apenas nas falas dos alunos)

As categorias Teatro e Trabalho e Alegria e prazer no fazer Teatro foram encontradas apenas nas falas dos alunos, sendo que a análise entre o teatro e o mundo do trabalho encontra-se no Grupo (B), que discute a relação entre o teatro, a

sociedade e a cidadania. Enquanto que a categoria que analisa a Alegria e o prazer no fazer Teatro, encontra-se no grupo (A), que discute a relação entre a escola, o letramento e a linguagem teatral.

a) Teatro e Trabalho

A presente categoria diz respeito à relação que os alunos de EJA estabeleceram em suas falas entre o teatro e trabalho. Os alunos trazem em seus depoimentos a importância que esta disciplina representa em seu desenvolvimento profissional e em suas expectativas futuras para possíveis avanços em sua colocação no mundo do trabalho. Não é difícil compreender o porquê dessa categoria só ter aparecido nas falas dos alunos, já que essa relação que eles estabelecem entre o teatro e o trabalho só podem partir de suas observações experienciais.

Enquanto professora de Teatro atuando em EJA e pesquisadora da presente investigação, foi de grande relevância e surpresa observar o surgimento desta categoria por parte dos alunos do noturno, que cursaram a disciplina Teatro. Os alunos revelam que o contato com a linguagem teatral possibilitou tanto reflexões, quanto ações referentes a possíveis mudanças de comportamento em seu ambiente de trabalho.

“[...] a gente tá fazendo curso de Propaganda e Marketing, isso depende muito, é arte. É arte, faz com que a pessoa se expressa mais. Pra apresentar um trabalho. Pra apresentar você vai ter que fazer uma propaganda, então à propaganda você que cria. Então vem da arte, criar. Então a gente cria, aprende a criar as coisas. [...] Se não fosse a Arte eu mesma não ia conseguir falar nada lá na frente. Não conseguia criar propaganda nenhuma lá na frente. Foi através da arte que eu consegui isso. Porque hoje em dia os trabalhos exigem isso da gente. A pessoa saber se expressar, não ter essa timidez, na hora de conseguir um trabalho você tem que falar cara-a-cara, você não pode ter medo.” (Aluna 2)

Um dos objetivos principais do retorno desses sujeitos à escola encontra-se no sonho de alcançar boas colocações no mundo do trabalho. Em geral, as profissões que eles exercem demandam grande esforço físico e pouca atividade

intelectual. São pedreiros, empregadas domésticas, diaristas, cuidadoras de crianças e de idosos, vendedores ambulantes, garis, donas de casa, e quando muito, exercem atividades como comerciários.

Exercer atividades no comércio como vendedores em lojas, representa para esses indivíduos um grande avanço em seu processo de profissionalização. É muito comum esses alunos realizarem cursos técnicos de propaganda e *marketing*, pois ao longo de suas vidas as situações que exigiam relevante desenvoltura oral e posicionamentos críticos sempre representaram para eles um grande entrave que os impossibilitava de avançar nos cargos pretendidos.

Estão envolvidos aí elementos já tratados nesta Dissertação, como as categorias que travam um diálogo entre a escrita, a oralidade, a autoestima, a comunicação, a interação com o grupo, enfim, elementos fundamentais na relação empregador/empregado. Sobre esta questão, que envolve o aluno de EJA e sua colocação no mundo do trabalho, é importante salientar que, em muitos casos, o aluno, quando selecionado para ocupar determinada função, enfrenta desafios diários para se manter no emprego.

Ainda sobre isso, a autora Maria Lúcia Almeida (2005, p.43) exemplifica a partir de seu contato com um grupo de alunos desse segmento que relataram suas vivências profissionais:

Esse contexto abarca atividades produtivas nas mais diversas áreas da economia e das atividades específicas de cada profissão, como também as ações voltadas para conseguir emprego e adaptar-se a ele. [...] Das dificuldades apresentadas para a inserção no mercado de trabalho, José relata o preenchimento da ficha de seleção e a leitura de alguns manuais de instrução que circulam no ambiente de trabalho. Para o preenchimento da ficha de seleção, contou com o auxílio do coordenador do setor no qual iria trabalhar. Para a leitura dos textos que circulam no ambiente de trabalho, ele contou com o auxílio dos colegas e com o desenvolvimento de estratégias, como a leitura lenta dos textos auxiliado pela antecipação dos significados.

A autora destaca que a sua inserção em determinada ocupação não garante a esses sujeitos estabilidade profissional. Ao ser contratado para exercer determinada função, esse aluno precisa lidar cotidianamente com aspectos referentes ao letramento. A leitura e a escrita são ferramentas essenciais na inclusão desses sujeitos no mundo do trabalho, porém, suas características enquanto indivíduos letrados conduzirão para a sua permanência no local de trabalho.

É comum ouvir deles depoimentos angustiados no que tange às novas exigências no mercado de trabalho. A escrita e a leitura são ferramentas básicas, mas são exigidas deles outras múltiplas habilidades como: saber abordar o cliente, ter boa oralidade, capacidade de argumentação, raciocínios matemáticos dinâmicos e posturas críticas para grande parte dos cargos pretendidos.

Quando a autora citada reflete a adaptação do sujeito no mundo do trabalho, podemos refletir também que a instituição escolar deve exercer papel fundamental em suas propostas pedagógicas, visando a formação do sujeito em suas múltiplas habilidades. Para tanto, a escola deve lançar mão de estratégias metodológicas dentro do currículo, no sentido de re-significar o processo de ensino-aprendizagem, considerando o aluno como cerne do processo educativo e, principalmente, como sujeito que se move no mundo em suas relações profissionais, familiares e sociais.

“E ajudou até no emprego, que antes eu chegava ‘enfezado’ e quando um amigo meu fala alguma coisa que eu não gosto, eu falo logo uma poesia de cordel, pra ficar já... (Pergunto: - Ah é? Você inventa na hora?) E, aí perguntam: ‘Onde você inventa essas coisas assim?’, aí eu digo ‘É na aula de arte!’ Aí perguntam onde eu estudo, digo que estudo no EDAM, aí perguntam se tem essa matéria Arte, digo que sim e tem mais do que isso, a professora faz teatro com a gente lá, uma coisa boa.” (Aluno 7)

O aluno usa o termo “enfezado” para descrever as relações que ele estabelecia no ambiente de trabalho. O contato com a linguagem teatral trouxe o brincar para suas vidas em um sentido muito mais amplo e amadurecido. Enquanto professora e pesquisadora atuando nas turmas de EJA, foi possível observar que essa mudança de atmosfera era constante no ambiente escolar, chegando a supor que o contato desse aluno com o teatro poderia se estender às suas relações familiares e à comunidade. O entusiasmo com que o aluno descreve sua afirmação, enquanto sujeito produtivo no ambiente escolar, enfatizando a importância que a escola tem em sua vida, nos dá pistas que mostram que o trabalho com o teatro não só fortalece, mas também tem a capacidade de criar vínculos fortes na relação entre o aluno e a instituição. Além disso, dá vitalidade ao discurso do aluno sobre as atividades produzidas por ele em sala de aula.

Essa vitalidade no discurso do aluno de EJA é de fundamental importância para sua manutenção no ambiente escolar, pois, em se tratando do ensino noturno, a permanência desse sujeito na instituição encontra-se intimamente ligada à qualidade do ensino. Não afirmamos, com isso, que a causa da evasão esteja vinculada apenas à qualidade de ensino, pois sabemos que existem outros fatores de ordem socioeconômica intervindo neste processo.

“Oxe! Isso, isso abre totalmente a mente da pessoa, pra seguir em frente. No caso, se você tem uma entrevista de trabalho, você tem que ir lá e fazer a entrevista. ‘Ah, você vai ter que apresentar isso aqui!’ Você já pode ir lá pra frente de todo mundo pra apresentar na frente de todo mundo, pra apresentar o produto no trabalho. Então a gente precisa disso, de conviver com o público né? Conviver com o público o tempo todo. [...] É tanto que...Eu trabalho em feira, eu não gostava de gritar em feira, agora mesmo eu já vou pra feira, boto minha barraquinha dia de domingo às vezes, pra vender DVD. Grito! É uma coisa que eu não fazia. Grito, me espalho mesmo.” (Aluno 7)

Uma pedagogia que leve o aluno a pensar criticamente e principalmente a agir conforme as demandas sociais revela-se como um dos principais elementos na construção de um novo pensamento na relação que se estabelece entre a escola e a sociedade. O mundo do trabalho na contemporaneidade torna-se cada vez mais dinâmico e exigente. Assim, é preciso que haja políticas contínuas que conectem os alunos das escolas públicas às diversas formas e espaços de aprendizagem, compreendendo que eles podem estar aptos a discernir sobre os diversos temas que constituem o âmbito social, quando lhes são fornecidas as oportunidades necessárias à sua formação enquanto profissional e cidadão.

b) Alegria e prazer no fazer teatro

Esta categoria está centrada no Grupo (A), que trata da articulação entre o teatro, a escola e o letramento. Os alunos destacam em seus depoimentos o que o teatro trouxe para as suas vidas em termos de prazer e de alegria. Vale ressaltar

que, em geral, essa categoria vem sempre acompanhada de falas onde os sujeitos expressam seu desejo de dar continuidade à prática teatral no âmbito escolar.

Como já foi dito anteriormente, o recurso utilizado nas entrevistas com os alunos foi a gravação em áudio e vídeo. A título de curiosidade, ressalto que alguns alunos ao serem entrevistados utilizavam esse momento para destacar a importância que o teatro representou em sua vida escolar e a vontade em dar continuidade aos estudos através da permanência dessa disciplina em seu currículo escolar.

“A alegria que trouxe pra gente, a gente esqueceu tudo, a gente esqueceu que estava num colégio, a gente achou que estava realmente num palco (aluna expressa alegria seguida de risos). Que a gente tava num teatro de verdade. Quem não se sentiu num teatro? Vendo tanta gente ali, na expectativa, olhando pra gente. [...] É importante fazer teatro. É uma disciplina que tira assim, algo de dentro da gente. Às vezes, a gente tá presa a alguma coisa e a partir daquele momento que a gente começa a se desenvolver, a fazer assim, exercícios, na nossa aula. A gente se esquece do que a gente tava pensando, de algum problema.” (Aluna 3)

A alegria mencionada pela aluna é uma das características principais das aulas de teatro, faz parte do jogo de sedução entre o professor-mediador e o aluno-ator. A liberdade de criação e a liberdade de expressão são pontos-chave da aula de Teatro. E por que não seria da escola como um todo? Por que a instituição escolar insiste em manter os corpos presos em carteiras enfileiradas? Por que os conteúdos precisam ser transmitidos de forma rígida ao invés de serem apresentados de forma prazerosa e fluida?

A sociedade está em constante transformação e assim, também, se encontram os nossos educandos. Insistir em manter um modelo não compatível com a sociedade é levar o aluno a perder o interesse pelo ambiente escolar e, conseqüentemente, pelas disciplinas que compõem o currículo. Não há aqui uma defesa para que os conteúdos não sejam dados, ou que sejam dados de forma aleatória ou anárquica; há, sim, uma preocupação em discutir essa relação de alegria e prazer, mencionada pelos alunos, e imprimir sentido a essas sensações para a escola de modo geral.

O teatro na EJA, segundo as falas dos próprios alunos, despertou alegria, prazer, entusiasmo, satisfação, emoções. Considerando-as como algumas das sensações que compõem o ser humano em suas características subjetivas, por que, então, grande parte das instituições escolares não as leva em conta no momento em que concebe seu plano pedagógico?

Na verdade, não é interesse das classes dominantes, que idealizam as instituições, que o aluno, principalmente o aluno do noturno, que possui poder de voto, se transforme em um sujeito questionador, reflexivo e contestador. Também não é do seu interesse que esse mesmo aluno, através de reflexões críticas, se associe a grupos comunitários, utilize as linguagens artísticas como forma de protesto e/ou utilize o espaço escolar como ambiente fértil para debates e possíveis transformações políticas para o seu bairro ou cidade. Agindo assim, teremos um aluno letrado e, conseqüentemente, um cidadão.

Sobre essa relação entre o letramento dos indivíduos na constituição de cidadãos mais participativos no âmbito social, Serra⁹ (2004, p.71) faz o seguinte comentário:

A preocupação em rever o conceito de alfabetização, considerado fator determinante para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, é bem recente. E isso representa uma importante conquista para o país, uma vez que possibilitará uma sociedade mais participativa, na qual os indivíduos terão condições, como leitores, de conhecer a história da humanidade, do seu povo e de si próprios, podendo se tornar agentes de transformação da realidade. Essa conquista poderá superar o quadro atual, em que a maioria está excluída não só dos bens materiais como também dos culturais.

Nesse contexto e considerando as reflexões acima, a escola possui especial relevância na formação do letramento e da cidadania dos educandos. Oferecer a disciplina Teatro aos alunos do noturno não se verifica como um diferencial no currículo, até porque, como já vimos no capítulo teórico, as linguagens artísticas possuem respaldo no currículo escolar como prevê a nova LDB 9.394/96. Trata-se, portanto, de uma obrigação social e política para com os alunos da EJA.

⁹ A autora Elizabeth D'Angelo Serra, no livro *Letramento no Brasil*, discorre seu artigo utilizando o termo "alfabetização", destacando a necessidade de revisão que este termo passa através dos estudos que emergem no Brasil, no final dos anos 80, sobre o letramento.

“Porque é bom, é uma coisa que a gente aprende brincando. É uma coisa que a gente não vai precisar quebrar a cabeça como Português e Matemática. Teatro é diferente, teatro é fácil. Eu acho teatro fácil. E eu já gosto de falar né? (Risos...) [...] Olha, tem mesmo um colega da gente que ele trabalha com reciclagem, ele faz, assim, material que a gente precisa, tipo uma faca... Tipo um facão, e ele fez vários facão pra gente, pra cortar cana, teve o cenário todo que a gente montou. Ele fez o cenário, então é muito bom. Teve o camarim, a gente se arrumou, a gente se fantasiou. Nossa! É muito bom.” (Aluna 5)

“Eu descobri o quanto era bom o teatro, né? Porque primeiramente eu tinha a oportunidade mas deixava a timidez tomar conta de mim. Só que depois que eu fiz essa apresentação sobre o cordel aí eu deixei a timidez pra lá, e hoje... [...] Eu achei muito legal. Muito bom, porque a pessoa se diverte muito, como eu já falei, esquece as contas que tem que pagar, esquece doença, e só pensa mesmo é no cordel, no teatro, porque teatro é vida.” (Aluno 6)

Através destas falas, podemos verificar o impacto que os sentimentos, como o prazer e a alegria, presentes na linguagem teatral, auxiliam no processo de ensino-aprendizagem nas turmas de EJA. Isso nos faz refletir que a aprendizagem também está ligada diretamente aos elementos subjetivos que fazem parte dos indivíduos, bem como suas produções intelectuais. Diferentemente do pensamento vigente na instituição escolar, onde as atividades relacionadas ao prazer, à alegria e aos sentimentos como um todo são substituídas por atividades puramente racionais. Sobre esse aspecto, evidenciamos, aqui, a opinião de Camarotti (1999, p.42):

O mais sério, porém, é que esse intelectualismo vigente na escola não se encontra direcionado para o estímulo ao pensamento livre e criador/transformador, mas para um pensamento em particular, que é aquele do interesse específico da oligarquia que rege a sociedade e, conseqüentemente, a escola. Dessa maneira, esta tem funcionado como um poderoso aparelho ideológico, de ação manipuladora, voltada para a manutenção e a reprodução do sistema dominante e não para a construção de uma nova sociedade.

Portanto, se ansiamos por transformações sociais, um dos principais caminhos parte das mudanças nas instituições de poder, como é o caso da escola. Assim, para que essas se realizem, é preciso que ideologicamente aconteçam como

parte de um compromisso social que o educador assume no seu papel de agente de transformação, ao mesmo tempo em que as instituições escolares se comprometam politicamente para assumir as ações pedagógicas de caráter emancipatório no cotidiano escolar. A utopia freireana pode, assim, vir a tornar-se realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo de Licenciatura em Teatro nos dá pistas sobre a dura realidade da escola pública, bem como sobre a situação socioeconômica da clientela com quem iremos atuar. Porém, nem as pistas nem as suposições pessoais são suficientes para estabelecer uma compreensão da real situação do ensino público no Brasil.

Ao ser contratada para assumir o cargo de professora de Teatro de uma escola da periferia de Salvador, pela rede municipal de ensino, tinha em mãos um diploma e anseios em mudar essa realidade do ensino público. Contudo, a Educação de Jovens e Adultos representava um universo desconhecido para uma professora de Teatro que até então só havia trabalhado com adolescentes do sistema regular de ensino. O universo da EJA, entretanto, apresentou-se como um baú de dificuldades, estranhamentos e perspectivas de novas descobertas.

Essas perspectivas foram, aos poucos, se tornando desafios. Um dos principais desafios seria o de como contribuir para reverter o quadro nacional dos altos índices de analfabetismo, associados aos de repetência e evasão escolar. Nesse sentido, para construir uma proposta de ensino do Teatro em EJA, era preciso compreender as demandas e necessidades dos alunos que, muitas vezes, não estão claramente definidas por eles próprios quando decidem retomar, ou iniciar, o processo de escolarização nessa faixa etária.

Atuar na presente investigação trouxe para mim, enquanto professora e pesquisadora, um amadurecimento intenso na vida acadêmica. Ao mesmo tempo em que buscava refletir de forma sistemática sobre os caminhos e enlaces que permeiam uma pesquisa, encontrava-me mergulhada nas atividades práticas da docência em EJA, repleta de angústias e inquietações. Sentia-me dividida entre duas identidades: a de professora de Teatro na EJA, que geralmente é vista como uma estranha no ninho, e a de pesquisadora iniciante em nível de mestrado, assustada com a expectativa de dar conta das tarefas do curso. Foram inúmeras as tentativas no sentido de desvincular as duas identidades na crença de que isso facilitaria a minha jornada em sentido duplo. Aos poucos, na medida em que a pesquisa ganhava forma, fui compreendendo que ser professora e pesquisadora são faces de uma só moeda, cada parte de mim que se (des)organizava na tentativa de trazer as vozes dos meus alunos para a pesquisa e, ao mesmo tempo, refletir

criticamente sobre a minha prática docente. As falas, os gestos, os sorrisos e as inquietações dos alunos de EJA tomavam conta da minha identidade enquanto docente, que buscava satisfazer as inquietações e questionamentos da pesquisadora iniciante que, pouco a pouco, ia se revelando. O desejo de conhecer o perfil desses alunos, seus sonhos e seus medos resultou na comunhão entre as identidades de docente e de pesquisadora.

Compreender de que forma a linguagem teatral pode contribuir para o desenvolvimento desse aluno tornou-se um dos principais desafios enquanto professora-pesquisadora. Ouvir as suas falas, ao mencionarem a dor e a vergonha por não saber ler e escrever ou por não compreender os textos que liam, ecoava de forma estridente no espaço escolar, deixando brechas por onde podíamos visualizar que a linguagem teatral se apresentava como um caminho possível na consolidação desse sonho.

Incluir as linguagens artísticas no currículo de EJA constitui, assim, um dos possíveis caminhos para facilitar o letramento desses sujeitos. As Artes situam-se, desse modo, como parte das práticas de letramento e, conseqüentemente, as encenações podem ser consideradas como eventos de letramento. A escola, nesse sentido, promove a integração com as diversas manifestações interculturais, que auxiliam, consideravelmente, o desenvolvimento da leitura e escrita (tarefa essencial da EJA).

Preparar o aluno, de forma mecânica e instrumental, apenas para a decodificação da escrita e da leitura, ou, concebê-lo apenas como trabalhador que visa sua inserção ou melhoria no mundo do trabalho, é desconsiderá-lo como ser humano. Como pode um indivíduo trabalhar o dia inteiro, geralmente em ocupações que exigem demasiado esforço físico, e, ao chegar ao espaço escolar se deparar com conteúdos enfadonhos e maçantes que pouco poderão contribuir para as suas expectativas de vida?

Avaliando esse contexto, podemos, então, concluir que oferecer a disciplina Teatro ao aluno de EJA não representa a simples ocupação do horário do aluno ou, até mesmo como muitos pensam, uma perda de tempo dentro das exigências escolares. Ao contrário, significa um avanço por parte da instituição escolar, na concepção do aluno como um indivíduo que necessita ser visto em um todo, onde a sensibilidade, a corporeidade, os sentidos e a razão compõem esse sujeito em uma

relação de equidade, sem deixar que esses elementos se sobreponham uns aos outros.

O equívoco maior das instituições de ensino e das políticas públicas em EJA é considerar que esse sujeito em seu retorno ao seu processo de escolarização está em busca apenas de retomar o contato com os códigos linguísticos para a sua mobilidade socioeconômica. Os alunos de EJA buscam compreender o mundo, para tanto sua quase única referência ainda é o espaço escolar.

Ao entrar em contato com o Teatro, o aluno, pouco a pouco, vai se dando conta de que existem diversas possibilidades de conhecer o mundo. E que, a Arte, enquanto expressão cultural, representa também o acesso a este conhecimento, assim como Português, Matemática e História. Nesse sentido, entretanto, é compreensível a atitude de alunos que, pelo fato de nunca terem experienciado as linguagens artísticas, não aceitam inicialmente a inclusão da disciplina Teatro no seu horário.

Portanto, uma proposta de ensino que vise à formação do letramento dos seus educandos, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, precisa levar em conta os elementos que compõem o letramento, compreendendo que indivíduos letrados são aqueles que, além de dispor das ferramentas da escrita e da leitura, possuem aprendizagens referentes a uma educação estética, onde tanto a razão quanto os sentidos influenciam suas leituras de mundo.

Outro elemento a ser destacado é a ida desses alunos a espetáculos teatrais. Ouso afirmar que a ida ao teatro representa para eles a descoberta de um novo mundo. Um mundo onde a escrita, o corpo, as falas, os olhares, as cortinas, as maquiagens, o figurino e o faz de conta representam outros tipos de leitura, onde as diferentes interpretações são diversificadas porque diversa é a alma humana.

Dessa maneira, considerar a ida ao teatro e, conseqüentemente, as atividades posteriores desenvolvidas em sala de aula que abordem a escrita, a oralidade e as produções artísticas dos alunos, a partir do objetivo artístico apreciado, são situações de aprendizagens que provocou impacto considerável, tamanha a dimensão e complexidade de experiências e conteúdos que se articulam no processo, em que as linguagens artísticas dialogam de forma dinâmica com aspectos subjetivos e cognitivos das trajetórias de vida dos próprios alunos.

Essas situações, ao colocar esse aluno como centro do processo educativo, ao levar em conta suas opiniões críticas, seus posicionamentos e posturas frente à

análise do objeto apreciado, seja ele um espetáculo, uma música ou uma poesia, desperta nele a autoestima e uma crença no desenvolvimento de sua autonomia, colocando-o como sujeito protagonizador e reflexivo do seu processo de ensino-aprendizagem.

Não se trata simplesmente de levar esses sujeitos aos espetáculos teatrais, claro que a ida a esses espaços culturais já representa um avanço na educação desse segmento, pois isso desconstrói a concepção de que estes sujeitos não são pertencentes a tais espaços socioculturais. Porém, se a educação que propomos visa à articulação entre o teatro, o letramento e a cidadania, as situações de aprendizagem desenvolvidas pelo professor-mediador deverão levar em conta esses três elementos. Nesse sentido, levar a educação para fora dos muros escolares é estabelecer um diálogo entre o letramento escolar e a cidadania dos jovens e adultos.

Incluo, ainda, nesta parte conclusiva, a observação de que na fala dos alunos de EJA há um encantamento no que diz respeito ao contato com a linguagem teatral. Esse encantamento ocorre tanto com a prática teatral em sala de aula, quanto à ida ao teatro que em si provoca uma sensação de desvelamento de um novo mundo. Podemos, pois, compreender que para a formação do letramento desses indivíduos, tanto o encantamento no contato com as linguagens artísticas quanto o encantamento que eles desenvolvem com o ato de ler e escrever um texto possibilita a produção de leituras e reflexões pessoais sobre o mundo em que vive. Aliado a esse encantamento, existem o prazer e a perda do medo de se expor, elementos destacados pelos professores e alunos de EJA. Na escola dos sonhos desses alunos, o ato de ler, de escrever, de se expressar estão intimamente ligados ao prazer em desenvolver essas atividades. Quando ressaltam suas aprendizagens sobre a escrita, a leitura e a oralidade nas aulas de teatro, os alunos associam tais experiências com o prazer, com a perda do medo de se expor e, conseqüentemente, com a alegria revelada pela experiência de se expor através de seus personagens.

Este prazer encontrado constantemente nas falas dos alunos de EJA revela-se como um dos pontos conclusivos a serem destacados nesta pesquisa. A inserção da disciplina Teatro no currículo movimentou os diversos aspectos da subjetividade dos alunos do noturno. O prazer do fazer teatral desperta o interesse do aluno que, em consequência disso, passa a freqüentar mais o espaço escolar. O retorno a esse espaço escolar ocorre de forma gradativa.

Os alunos descobrem-se seduzidos pelo Teatro, pelos elementos que esta disciplina traz do dia a dia da sala de aula, pela interação que conseguem desenvolver com os membros dos diferentes grupos ali presentes. Assim, compreendem através das Artes que estudar não constitui um esforço sobrehumano, que o ato de estudar pode e deve estar associado ao prazer em produzir novos conhecimentos, em fazer novas descobertas e em compartilhar com seus pares tais descobertas.

O espaço escolar não representa mais algo inatingível e o teatro os faz compreender que a sala de aula passa a ser um lugar de múltiplos saberes e fazeres. Nesse sentido, frequentar a unidade escolar passa a não representar mais um “sacrifício” ou uma “obrigação” por parte dos alunos, mas um novo espaço de socialização, de produção do conhecimento e de possibilidade de fazer emergir os seus sentimentos e sua alegria.

O medo de se expor contrapõe-se ao prazer em fazer leituras coletivas sobre a égide de seus personagens, possibilitando então um maior aprendizado no que diz respeito às suas experiências pessoais com a leitura e a escrita. Assim, “o medo de errar” vai, pouco a pouco, cedendo espaço para “o brincar de errar” através de seus personagens. Em um delicado processo de alfabetização e letramento, de erros e de acertos, de faz de conta e de vida real, os sujeitos de EJA vão construindo experiências positivas em seu contato com a escrita e com a leitura, constituindo-se enquanto sujeito letrado, na medida em que se constitui enquanto ser humano.

“Pró, eu fiquei com muita vontade de rir, mas eu não sabia se no teatro eu podia rir...”

Esta frase me acompanhou ao longo de todo o processo de investigação. Foi dita por uma aluna da 1ª série de EJA, no momento em que era discutido em sala de aula o espetáculo assistido na semana anterior. Enquanto professora de Teatro, considerei a frase como uma síntese de todo processo de exclusão vivenciado pelos sujeitos desse segmento. Enquanto pesquisadora, tomei esta frase como uma primeira inquietação que me inspirou a propor a pesquisa, no sentido de ter aguçado minha curiosidade científica em busca de possíveis respostas para dar minha contribuição no âmbito educacional da EJA.

As instituições de ensino, legitimadas socialmente para formar o cidadão, têm se revelado como reguladoras que apenas reproduzem os conhecimentos. Quase sempre deparo-me como uma escola que não se ocupa em formar cidadãos pensantes, alunos que, através das reflexões críticas, produzam ações políticas que visem a transformação da realidade social. Como pensar na formação da cidadania dos alunos de EJA se esses, ao passar por uma casa de espetáculo são capazes de ler a palavra “teatro”, mas lhes é interdito o direito de se sentir parte daquele espaço no sentido de ser possível interagir com seus múltiplos significados?

Os alunos não reconhecem o teatro como um bem cultural, pois os códigos que compõem a linguagem teatral não são acessíveis a eles. Se desejamos uma educação crítica de qualidade, precisamos incorporar a pluralidade de conhecimentos e manifestações culturais produzidas pela sociedade, no sentido de oferecer uma possível dialogicidade entre essas diversas linguagens e o universo cultural do sujeito de EJA.

O sujeito que, por exemplo, se priva de rir em um determinado espaço está sendo oprimido duplamente. Oprime seus sentimentos e fisicamente se contém por não se sentir à vontade diante daquele espaço de cultura e de poder. Essa opressão advém de uma opressão anterior: a ideológica, que é, talvez, a mais grave e perversa. De uma forma silenciosa, os sujeitos vão se adaptando aos espaços que lhes são ditos como compatíveis à sua condição socioeconômica e cultural, numa atitude discriminatória colonialista de “se pôr no seu lugar”.

Assim, nesse ciclo vicioso e silencioso, os sujeitos vão se adaptando aos espaços que lhes cabem, não se permitindo à socialização em novos espaços, que representam novas aprendizagens, novas leituras de mundo. Nesse sentido, em uma conclusão preliminar, foi possível verificar que a abertura de espaços de cultura e de espaços de diálogos pode ser considerada como uma das principais molas propulsoras na re-significação política e pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Seguindo o pensamento de Paulo Freire, uma educação crítica voltada para o desenvolvimento do educando precisa levar em consideração sua cultura, as diversas formas culturais existentes, seus conhecimentos prévios e os diversos conhecimentos presentes no currículo. Assim, considerando o aluno presente no mundo e atuando neste de forma crítica, sensível e autônoma, podemos vislumbrar

possíveis transformações sociais, atuando em seus diversos segmentos, sejam eles, político, culturais e econômicos.

Nesse contexto, as linguagens artísticas agem como áreas onde o conhecimento, o prazer, a ludicidade, o encantamento, as reflexões críticas e as leituras de mundo refletem positivamente na constituição da cidadania do educando, possibilitando, assim, uma educação estética, onde a arte atua como interferidora no processo de ensino/aprendizagem e mobilizadora da educação através dos sentidos, formando sujeitos letrados, indivíduos sensíveis e cidadãos críticos e reflexivos.

Sendo assim, ao conceber-se como fazedor artístico, como sujeito apto a construir leituras de mundo sobre diversificados aspectos, ao posicionar-se crítica e reflexivamente sobre determinado objeto artístico, ao sentir-se não como um *peso* social, mas como sujeito socialmente participativo, o sujeito de EJA pouco a pouco se forma enquanto indivíduo letrado e cidadão consciente do seu papel social no mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Lúcia S. Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Arte- educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. **Arte educação no Brasil**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BERTONI, Vera Lúcia dos S. **Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social**. In: **30ª Reunião Anual da ANPEd**. UFRGS – GE: Educação e Arte / n.01, DAD, 2007.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. 7. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. CNE. **Educação de Jovens e Adultos**: Proposta Curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 3. Ed. Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > Acesso em Maio de 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Artes**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. 2.ed. São Paulo: Artmed, 2003.

CAMAROTTI, Marco. **Diário de um corpo a corpo pedagógico e outros elementos de arte-educação**. Recife: Editora Universitária, 1999.

CANDA, Cilene N. O teatro e o letramento: da leitura de mundo à leitura da palavra. In: **Anais do 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. João Pessoa: UFPB, 2009.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço socio-cultural. In: J. Dayrell. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugênia. **Manual de criatividade**. Salvador: EGBA, 1998.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 14. Ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas: Papirus, 2007.

_____. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2004.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos:** leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIAS, Sérgio. **Metodologia de ensino para um Teatro instrumental.** 1989. 260 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. **Condições de Trabalho com o Teatro na Rede Pública de Ensino:** Sair de baixo ou entrar no jogo. **Revista de Estudos em Artes Cênicas.** - Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Vol.1, n.10, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 21. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

_____. **A Importância do Ato de Ler.** São Paulo, Ed. Cortez, 1982.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** São Paulo: Atica, 2004.

GADOTTI, M, e ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo, Cortez, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; PIERRO, Maria Clara Di. **Preconceito contra o Analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GIROUX, Henry A. ; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio F. ; SILVA, Tomaz T. da. (Org.) **Cultura, Currículo e Sociedade.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, Henry A. ; McLAREN, Peter. Formação do professora como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F. ; SILVA, Tomaz T. da. (Org.) **Cultura, Currículo e Sociedade.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro.** 2. Ed. Campinas: Papirus, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. 271 p. (Coleção idéias sobre linguagem)

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. (Org.). **Um vôo brechtiano: teoria e prática da peça didática**. São Paulo:

_____. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KISHIMOTO, Tezuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 10ª impressão. São Paulo: EPU, 2007.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 1987.

MOREIRA, Herivelto.; MOREIRA, Luiz G. C. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTA, Kátia. **A Linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas**. Revista da FAEEBA. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2002, Vol.11/n. 17, jan/jun, p.13-26.

_____. **Letramento e Construção de Identidades culturais**. In: **Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Belém, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice.; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, Cultura e Modalidades do Pensamento In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1989.

PORTO, Bernadete. **Ludicidade**: o que é mesmo isso? **Ensaio 2**. 1ª ed. Salvador: Faculdade de Educação – UFBA , 2002.

PUPO. Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico**. São Paulo; Perspectiva, 2005.

RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: Edufma, 2000.

SANTOS, Geovania L. dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa da elevação da escolaridade. In: SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 1. Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

SERRA, Elizabeth D' Angelo. Políticas de promoção da leitura. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVEIRA, Fabiane T. da. **O jogo teatral na escola: reflexões sobre uma prática pedagógica emancipatória e suas contribuições para construção do sujeito histórico**. Editora e Gráfica Universitária - UFPel, 2008. v. 1. 213 p. GE: Educação e Arte / n.01

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Magda. **Letramento. Um tema em três gêneros**. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC/ Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **O fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

STRAZZACAPPA, Marcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papirus, 2008.