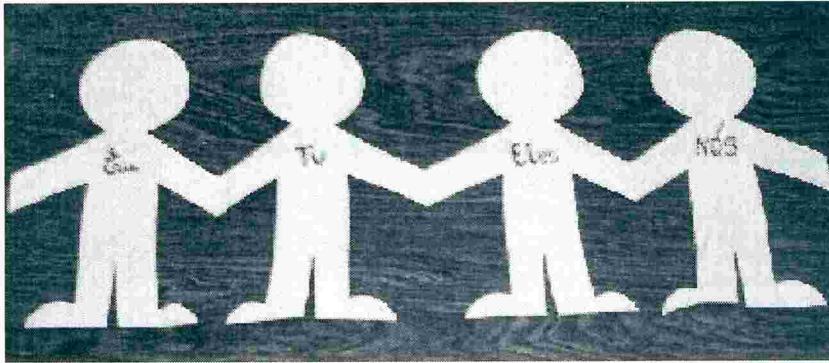


Luciane Benites Hersing



Eu, Tu, Eles...Nós!

LUCIANE BENITES HERSING

EU, TU, ELES...NÓS!

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em
Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientadora: Sílvia Balestreri Nunes

Porto Alegre
2007

INSTITUTO DE ARTES
BIBLIOTECA

O Mundo

Um homem da aldeia Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus.

Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

- O mundo é isso – revelou. – Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

Eduardo Galeano

AGRADECIMENTOS

Agradeço o carinho e amizade, durante os anos de trabalho como educadora e principalmente o apoio durante o processo de conclusão deste trabalho, vocês todos foram e são, essenciais: Cledi Benites Hersing, Cristiane Hersing, Melanie Hersing, Júnior Fetter, Fernanda Luiza Soares Pereira, Márcia Elisa Speraffico Mittmann, alunos e ex-alunos das Totalidades 1 e 2 da E.E. Profa Helena Câmara, Silvia B. Nunes, Anelise Martins de Oliveira, Rosemary Lentes e OTCL.

SUMÁRIO

PROLEGÔMENOS	5
1. A EJA	7
1.1 A EJA no Rio Grande do Sul	7
1.2.A EJA no Bairro Cohab Duque de Caxias	10
2. DOS CADERNOS AO ENCONTRO COM O TEATRO	12
2.1 O ato de ler e a leitura do mundo	12
2.2. O encontro com o teatro.....	17
3. O FAZER TEATRAL.....	20
3.1. O teatro nas escolas públicas	20
3.2. O corpo e a expressão	22
3.3. O teatro como linguagem.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
ANEXOS	40
ANEXO 1	41
ANEXO 2.....	44

PROLEGÔMENOS

O presente trabalho é o estudo da minha experiência como professora na modalidade EJA, Educação de Jovens e Adultos, na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Helena Câmara, localizada no bairro Cohab Duque de Caxias da cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Durante quatro anos desenvolvi o trabalho de alfabetização, buscando integrar as demais disciplinas do currículo escolar obrigatório com o fazer teatral na EJA. Neste estudo relato e analiso minha experiência de professora buscando transformar-se em educadora.

Professor, aquele que professa, ensina e “traz luz ao aluno”. Almejei ser professora, mas, durante o processo para concretizar o desejo almejado, percebi que seria insuficiente, que não seria o bastante. Queria o ensino. Queria também o teatro. E, de qualquer maneira que pudesse existir em mim mesma: os dois.

Iniciei meu trabalho na EJA, Educação de Jovens e Adultos, em 2004. A EJA é uma modalidade de ensino que atende alunos adolescentes e adultos no turno da noite das escolas, possibilitando a conclusão das oito primeiras séries do Ensino Fundamental. Meu ingresso na EJA não fora uma escolha, mas sim, uma opção: devido ao curso diurno no Departamento de Arte Dramática da UFRGS, necessitei trocar de horário e público discente. Trabalhava alfabetizando crianças numa localidade rural do município de São Sebastião do Caí, no Rio Grande do Sul. Realizei esse trabalho durante três anos antes de ingressar na universidade.

Do trabalho com crianças no interior do Rio Grande do Sul, passei ao trabalho com jovens e adultos numa localidade de periferia na cidade de São Leopoldo, município pertencente à área metropolitana da capital do estado.

Antes de ingressar no curso de Licenciatura em Teatro, lecionava para crianças e participava de oficinas, montagens e espetáculos, porém, a educação e o teatro seguiam vias distintas e opostas. Existiam a professora e a atriz. O ensino e o teatro. Separados, cada um no seu nicho, em sua área de conhecimento. Como conjugá-los? Como e em qual momento as duas vias seriam congruentes? Como a atriz entraria em sala de aula e como a professora subiria no palco? Ainda não encontrei a resposta; todavia, o que mais gosto no ensino e no teatro é ter como foco de trabalho o ser humano: gentes de todas as idades e etnias, pessoas como eu com histórias únicas, porém semelhantes. A passagem de cada pessoa pelo mundo não é predeterminada ou preestabelecida; cada uma tem um destino a cumprir e não pode se eximir da responsabilidade de viver e construir a sua história. Identifico-me com o que escreveu Paulo Freire (1996:58): “gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos”.

Como afirmei anteriormente, ainda não encontrei uma resposta, e como ser inacabado que sou, sigo buscando, aprendendo, errando, consertando e criando.

Este estudo constitui-se em capítulos, relatando o que é a EJA e analisando o meu processo de trabalho na alfabetização de jovens e adultos, o encontro dos alunos da EJA com o teatro, as construções teatrais dos alunos e o desenvolvimento da integralidade de conteúdos do Ensino Fundamental com o fazer teatral na educação de jovens e adultos.

O presente trabalho é o estudo da experiência de uma professora que desejou alfabetizar e fazer teatro na EJA e aprendeu, com seu desejo e com sua busca, que os conhecimentos e saberes são uma fonte de possibilidades ao fazer teatral.

1 . A EJA

O adulto que não teve oportunidade de aprender a ler quando criança, terá por isso perdido o direito de alfabetizar-se na idade madura? [...] Há que se aprender a ler. Há que se lutar pelos nossos direitos, há que se utilizar todas as formas possíveis para promover a libertação.

Augusto Boal

1.1 A EJA no Rio Grande do Sul

A EJA: Educação de Jovens e Adultos. Implantada nas escolas públicas do Brasil em 2002, surge como alternativa para alunos que necessitam da conclusão do Ensino Fundamental, para ingressarem ou permanecerem no mercado de trabalho. Funcionando nas escolas no turno da noite, oferece vagas para a conclusão dos estudos aos alunos trabalhadores industriários, autônomos, rurais e informais: diaristas, serventes e auxiliares de construção civil, dentre tantos outros.

O artigo 208 da Constituição Federal obriga o Estado a garantir o Ensino Fundamental para jovens e adultos, a Lei 9.394/96 garante aos jovens e adultos direito ao Ensino Fundamental com metodologia e currículos adequados, ou seja, oferta de educação regular com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades, garantindo aos alunos trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos - daqui por diante chamada apenas EJA - desenvolveu-se nas escolas estaduais de Ensino Fundamental devido à

necessidade de propiciar a alunos da faixa etária posterior a quinze anos, a conclusão do Ensino Fundamental. A modalidade teve, como primeiros alunos, pessoas de idade avançada, na maioria analfabetos, pertencentes às famílias vindas de localidades rurais. O êxodo rural, bem como a super lotação das áreas metropolitanas, colaborou para um crescente número de desempregados sem formação escolar buscando seu sustento ocupando cargos em serviços autônomos, comerciais e indústrias.

A EJA possibilita avanço nas séries mediante verificação de aprendizado. O avanço escolar assim estabelecido propicia ao aluno a oportunidade de concluir, em menor tempo as séries ou etapas, considerando seu nível de desenvolvimento pessoal. Em um ano, ele pode avançar da primeira série do Ensino Fundamental para as demais séries conforme seu próprio empenho, superando seus graus de dificuldade e sendo avaliado pelo seu nível de desenvolvimento. Alguns alunos concluem uma totalidade - etapa de escolarização explicada mais adiante - em um trimestre, avançando para a totalidade seguinte mediante processo de verificação de aprendizagem, e muitos alunos conseguem a conclusão de oito séries em um período muito menor que os oito anos do ensino seriado.

O avanço escolar é uma estratégia de progresso individual e contínuo do aluno. A EJA reconhece os ritmos de aprendizagem diferentes e compreende que o processo do desenvolvimento de cada aluno não pode ser tolhido, amarrado a espaços-tempo estanques. A responsabilidade da equipe docente é identificar o progresso do aluno e propiciar oportunidades de avanço tanto quanto o permitam suas capacidades e esforços pessoais.

A EJA possui turmas nomeadas pelo termo Totalidade, conforme a tabela de correspondência a seguir:

Etapas da EJA	Etapas do Ensino Fundamental Seriado
Totalidade 1	1 ^a e 2 ^a séries

Totalidade 2	3ª e 4ª séries
Totalidade 3	5ª série
Totalidade 4	6ª série
Totalidade 5	7ª série
Totalidade 6	8ª série

No currículo constam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ensino Religioso, Biologia, Física, Língua Inglesa, Educação Física e Educação Artística.

As Totalidades 1 e 2 são turmas de currículo por atividade em caráter unidocente, ou seja, um professor com Habilitação Magistério ou Pedagogia Séries Iniciais leciona todas as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso, Educação Física e Educação Artística. As Totalidades 3, 4, 5 e 6 são turmas de currículo por área, cada professor com formação em Licenciatura Plena leciona uma das disciplinas do currículo.

Na EJA não há uma disciplina específica para ensino de Teatro, o ensino das Artes nas escolas públicas estaduais fica a cargo da disciplina de Educação Artística, sendo que os profissionais nomeados e contratados para o ensino da mesma possuem, na grande maioria, formação em Artes Visuais. Os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, descrevem as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como disciplinas específicas do currículo de Ensino Fundamental, porém a realidade das escolas públicas é outra: os profissionais de Artes Visuais lecionam a disciplina de Educação Artística, ficando em geral as áreas de Teatro, Dança e Música como linguagens optativas ao trabalho docente.

1.2. A EJA no bairro Cohab Duque de Caxias

No ensino seriado diurno da escola estadual do bairro Cohab Duque de Caxias, o número de alunos que é reprovado constantemente ou se evade é grande; desses alunos, muitos acabam desistindo de freqüentar a escola devido à idade avançada em relação aos colegas de classe. Não raro alunos de 15 e 16 anos freqüentam as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental sem grande empenho; a idade avançada torna difícil a adaptação e integração de adolescentes. O ensino seriado diurno encontra uma solução rápida: enviar os alunos maiores de 15 anos para a EJA, acreditando solucionar todos os problemas da escola e dos alunos. Os alunos adolescentes convidados a se retirarem do ensino diurno, ou simplesmente transferidos para o turno da noite, deparam-se com outras difíceis adaptações: estudar com colegas que possuem idade para serem seus pais, ingressar no mercado de trabalho sem direito a carteira de trabalho devidamente assinada, estágios mal remunerados, carga horária de aproximadamente sessenta horas semanais, além de terem que assimilar rapidamente a diferença entre o estudo seriado e o trabalho de interdisciplinaridade na EJA.

Na EJA da Escola Estadual do bairro Cohab Duque de Caxias - daqui por diante chamada apenas Escola Helena Câmara - atualmente as Totalidades 1 e 2 estão unidas, tornaram-se uma totalidade correspondente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Alunos em nível de alfabetização e pós-alfabetização estudam juntos em uma totalidade unidocente até o avanço para a Totalidade 3.

Em 2004 desenvolvi meu trabalho na Totalidade 1, no ano de 2005, com a união das Totalidades 1 e 2, passei a desenvolver meu trabalho de alfabetização e pós-alfabetização unidocente com a turma multisseriada Totalidade 2.

O trabalho na EJA, dessa escola, tem como princípios: o planejamento coletivo e participativo da equipe docente; a interdisciplinaridade, estruturando o ensino em níveis crescentes e interligados; conteúdos contextualizados, situados na realidade dos alunos, não descartando o específico de cada componente curricular, construindo com os alunos, habilidades e competências necessárias à vida e às exigências do mercado de trabalho ou a uma empregabilidade, qualificando sua vida e a da comunidade onde vivem.

A Lei 9.394/96, já citada anteriormente, garante aos jovens e adultos direito ao Ensino Fundamental; no entanto, as escolas públicas não recebem todos os devidos apoios e suportes para a manutenção da EJA. O noturno da escola em que trabalho funcionou durante os primeiros quatro meses do ano letivo corrente sem profissionais para: atendimento da biblioteca, secretaria e supervisão pedagógica. Nessa escola, a EJA, completa seis anos no ano de 2007; nesse período o grupo docente buscou formar uma equipe interdisciplinar para desenvolver a modalidade focando o bem estar e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A equipe de profissionais varia de acordo com a escola e localidade. Existem EJAs em diversas localidades do estado e do país; cada uma com características próprias provenientes da localidade, equipe diretiva, grupo docente, público discente, planos políticos - pedagógicos e regimentos escolares; a única característica que acredito ser comum a todas as EJAs é a escolha. Professor que leciona na EJA precisa aprender a educar e isso não pode ser uma opção, precisa ser uma escolha. Quando compreendi que eu precisava entender a EJA como uma escolha e não como uma opção, minha busca por tornar-me uma educadora começou. É desse processo que trata este estudo.

2. DOS CADERNOS AO ENCONTRO COM O TEATRO

- Puxa, eu bem que gostaria de ser poeta! – Rapaz! Todos são poetas no Chile. É bem mais original que você continue sendo carteiro. [...] – É que se eu fosse poeta poderia dizer o que quero. – E o que é que você quer dizer? – Bom, o problema é justamente esse. Como não sou poeta, não posso dizer.

Antonio Skármeta

2.1. O ato de ler e a leitura do mundo

Meu primeiro encontro com a EJA ocorreu, como já disse, no início do ano letivo de 2004, como professora unidocente. O público discente era formado, na grande maioria, por adultos com o dobro da minha idade. Os adolescentes tornaram-se mais numerosos com o passar dos dias: a cada aula recebia um novo aluno que fora convidado a se retirar do turno diurno, passando a freqüentar as aulas na EJA.

O primeiro passo para desenvolver meu trabalho ali foi a tomada de consciência de que meus alunos não eram mais crianças com seis anos de idade. O segundo passo: conhecer os novos alunos e sua realidade. Terceiro passo: repensar minha ação pedagógica e elaborar uma maneira de desenvolver o conhecimento para que o mesmo fosse significativo no processo de aprendizagem dos alunos.

Alfabetizar não significa usar cartilhas e exercícios prontos; não deve ser um processo de transmitir o saber a alguém que nada sabe. Paulo Freire construiu um método de alfabetização, partindo da idéia de diálogo entre o educador e o educando. Sendo assim, inspirada no método de Freire, procurei estabelecer o diálogo como método para a construção do conhecimento, no entanto, toda e qualquer atividade dialogada era prontamente interrompida por uma pergunta: - *Hoje vamos usar o caderno?* Sim, o caderno, o bendito caderno, cuja espera por usá-lo, para muitos foi grande, para outros era a única prova de dedicação que poderia ser apresentada aos pais e responsáveis.

Freire (1996:127-128) escreveu: “o educador aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes, necessário ao aluno, em uma fala com ele [...] É escutando que aprendemos a falar com eles”. Da escuta aos anseios dos alunos, deixei as atividades dialogadas para aulas posteriores e passamos a escrever no caderno. Os cadernos eram cuidados com esmero, eram a prova e a conquista de quem busca ser alguém que sabe ler e escrever.

Saber ler e escrever são habilidades correspondentes à alfabetização escolar. Meus alunos, quanto à alfabetização escolar, eram letrados: conheciam o som e as letras dos seus nomes, mas não seu uso formal na escrita. Eles também não conheciam suas capacidades para aprender e não percebiam o quanto a vida já os alfabetizara fora da escola. Era do conteúdo dessa “alfabetização fora da escola” que eu precisava.

Em uma das primeiras aulas escrevi no quadro duas palavras: nome e vida. Todos registraram as palavras nos seus cadernos. Nenhum aluno sabia ler o que estava escrito, mas sabiam exatamente a importância daquelas duas palavras.

Iniciamos o processo de leitura e escrita estudando o nome de cada um dos alunos, o uso e o som de cada letra no nome e gravuras correspondentes a cada letra. Dos nomes passamos às características de cada um, seus gostos, preferências, quem fazia parte da família e o tipo de trabalho que realizavam. Eles estavam satisfeitos: os cadernos estavam cheios de letras e palavras. Eu entendia cada vez mais que, se quisesse ensiná-los a ler e escrever, primeiro teria que saber quem eram meus alunos e como tinham sido suas vidas até chegarem à EJA.

Felizmente, na EJA dessa escola desenvolve-se o trabalho através de temas geradores formulados pós-investigação da realidade dos alunos. Chamamos a investigação de Pesquisa Participante tendo como objetivo conhecer o público discente a cada novo ano letivo. O processo da Pesquisa Participante tem como fonte de inspiração o método Paulo Freire de “levantamento do universo de fala da gente do lugar”. Não realizamos o processo de pesquisa residindo na comunidade como no método proposto por Freire, mas investigamos atentamente buscando não molestar o cotidiano da comunidade. A pesquisa é feita pelos professores com

os alunos na escola no horário de aula. Cada professor aborda as questões através de diálogos com a turma envolvendo a participação de todos os alunos. Carlos Rodrigues Brandão (1981:68) afirma que: “nada mais quadrado, companheiro, do que enquadrar o método. Do que pensá-lo como uma forma sobre o fazer, e não uma forma de fazer [...] Nada precisa ser rígido no método. Ele não se impõe sobre a realidade, sobre cada caso. Ele serve a cada situação”. Criamos nossa Pesquisa Participante ajustando o método às possibilidades do grupo docente e discente da Escola Helena Câmara.

As questões são formuladas pela equipe de professores, abordando aspectos significativos da vida do educando, ou seja, o mundo imediato do aluno: o lugar onde nasceu, origem do nome, registro civil, tradições familiares, étnicas e religiosas, infância e brincadeiras realizadas com brinquedos feitos em casa, experiência de alfabetização, moradia e infra-estrutura no local onde residem, experiências com mudanças de escola, casa ou cidade, migração do campo para a cidade, aspectos ambientais e sociais do local onde nasceu e do local onde mora, integrantes da família, planejamento familiar, emprego, ocupação e trabalho, contato com trabalho infantil, fome, desnutrição e subnutrição, relações com o meio ambiente e consciência ecológica, relações sociais na comunidade da qual participa.

Os dados resultantes da pesquisa são discutidos pela equipe, identificando os alunos e percebendo suas condições socioeconômicas e culturais. É o momento de reconhecer os problemas que precisam ser superados e compreender a realidade da comunidade a qual a escola faz parte. Conscientes da realidade discente, a equipe de professores, através dos dados levantados, elabora temas que podem ser estudados nas diferentes áreas de conhecimento em atividades interdisciplinares. A cada semana o grupo docente reúne-se para avaliar as aulas de cada professor na semana anterior e são planejadas atividades para serem realizadas na próxima semana.

Ensinar exige pesquisa, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. O educador enquanto ensina continua buscando, procurando e indagando. O educador deve pesquisar para poder intervir; intervindo educa não somente os seus alunos, mas educa a si mesmo também. Como professora buscando transformar-me em educadora precisava ter clareza de que meu objeto de trabalho diário é o ser humano e este se constitui de múltiplas

facetas, algumas mais subjetivas e profundas, outras fruto de vivências mais imediatas; minha percepção deveria abarcar ambas, para que eu compreendesse a diversidade humana de cada aluno.

Passado o trabalho com as letras, os alunos liam e escreviam palavras e frases, faltava à produção, interpretação e entendimento da estrutura textual. Iniciei o trabalho com um texto, no qual cada frase tinha uma gravura, ilustrando-a. Utilizei um cd com o texto gravado em áudio. A experiência de associar a palavra escrita com a imagem e o áudio funcionou, os alunos perceberam o texto e iniciaram a leitura tímida de trechos da história. Repetimos o exercício com outros textos, e aos poucos alguns alunos liam as frases antes de ouvir o áudio correspondente. Na continuação do exercício retirei o áudio e ficamos com textos ilustrados, e, por último, somente o texto.

Continuamos o trabalho com textos; a partir do segundo mês de aula, diariamente os alunos realizavam a *Hora da leitura*, com a duração de uma hora, os alunos tinham à sua disposição uma biblioteca na sala com jornais, revistas, gibis, poesias, contos, romances, letras de músicas e peças teatrais. Sempre depois da leitura, conversávamos sobre as mesmas.

A leitura de textos utilizada como um objeto de aprendizagem não torna a leitura real, nem resulta conhecimento do conteúdo do texto se o aluno não se apropriar do ato de ler, é preciso que o aluno queira ler, que seja convidado ao universo da linguagem para que desse universo se aproxime e deseje ler.

Três meses já se haviam passado, a turma conseguia produzir boas frases e parágrafos, mas faltava algo: eu precisava que desenvolvessem a escrita das suas opiniões e pensamentos. Antes de ser alfabetizado, o aluno já sabe ler, porque como diz Paulo Freire (1981): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Eu desejava que compartilhassem essas leituras comigo, suas experiências vividas no momento em que ainda não liam palavras.

Certa noite cheguei à sala na aula seguinte com uma caixa fechada. Dentro disse que havia um presente para cada um, porém esse presente seria dividido comigo e com os demais. Cada um foi até a caixa e retirou um caderno no formato e tamanho de um diário. Expliquei

que a cada semana o caderno deveria receber um texto sobre a sua vida e o texto poderia ser lido para a turma. O texto inicial era sobre a experiência escolar de cada um, como era a escola e a turma antes de estudar na EJA.

Os alunos tinham o prazo de uma semana para produzirem o texto, de uma segunda-feira a outra segunda-feira. Para a minha surpresa todos os alunos quiseram ler e mostrar seus textos. Alguns haviam colado fotos e gravuras relacionadas à sua história. Ao escreverem os textos os alunos iam percebendo os diferentes momentos em que o ato de ler ocorreu em suas experiências pessoais. Da leitura dos textos, passamos a diálogos sobre as experiências de cada um, finalmente, desde o início das aulas, ninguém perguntou se escreveríamos no caderno de aula. A troca de textos continuou, e toda semana tínhamos um assunto e experiências novas para dialogar a respeito.

A leitura do próprio texto e a escuta do texto dos colegas, desenvolveu a percepção do mundo individual de cada um, a possibilidade de expressar crenças, gostos, receios, valores e principalmente a compreensão de que esse mundo pessoal estava ligado a outros mundos, dos quais cada um fazia parte: a família, a escola, a comunidade e a sociedade.

O educador não deve somente respeitar os saberes que os educandos trazem consigo quando chegam à escola, é preciso que estabeleça uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e as experiências pessoais e sociais que eles têm como indivíduos. Na EJA os alunos estão em diferentes estágios de desenvolvimento: a adolescência e a vida adulta, mas todos trazem em sua história a exclusão do sistema seriado de ensino e o anseio para manter-se ou ingressar no mercado de trabalho.

A exclusão escolar gera temores, o indivíduo jovem ou adulto que não teve oportunidade de aprender a ler e a escrever quando criança acredita ter perdido o direito de alfabetizar-se. Na medida que o aluno torna-se consciente da importância do seu mundo pessoal no processo de aprendizagem, melhor percebe e entende a leitura, a escrita, o universo da linguagem e os temores vão diminuindo. Escrever palavras não assusta mais, erros de grafia são corrigíveis; o aluno entende que o importante não são as palavras, mas o que fazemos com elas.

A compreensão da palavra escrita fluía da leitura do mundo particular. O aluno tornava-se sujeito da sua leitura e escrita, percebendo que já sabia ler o mundo, entretanto algumas leituras desse mundo precisavam da cooperação de outros mundos particulares, que assim como o seu, eram únicos, mas eram mundos semelhantes. Esses mundos semelhantes, compartilhados através dos relatos das experiências de cada um, fortaleciam a compreensão crítica do ato de ler e escrever.

A prática da leitura e da escrita conduzia à aprendizagem dos conteúdos de Matemática, História, Geografia, Ensino Religioso, Educação Física e Ciências. Faltava ainda a Arte. Para a grande maioria da turma, “Arte” era aula de desenho, artesanato, colagem ou pintura, para alguns, era algo completamente desconhecido. Meu processo de integrar alfabetização e Teatro começava.

2.2. O encontro com o teatro

Iniciei o processo apresentando para a turma material gráfico e áudio visual sobre as modalidades da Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Expliquei aos alunos que a Arte situa-se entre o mundo particular e universal da experiência humana, e que pode significar coisas diferentes, resultantes da experiência de cada um. Trabalharíamos a modalidade Teatro, pois fazia parte do meu mundo particular e, assim como eles dividiram seus mundos particulares comigo, eu desejava dividir o meu mundo particular com eles. O meu mundo particular era o teatro.

Iniciei contando a origem do teatro. Os mitos e tragédias gregas com as famílias e heróis em conflito encantaram a turma. A chegada do teatro ao Brasil com a ação catequética dos jesuítas integrou-se com o conteúdo da formação do povo rio-grandense, gerando textos e *causos* para os cadernos da turma. Os alunos mais velhos vindos do campo relembavam as encenações litúrgicas e a via sacra; os adolescentes recordavam as “peças teatrais” feitas somente em datas comemorativas durante o ano letivo. A origem do teatro e sua chegada ao Brasil os alunos entenderam, porém, ainda não entendiam o que era uma peça teatral que não fosse sacra ou comemorativa.

Fizemos nossa primeira visita ao teatro, uma apresentação realizada na Unisinos, Universidade do Vale dos Sinos, dentro do projeto “Sempre às Terças”; a peça, o monólogo *Borboletas de Sol de Asas Magoadas*: um travesti, profissional do sexo, contando a história da sua vida. Quando olhei a programação, pensei: o próximo espetáculo seria dois meses depois, a peça era gratuita, próxima à escola e no horário da aula. A Unisinos localiza-se no bairro vizinho: o bairro Cristo Rei, ou “bairro dos endinheirados” como dizem os alunos.

A temática da peça me deixou apreensiva, mas resolvi arriscar o primeiro contato com um espetáculo teatral. A reação dos alunos foi maravilhosa, gostaram do local, do cenário e principalmente da história da garota de programa tentando vencer na vida. Nada mais justo - pensei - eles também, cada um do seu modo, tentavam fazer o mesmo.

A conversa sobre a peça na aula seguinte ao espetáculo foi longa, com muito mais questionamentos e interesses do que pensei. Na conversa sobre o espetáculo, os alunos expuseram suas opiniões relatando histórias sobre parentes, vizinhos ou conhecidos, relacionadas com o tema da peça. Esse primeiro contato com o teatro criou possibilidades para a construção da opinião crítica de cada aluno; os textos dos cadernos gradativamente apresentaram opiniões pessoais sobre temas geradores e assuntos trabalhados em aula.

Recebi críticas de alguns colegas, que afirmaram ser o espetáculo e a temática do mesmo inadequados: “os alunos não vão entender a peça, são pessoas simples, de classe baixa, vivem na periferia e não têm acesso à cultura”. Não têm acesso porque nunca lhes foi oferecido - respondi. Boal (1985:22-23) defende que:

Quantas vezes se ouviu dizer que o povo de determinadas cidades não está preparado para certa peça ou espetáculo.[...] O teatro deve modificar o espectador, dando-lhe consciência do mundo em que vive e do movimento desse mundo. O teatro dá ao espectador a consciência da realidade; é ao espectador que cabe modificá-la.[...] Deve-se mostrar as coisas como são, sim, mas deve mostrar também porque são como são.

O texto da peça poderia ser representado na própria escola. O teatro é uma fonte de comunicação entre os homens; e as formas teatrais se desenvolvem correspondendo a momentos históricos e sociais. Vsévolod Meyerhold, segundo Roubine (1998:61) considerava

que o sentido de um texto teatral pode modificar-se de uma época para a outra, de um público para o outro. O público acadêmico da universidade, na qual foi encenada a peça, apesar de toda a sua erudição cultural talvez não tenha compreendido a questão fundamental da peça: “sobrevivência”. Os alunos “de classe baixa, sem acesso a cultura” entendem dessa questão muito bem.

Os alunos domesticados e amestrados para aprender a gostar de formas teatrais - sacras e comemorativas – que nada têm em comum com eles começavam a perceber que o teatro podia mostrar as coisas como são e também por que são como são. O contexto das experiências cotidianas decide as escolhas de cada indivíduo. Os alunos compreenderam as escolhas da personagem do monólogo assistido: ela era humana, e, como todo ser humano, buscava sobreviver.

O encontro da turma com a história da personagem iniciou a transformação da relação dos alunos com o teatro. Antes visto como entretenimento para a elite, prática destinada ao sacro e às datas comemorativas, começava a ser entendido como uma forma de expressão e linguagem artística acessível a todo ser humano.

Continuamos visitando o projeto “Sempre às Terças” durante o ano letivo, assistindo os espetáculos teatrais. Citando outra peça, assistida e muito comentada pela turma, o espetáculo *Queridíssimo Canalha*. O consenso geral da turma foi que o cenário e o figurino eram maravilhosos, a música muito boa, porém a peça poderia terminar no meio: os atores entregam num erro de falas, o final da história acabando com todo suspense do conflito. Os espectadores da Totalidade 2 começavam a ficar mais críticos e exigentes com os espetáculos que assistiam, o que de certa forma demonstrava que os alunos estavam familiarizando-se com o teatro e sua forma de expressão e linguagem artística. Jerzy Grotowski (1987:50) escreveu:

O teatro é uma ação engendrada pelas reações e impulsos humanos, pelos contatos entre as pessoas. [...] Por que estudamos a *Odisséia* e a *Iliada* atualmente? [...] As personagens da *Odisséia* são ainda atuais porque ainda existem peregrinos. Nós também somos peregrinos. A peregrinação deles é diferente da nossa, e é por isso que lançam uma nova luz sobre a nossa própria condição.

O encontro com os espetáculos teatrais auxiliou a percepção dos alunos. A turma compreendeu a capacidade do teatro de criar e recriar contextos de histórias de seres humanos com os quais se identificam. O próximo passo: construir possibilidades de desenvolver o fazer teatral com os alunos.

3. O FAZER TEATRAL

O teatro, para ser “popular”, tem de ser “revolucionário”, não importando onde se realiza o ato teatral. É o teatro chega ao seu maior grau revolucionário quando o próprio povo o pratica, quando o povo deixa de ser apenas o inspirador e o consumidor para passar a ser produtor. Quando se comunica através do teatro.

Augusto Boal

3.1 O ensino de teatro nas escolas públicas

O currículo do Ensino Fundamental, tal como definido nos PCNs, tem como objetivos capacitar o aluno para: conhecer e utilizar diferentes linguagens - gráfica, verbal, matemática, plástica e corporal; saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir seu conhecimento; resolver problemas utilizando raciocínio lógico, capacidade de análise, intuição e criatividade; conhecer, cuidar e valorizar seu corpo; comunicar-se com os demais, respeitar a pluralidade cultural presente na comunidade e sociedade na qual vive e compreender a cidadania como participação social e política, exercendo seus direitos e deveres políticos, civis e sociais.

Na EJA o desenvolvimento dos conteúdos e de seus respectivos objetivos é interdisciplinar. Nesta modalidade, como mencionado no capítulo 1, não se educa de forma seriada com disciplinas independentes e separadas por área de conhecimento; o planejamento das aulas deve construir uma rede de informações que possibilite ao aluno compreender o conhecimento de forma integralizada, porém, não basta ser interdisciplinar para ser interessante, precisa fazer parte do cotidiano para ser pertinente. O fundamental é o professor ter um compromisso de aprendizagem com o aluno.

O ensino das Artes na maioria das escolas públicas brasileiras ainda é confuso e precário. O primeiro aspecto a destacar é a falta de compreensão dos objetivos do ensino da Arte nas escolas; os PCNs determinam que a educação em Arte propicie o desenvolvimento do pensamento artístico, e que aprender Arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles; o termo “basicamente” impõe à Arte um espaço periférico, não abrangendo toda a sua importância e significado para a formação do aluno como ser humano capaz de desenvolver todas as suas capacidades biopsicosociais. O segundo aspecto aponta para a origem da Arte no currículo escolar; passaram-se apenas vinte e cinco anos entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, que determinava a Arte como “atividade educativa” e não uma disciplina, e a nova Lei n. 9.394/96 que revoga as disposições anteriores, passando a Arte a ser considerada obrigatória na educação básica.

Considerando-se que muitos professores unidocentes obtiveram sua formação e habilitação antes da nova LDB, a adaptação de sua prática pedagógica aos novos parâmetros consiste em um processo de caráter individual de acordo com o interesse, disposição e possibilidade de cada professor.

As ações individuais e isoladas de professores unidocentes e licenciados em Educação Artística confirmam a precariedade do ensino de teatro nas escolas. A formação deficiente para o ensino do Teatro reforça a sua indefinição em relação às demais disciplinas do currículo escolar; sem a compreensão e entendimento do Teatro como parte integrante desse currículo, os professores não formulam uma metodologia para sua ação pedagógica.

O ensino do teatro na EJA da Escola Helena Câmara, iniciou-se a partir do meu trabalho nas Totalidades 1 e 2; anteriormente o teatro na escola não era desenvolvido como um conhecimento específico, mas como um recurso didático utilizado para assimilação de conteúdos de outras áreas de conhecimento.

A escola possui uma Equipe Diretiva formada pela diretora geral da escola e três vice-diretoras, cada uma responsável por um turno: manhã, tarde e noite. No ensino diurno da escola, manhã e tarde, o teatro visa às comemorações de datas cívicas. O currículo por atividade diurno - primeiras quatro séries do Ensino Fundamental - também é unidocente, não há um profissional específico para o ensino do teatro. As possibilidades do fazer teatral nas turmas de currículo por atividade dependem da própria iniciativa e pesquisa de cada professor unidocente. Nas séries finais do diurno, quinta à oitava série, o teatro fica sob a tutela do conteúdo de Educação Artística, e também depende da iniciativa do professor desenvolvê-lo na respectiva disciplina.

3.2. O corpo e a expressão

Na Totalidade 2, após quatro meses de aulas, os alunos avançavam no processo de alfabetização e melhoravam sua compreensão dos demais conteúdos gradativamente. Logo após o encontro da turma com o teatro, iniciei o processo de fazer teatral com os alunos.

Minha prática teatral na EJA foi baseada na proposta pedagógica de Boal: *conhecimento do corpo, tornar o corpo expressivo e teatro como linguagem*. (1988:143-144)

A primeira etapa para o fazer teatral foi o conhecimento do próprio corpo; primeiro conhecê-lo para depois torná-lo expressivo, somente conhecendo seu corpo e as possibilidades de expressar-se com ele, cada aluno libertar-se-ia da condição de espectador teatral e assumiria sua condição de sujeito atuante: passaria a ser ator.

Os exercícios realizados foram retirados do livro de Boal “200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro”, o objetivo dos jogos era tornar cada aluno consciente do seu corpo, de suas possibilidades corporais e das deformações que o

seu corpo sofreu devido ao trabalho e atividades que desenvolveu durante sua vida. Os primeiros exercícios tinham por finalidade analisar, desmontar e verificar as estruturas musculares de cada um, para que esse compreendesse seu corpo determinado pelo trabalho que realizava.

No início os alunos entendiam as atividades corporais apenas como exercícios físicos; quando conseguiram “desmontar” suas estruturas musculares e “montar” estruturas referentes a outras atividades e profissões, compreenderam a proposta dos jogos e perceberam que estavam começando a fazer teatro. Eles demonstraram interesse e participação nos jogos e improvisações; divertiam-se e incentivavam os colegas que realizavam as ações para a turma. Os jogos foram realizados e repetidos semanalmente, a cada semana as ações desenvolviam mais qualidade cênica, e os alunos mais disposição para jogarem.

Passamos à segunda etapa: tornar o corpo expressivo; possibilitar ao aluno, expressar-se através do corpo, abandonando outras formas de expressão mais cotidianas. Os alunos estavam acostumados a comunicarem-se apenas pela palavra oral e escrita, deixando de lado a capacidade de comunicação corporal. O trabalho com os jogos de Boal focou o desenvolvimento do corpo como forma de expressão. Os alunos eram convidados a jogar e não a interpretar, porém, quanto mais jogavam, mais seus corpos apresentavam expressividade cênica e capacidade de interpretação.

A utilização do corpo, suas ações e intenções, informa claramente o modo como cada ser humano funciona. Cada aluno possui, em seus movimentos, características pessoais e expressões particulares originadas nas suas experiências e memórias empíricas. O corpo se aliena ou se expressa conforme o trabalho e a vida de cada indivíduo. O conjunto de papéis que uma pessoa desempenha ao longo de sua vida impõe uma forma de como se mover, como agir e como se comportar.

Rudolf Laban (1978) abordou a importância do corpo no espaço: a necessidade de saber onde se coloca o corpo individualmente e coletivamente. No teatro, existem o espaço da cena, o espaço individual e o espaço entre uma pessoa e a outra. A relação no espaço é

fundamental para perceber como o corpo se movimenta. O reconhecimento do corpo e da gestualidade desenvolveram a capacidade de expressividade dos alunos.

No processo de alfabetização, eles descobriram que o modo de falar e escrever modificam a qualidade do texto, o mesmo se aplica ao movimento: é importante o que eu digo com o meu corpo e a maneira como eu digo. Ao realizar um movimento no espaço, a qualidade com a qual se efetua muda seu significado e efeito. Laban dizia que quanto mais se tem conhecimento e experiência do próprio corpo e dos movimentos, mais se conhece a si mesmo, desenvolvendo a expressividade. Assim como na alfabetização, quanto mais vocabulário os alunos conheciam, mais conseguiam exprimir idéias, no fazer teatral quanto mais conheciam seus corpos, mais conseguiam desenvolver suas capacidades de expressão.

O fazer teatral compreende o comportamento humano, abrangendo o que os alunos pensam e sentem; os jogos desenvolvidos com a turma não propuseram minimizar a importância da palavra falada e escrita como meio de comunicação e expressão, mas sim buscavam enfatizar os aspectos expressivos e comunicativos do corpo. Era essencial cada aluno perceber as inúmeras maneiras pelas quais as pessoas se movem e como esses movimentos transmitem pensamentos e sentimentos.

Anteriormente à prática teatral, os alunos compreendiam a linguagem e a comunicação apenas baseadas nas palavras escritas e na sua pronúncia, movimento e gesto não eram uma linguagem e não comunicavam. Os jogos de Boal desenvolveram nos alunos a percepção do gesto como ação física que envolve uma ou mais áreas do corpo para expressar ou enfatizar uma idéia, uma emoção, uma atitude ou transmitir uma informação.

Após os jogos, conversávamos e discutíamos as atividades. As conclusões apresentadas pelos alunos sobre o corpo expressivo foram as seguintes: *muitas vezes, não dizemos o que realmente pensamos ou sentimos, podemos mentir, não dizemos exatamente o que queremos dizer, mas o corpo, ele não mente, é só olhar e ver o que a pessoa está sentindo. O corpo, às vezes, diz o que não queremos dizer.* As ações realizadas pelos alunos nos jogos e improvisações muitas vezes expressaram coisas que os alunos não queriam

mostrar ou dizer, mas expressavam o que eles sentiam: a vontade de romper com o medo e ousar aprender.

O ato de sentar, caminhar, ou qualquer outro movimento ou gesto não é fundamentalmente expressivo, muitas das atividades humanas diárias são puramente funcionais e são praticadas sem intenção expressiva, porém, no teatro, o ator expressa a motivação e intenção do personagem, qualquer movimento é expressivo, toda e qualquer ação no fazer teatral expressa algo. Os alunos entenderam que qualquer atividade física pode ser realizada conscientemente para portar significado expressivo. Entretanto, eu ainda buscava que os alunos percebessem o teatro como uma forma de expressão, como uma linguagem e compreendessem o contexto do fazer teatral. No mundo “real” podemos estar ou não conscientes do contexto do qual fazemos parte ou estamos inseridos, a vida acontece independente da nossa ação ou intervenção. No teatro é primordial saber que as ações, os movimentos, o gestual e a intenção fazem parte de um contexto onde a expressão foca um objetivo, e o meu objetivo era fazer os alunos se expressarem através da linguagem teatral.

No início do último trimestre do ano letivo de 2004, período correspondente aos meses de outubro, novembro e dezembro; a equipe diretiva, comunicou que a época da realização do Sarau anual da escola chegara. O sarau é o momento de mostra de talentos e trabalhos realizados por alunos e professores. A participação não é obrigatória, a escolha de temas é livre e cada aluno pode participar individualmente ou coletivamente. As apresentações ocorrem nos três turnos: manhã, tarde e noite, é aberta para a comunidade escolar comparecer e assistir as apresentações. O sarau ocorre todos os anos desde o ano de 2002, na escola em questão.

Cheguei à sala na aula seguinte e comuniquei à turma sobre o sarau, muitos ficaram animados, outros desconfiados. Perguntas foram surgindo: - *Faz parte da avaliação?* - *Podemos fazer qualquer coisa?* - *Meus filhos podem assistir?* Respondidas as perguntas - não faz parte da avaliação e não é obrigatório, pode escolher a forma de apresentação e sim, família e amigos poderão assistir - a turma decidiu que queria participar, mas, ainda não sabiam “o que” apresentariam.

Naquela semana continuamos a trabalhar com textos, os alunos leram peças infantis e contos de fadas. O trabalho com textos foi realizado desde o segundo mês de aula; diariamente os alunos realizavam a *Hora da leitura*, como já foi citado no capítulo 2. Sempre depois da leitura, conversávamos sobre o que fora lido.

Naquela ocasião conversamos sobre os contos de fadas, discutindo a origem dos contos e a intenção de transmitir histórias, mantendo costumes e tradições em comunidades. A discussão contou com a participação total dos alunos, todos começaram a contar histórias do interior do Rio Grande do Sul, onde o ato de contar histórias e *causos* às crianças tinha o intuito de protegê-las e ensiná-las. Desse debate sobre contar *causos* e a discussão sobre as histórias infantis representadas para as crianças, a turma começou a discutir a possibilidade de apresentar uma história infantil no sarau.

Continuamos com os jogos e improvisações. A expressão corporal dos alunos mudara: realizavam as ações com clareza, início, meio e fim, conduziam suas improvisações colaborando uns com os outros, estabelecendo um trabalho de grupo. Os alunos passaram a perceber o teatro como uma forma de expressão acessível a todo e qualquer ser humano e não apenas a atores profissionais. Como afirma Boal (1985:18): “chega de exigir das pessoas comportamentos e respostas predeterminadas pela classe social a qual pertencem”.

Aos alunos foi dada, através do fazer teatral, a possibilidade de se tornarem os protagonistas da sua expressividade; não expressando somente o que devem ou o que é necessário ao trabalho que realizam, mas reconhecendo as ferramentas concretas e conscientes que os transformem de espectadores oprimidos a protagonistas atuantes. Eu buscava com o fazer teatral erradicar o corpo mecanizado e as respostas prontas, as quais os alunos foram obrigados a aceitar durante todo o seu processo educacional e social anterior.

Os alunos ainda eram tímidos em relação à platéia externa, entenda-se aqui platéia externa *alunos e pessoas não pertencentes à Totalidade 2*. Quando a turma era dividida em dois ou três grupos e os espectadores eram os próprios colegas, tudo corria bem. A timidez era em relação aos demais alunos da escola que não faziam teatro. Como resolver a questão do

corpo cênico pronto e preparado para o público com o dono desse corpo ainda tímido para expor o que sabia e podia fazer?

Levei para sala de aula no dia seguinte um lençol e um retroprojektor. Experimentamos improvisações utilizando o retroprojektor na sala, produzindo sombras e logo passamos a trabalhar a leitura do texto escolhido pela turma, *O Chapeuzinho Vermelho*.

Os alunos escolhiam os papéis e os que não tinham um papel definido foram agregando sons e arrumando o cenário para a cena. O processo foi divertido e muito produtivo. Ensaivávamos uma vez por dia dentro do horário de aula. A sonoplastia da peça foi criada e realizada pelos alunos com latas, chocalhos, garrafas com água, apitos e folhas. A apresentação do sarau foi recebida com respeito e admiração dos demais colegas da EJA e familiares, os filhos viram seus pais contando uma história conhecida por eles e muitos pais dos adolescentes estavam presentes na platéia. No final desse primeiro ano de trabalho, as Totalidades 1 e 2 foram unidas, como já fora citado no capítulo 1.

Iniciei o segundo ano de trabalho na EJA, no ano de 2005, lecionando para meus antigos alunos, agora pertencentes à terceira e à quarta séries e recebi na turma alunos não alfabetizados para iniciar o processo de alfabetização numa turma multisseriada. O trabalho de alfabetização foi desenvolvido na turma com dificuldade, os alunos já alfabetizados realizavam atividades em grupo enquanto os alunos em etapa de letramento recebiam maior atenção no início do processo.

Acredito que a turma multisseriada somente funcionou com a colaboração dos alunos já alfabetizados; o respeito e a cooperação que demonstravam com os colegas não-alfabetizados foi fundamental para a realização do trabalho com alunos em níveis diferentes de desenvolvimento da leitura e escrita. A turma não era um conjunto de alunos, era uma equipe, um grupo de trabalho que ouvia e escutava uns aos outros, colaborando com o desenvolvimento de cada um. Essa equipe de alunos se originou nos jogos teatrais. Nos jogos aprenderam a escutar, manter o foco e a atenção na sua ação e na ação do outro, contracenando e trabalhando em grupo. A cada semana, os novos alunos entendiam que os jogos não eram atividade física, mas sim, teatro. Os jogos propostos tinham por objetivos: a

cooperação, improvisação de ações e situações, exploração e organização espacial, expressão corporal e sonora.

Na continuação do trabalho teatral, seguimos com mais peças infantis, trabalhando com sombras, bonecos e fantoches. Iniciamos a leitura de textos de Luis Fernando Veríssimo: *As histórias do analista de Bagé*. As histórias foram representadas nos *Saraus* da escola durante o ano letivo. *Saraus*, pois no ano de 2005 a escola passou a contar com *saraus* trimestrais, e a Totalidade 2 apresentou em todos eles peças infantis, teatro com bonecos e fantoches e *As histórias do analista de Bagé*.

Um momento importante para o trabalho do grupo de alunos da Totalidade 2 ocorreu em 2005, ano do primeiro mandato do novo prefeito da cidade. Como o candidato vencedor era conhecido da comunidade, fez uma grande campanha no bairro e, depois de eleito nas eleições de 2004, no ano seguinte retornou à comunidade para agradecer os votos. Foi recebido e surpreendido com uma peça teatral realizada pelos alunos da Totalidade 2, parodiando a história *Os Três Porquinhos*.

Na história parodiada, o lobo é um político que tenta convencer todos a votarem nele. O lobo passa de casa em casa e promete “mundos e fundos”, porém, o último dos três porquinhos cobra do candidato compromisso e responsabilidade depois de eleito.

A apresentação foi recebida com entusiasmo pelos alunos. O atual prefeito agradeceu num longo discurso e afirmou não esperar uma peça tão política. Mas a escola é política. O teatro é político. Boal (1985:26) afirma que: “aí o nosso teatro será válido, não na medida que for aceito, mas na medida em que possa ser utilizado pelos explorados contra os exploradores”. A Totalidade 2 iniciava seu processo de compreensão do Teatro como linguagem.

3.3. O Teatro como linguagem

O teatro na Totalidade 2 continuou, e os cadernos de textos pessoais também continuaram. E quando os alunos avançavam para a Totalidade 3, deixavam os seus cadernos

como parte integrante da biblioteca da Totalidade 2. O ensino e o teatro começavam a ocupar o mesmo espaço: a sala de aula; e, aos poucos, o resultado dessa união, expandia-se para o ambiente escolar e a comunidade.

Eu ainda buscava o fazer teatral como uma possibilidade para o aluno construir seu conhecimento através da associação de suas experiências pessoais com os conhecimentos adquiridos na escola, compreendendo seu papel como ser atuante em seu desenvolvimento. Faltava proporcionar situações onde os alunos pudessem questionar suas experiências pessoais e sua estadia na escola, compreendendo que o processo de integração desses saberes pode ser desenvolvido por eles mesmos com autonomia.

Nos anos de 2006 e 2007, o trabalho com os alunos não teve como foco a montagem de peças para serem apresentadas nos saraus. Limitar o ensino do teatro na escola focando a montagem de espetáculos vulgariza-o. Em seus estudos e reflexões sobre o teatro de grupo, Eugenio Barba (1991:145) afirma que: “para compreender o valor social do teatro, não basta olhar somente para as mercadorias, os espetáculos produzidos; deve-se olhar também as relações que os homens estabelecem produzindo espetáculos”.

O teatro na EJA deve ser uma aprendizagem vivenciada produzindo desenvolvimento do educando e não apenas resultados quantitativos e um produto final. A experimentação e a exploração dos elementos da linguagem teatral permitem ao aluno desenvolver suas capacidades e possibilidades pessoais; é o momento de liberdade que permite o jogo, a descoberta da expressão sem o foco específico na montagem para o sarau escolar. Como diz Ingrid Koudela (1984:146):

Em *Minha Vida na Arte*, Stanislavski propõe que o teatro não é uma arte se não preencher a condição de questionar, incessantemente, seus próprios processos. Caso contrário, cai na categoria de um conjunto de efeitos convencionais ou se degrada como imitação pura e simples.

Por isso, propus o trabalho com textos dramáticos, com o objetivo de aprofundar o conhecimento da linguagem escrita teatral, a estrutura narrativa, o contexto histórico e personagens dos textos dramáticos. A atividade focava o desenvolvimento da leitura, investigação das ações e intenções de cada personagem dos textos.

No ano de 2006 realizamos a leitura e análise dos textos: *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna e *O Bilhete Premiado* de Anton Tchekhov. Em 2007 os textos lidos foram *O Carteiro e o Poeta* de Antonio Shármata e *O Bem Amado* de Dias Gomes.

Primeiro cada aluno realizava a leitura individual durante a Hora da Leitura, depois comentávamos e conversávamos sobre os textos.

Durante as aulas de Língua Portuguesa, os alunos realizavam o estudo dos textos em grupo, analisando a linguagem, estrutura narrativa e cada personagem. No desenvolvimento dos conteúdos de Geografia e História, pesquisavam informações sobre a localidade geográfica e o contexto histórico do texto.

Os jogos de Boal continuavam, os alunos experimentavam o fazer teatral, quando jogavam, iniciavam a compreensão do teatro como linguagem quando assistiam seus colegas jogarem e contextualizavam o fazer teatral durante a avaliação coletiva, avaliando seu processo individual e ação no grupo. Paralelamente aos *jogos para atores e não-atores*, a terceira etapa começou: fazer o espectador intervir na ação, abandonando sua condição de objeto e assumindo o papel de sujeito. A conversão do espectador em ator já era concreta, o “palco”, espaço privativo de atores profissionais fora democratizado nos anos anteriores 2004 e 2005. As duas primeiras etapas focaram o corpo e a expressão dos alunos, o próximo passo era desenvolver a capacidade dos alunos compreenderem o tema a ser discutido e intervirem na ação.

Como já mencionado, minha prática teatral na Escola Helena Câmara foi baseada na proposta pedagógica de Boal: *conhecimento do corpo, tornar o corpo expressivo e teatro como linguagem*. O Teatro como linguagem foi desenvolvido a partir das propostas de *Dramaturgia Simultânea, Teatro-imagem e Teatro-fórum* (1988:152-165). Na *Dramaturgia Simultânea* a cena é representada até o ponto em que se apresenta o problema central que precisa ser solucionado. Nesse ponto os atores param de representar e a platéia apresenta soluções possíveis; no *Teatro-imagem*, os espectadores intervêm usando composições corporais representando seu ponto de vista sobre um determinado problema social; e o *Teatro-fórum* é semelhante à *Dramaturgia Simultânea*, porém nessa modalidade os espectadores

atuam, todas as pessoas da platéia podem propor uma solução e mostrá-la por meio da atuação cênica.

A proposta de Dramaturgia Simultânea foi realizada da seguinte maneira: cada aluno escreveu em um pedaço de papel um problema para ser representado em cena, depositando-o numa lata. A turma foi dividida em dois grupos, um grupo representaria a cena e o outro grupo seria a platéia a intervir. Um dos integrantes do grupo retirava e lia o papel, depois improvisavam a cena. A platéia intervinha sem interromper as falas. A mediação era realizada por mim quando havia intervenções da platéia. Primeiro o aluno precisava levantar o braço, esperar a cena pausar e depois apresentar a idéia para a cena.

A Dramaturgia Simultânea foi o processo mais demorado de todo o ensino de teatro na Totalidade 2; funcionou efetivamente no final do mês de agosto de 2007, quando os alunos conseguiram representar cenas, pedindo à platéia, sem a minha mediação, soluções possíveis e improvisando as propostas da mesma.

O Teatro-Imagem foi desenvolvido com os alunos representando os problemas sociais apresentados nos textos de Anton Tchekov e de Dias Gomes. Os dois textos foram estudados e analisados pela turma durante os anos de 2006 e 2007 respectivamente. Acredito que a escolha dos textos ocorreu devido à familiarização com a temática das histórias: relação homem e mulher no casamento e as campanhas políticas em comunidades periféricas. Grotowski (1987) afirmou que o texto é uma espécie de bisturi, que possibilita ao leitor uma abertura para encontrar dentro de si o que está escondido e assim encontrar os outros, transcendendo a sua solidão. Ambos os textos possuem problemas cotidianos tão familiares que os alunos se identificaram com eles.

Os alunos usaram composições corporais representando os problemas sociais, imagem real, e, após um consenso, representavam a solução do problema em discussão, compondo a imagem ideal. A transição entre imagem real e a imagem ideal foi discutida e debatida entre a turma até chegarem a um consenso sobre como resolver concretamente o conflito. Os alunos registravam em seus cadernos suas opiniões pessoais e propostas para a solução dos conflitos e registravam também a decisão geral da turma em cada cena.

A turma percebeu a importância do consenso e da coletividade na resolução dos conflitos apresentados. Como diz Boal (1985:21): “a necessidade social pode inclusive, entrar em conflito aberto com a vontade individual; o que se deve mostrar é que a necessidade é sempre uma força dominante”.

A necessidade de solucionar os conflitos nas cenas uniu os alunos; mas o que eu desejava realmente era transferir essa ação solucionadora para a vida real deles; torná-los sujeitos transformadores da realidade, através do estudo, da participação política e do teatro.

O desenvolvimento do Teatro-fórum foi a última etapa do fazer teatral realizado na Totalidade 2 no ano de 2007. Posteriormente ao Teatro-Imagem envolvendo os textos dramáticos, segui trabalhando com a turma as questões de relacionamento homem-mulher, marido-esposa. No texto de Dias Gomes as mulheres são representadas por personagens femininas fortes e independentes, no texto de Anton Tchekov, Macha é submissa ao marido. Ambas as situações inflaram discussões na sala de aula; os *causos* e experiências pessoais foram trazidos e compartilhados entre os colegas. Questões como divórcio, pensão, violência e traição vieram à tona, e a questão primordial foi “como criar os filhos” em situações de: mãe solteira, viúva, segundo casamento, filhos de casamentos anteriores, marido desempregado, casos extraconjugais e emprego sem carteira assinada.

As dúvidas entre as alunas e alunos sobre direitos civis eram muitas, desconheciam o que a lei poderia fazer por eles cidadãos. Sendo assim, como meu conhecimento jurídico é leigo, solicitei auxílio ao Centro Jacobina, centro de apoio à mulheres em situação de violência doméstica vinculado à Delegacia da Mulher, Conselho Tutelar e Secretaria da Saúde do município de São Leopoldo. O contato foi feito em outubro de 2007 e, no início do mês de novembro, a escola recebeu a visita das integrantes do Centro Jacobina. O Centro Jacobina é formado por uma equipe de profissionais: psicólogas, advogadas, assistentes sociais e enfermeiras.

As profissionais do Centro Jacobina realizaram uma palestra sobre direitos civis, violência contra mulheres e crianças e orientação sobre como conseguir apoio junto aos

órgãos competentes. A palestra esclareceu dúvidas e forneceu material para novas improvisações.

Após a palestra, os alunos encenaram situações sobre violência, assédio e maus tratos, ocorridos na comunidade; cada cena era debatida e apresentavam-se soluções para serem encenadas, resolvendo o conflito. Cada aluno propunha sua solução entrando em cena e atuando.

O teatro na Totalidade 2, no mês de novembro de 2007, efetivou-se como uma linguagem utilizada pelo aluno que assume um papel protagônico, transformando a ação dramática inicial; ensaiando soluções possíveis, debatendo e discutindo propostas para solução de conflitos reais. As ações humanas modificam a sociedade; primeiro modificam o mundo pessoal de cada indivíduo, depois sua relação com os outros indivíduos e por fim essas relações modificadas podem revolucionar a sociedade. Concordo com o que escreveu Boal (1988:139): “o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente ensaio da revolução. O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação!” Assim como o *sistema de jogos teatrais* de Viola Spolin permite reivindicar o espaço do teatro como conteúdo relevante em si na formação do educando, os jogos para atores e não-atores de Boal possibilitaram um espaço para a interação e comunicação entre os alunos, bem como a compreensão do teatro como uma linguagem e ferramenta de expressão. O teatro na EJA da Escola Helena Câmara ofereceu ferramentas concretas para que os alunos deixassem a função de espectadores e assumissem seu compromisso de protagonistas em suas vidas, inseridos na comunidade e na sociedade da qual fazem parte. O fazer teatral na escola é necessário porque é uma forma de comunicação criadora e útil nas transformações sociais; e o papel da escola e do educador é auxiliar o processo de aprendizagem do educando, fazendo-o perceber a sua importância e capacidade como ser humano que não somente conclui seus estudos, ingressa e permanece no mercado de trabalho, mas sim um ser humano que transforma seu mundo particular e o mundo no qual vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo é isso - um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Retorno às palavras de Galeano: cada pessoa brilha com luz própria. Não existem duas fogueiras iguais. Não existem experiências iguais, as experiências podem ser semelhantes, mas não iguais. Esse estudo se centrou na minha experiência, na minha busca e na concretização de um grande desejo: alfabetizar e fazer teatro.

Afirmo que aprendi a ver a educação de jovens e adultos como um ato político e criador. Alfabetizar na EJA seria impossível utilizando um método de memorização mecânica das letras e sílabas, restrito ao ensino das palavras. Como ato criador, o processo de alfabetização tem no aluno o seu sujeito. A alfabetização é a significação e a montagem da expressão escrita fruto da expressão oral, por isso ela é uma ação criadora. A alfabetização na EJA ensinou-me a ouvir e estar aberta a mudanças, compreendi a necessidade de estar atenta à diversidade cultural e humana dos alunos; somente construindo um espaço democrático com escuta e troca posso encontrar possibilidades para fazer teatro. A busca por encontrar essas possibilidades continuará, mas não do mesmo modo: meus alunos no final do ano de 2007 avançarão todos para a Totalidade 3. Eles terão um professor para cada disciplina, o fazer teatral na sala de aula estará restrito novamente à disciplina de Educação Artística dependendo da prática do professor responsável pela mesma, bem como da sua iniciativa em realizar um trabalho interdisciplinar. Cabe aqui ressaltar que muitos professores iniciam o ano letivo na EJA e, por não aderirem à prática interdisciplinar e ao trabalho docente em equipe, abandonam a modalidade por escolha própria. Ratifico que trabalhar na EJA deve ser uma escolha consciente e não uma escolha por falta de outra opção, porque os desafios são muitos. No início do ano letivo de 2007, houve falta de profissionais para atuarem nas EJAs em todo o estado do Rio Grande do Sul. Muitas escolas começaram o ano com falta de professores de diversas disciplinas, bibliotecárias e supervisão pedagógica. As Coordenadorias da Educação permitem somente dois sábados letivos durante todo o ano para desenvolvimento de atividades específicas para a modalidade EJA, portanto oportunidades para a realização de oficinas, passeios de estudos e projetos são mínimas, toda e qualquer atividade extraclasse

depende da organização e disposição dos docentes da EJA em conjunto com a equipe diretiva da escola.

Neste ano letivo, contamos ainda com a questão do “enturmamento”, turmas de Ensino Fundamental e Médio com menos de 30 alunos estão sendo agregadas umas as outras formando turmas de até 50 alunos. Nas EJAs a previsão é a extinção de classes de alfabetização e pós-alfabetização, reduzindo a modalidade às quatro séries finais do Ensino Fundamental. Os alunos não alfabetizados precisarão procurar projetos de alfabetização oferecidos por prefeituras municipais ou serão incluídos na Totalidade 3, sem um prévio preparo para acompanhar o grau de dificuldade da quinta série.

Manter a EJA nas escolas deixou de ser uma questão apenas pedagógica para tornar-se social e política; os conselhos escolares, grêmios estudantis, grupos docentes e equipes diretivas em diversas escolas públicas estaduais já mobilizam alunos para reivindicarem junto às Coordenadorias e Secretarias de Educação o cumprimento da legislação que obriga o Estado a oferecer e manter o Ensino Fundamental para jovens e adultos.

Como já afirmei anteriormente, a busca de possibilidades continuará, afinal o teatro, assim como a alfabetização, é um ato criador. O teatro modificou meus alunos, estão se tornando transformadores que atuarão na vida real; os alunos e alunas da Totalidade 2, a partir do Teatro-fórum, começaram a formação de um grupo de *Combate à Violência e Apoio às Vítimas de Abuso e Agressão na Comunidade*. Partindo de improvisações e debates, querem conscientizar os alunos de toda a escola sobre seus direitos à proteção e apoio. Receberão, no início do ano de 2008, orientações em saúde e jurídicas do Centro Jacobina para realizarem o trabalho na escola.

Peter Brook (1993:64) escreve que: “o teatro sempre busca uma significação, bem como um modo de torná-la significativa para os outros”. Os alunos da Totalidade 2 estão buscando uma significação para o seu fazer teatral: atuar na comunidade auxiliando-a. Em 2008, eles não serão mais meus alunos, eu serei atriz junto com eles, participando do grupo de apoio, como sujeito atuante, fazendo o uso do teatro como linguagem transformadora da

comunidade. Richard Schechner (1995:248) afirma que: “os grupos fundem-se na mais forte fidelidade que uma cultura pode oferecer”.

Os alunos deixaram de ser uma turma, são um grupo de seres atuantes com vontade de dizer algo através do teatro. Cada um desse seres atuantes que conheci durante os anos de trabalho na EJA contou-me a sua história e mostrou-me a sua luz própria. Na vida são Joãos, Marias, Josés; na sala são educandos que buscam, buscam muitas vezes o que já sabem, porém só precisavam lembrar.

Eu, tu, eles...nós. “Eu”: aluno buscando concluir estudos e ingresso no mercado de trabalho. “Tu”: professora, meio, instrumento para a viabilização e concretização de objetivos. “Eles”: a sociedade na qual vivem, trabalham, porém da qual participam periférica e apaticamente. O teatro realiza o encontro: “eu” e “tu” observam e questionam “eles”; afinal não é possível viver à deriva num mar de fogueirinhas. Quando o teatro possibilita compreendermos que “eles” são “eu” e “tu” juntos, não existimos mais individualmente, a visão do mundo e a comunicação ampliam-se e se descobre a existência do “nós”.

Como ser incompleto que sou, sigo buscando a cada dia de trabalho o “nós”, criando dentro do processo ensino-aprendizagem escolar um local para o fazer teatral. Não tenho à minha disposição um palco italiano, meus atores são estudantes, diaristas, pedreiros, metalúrgicos, serventes, donas de casa e desempregados. Pessoas com luz própria, repletos de fogo sereno e louco. “Sim à arte de representar como manifestação possível para todos os homens” como escreveu Boal (1985:17).

Se existe algo sagrado, perdoem-me a ousadia, mas não acredito que seja o teatro e sim a vida humana. É da vida humana que se originam os dramas, tragédias e comédias tão belamente representadas através do teatro. Meus alunos, pessoas com histórias semelhantes às histórias dos personagens da dramaturgia universal, porém com um diferencial: são de carne, osso e sangue; e o sangue que corre em suas veias é cheio de fúria, desejo e sonhos. Sonhos esses compartilhados comigo a cada trabalho realizado. O mundo é mesmo um mar de fogueirinhas, há fogos que incendeiam a vida com tamanha intensidade que ao chegarmos

perto, pegamos fogo. Meus alunos são as fogueirinhas que fizeram meu desejo de fazer teatro pegar fogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBA, Eugenio. *Além das ilhas flutuantes*. São Paulo/Campinas: Hucitec/Unicamp, 1991.

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BROOK, Peter. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Moderna, 1981.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1987.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

LABAN, Rudolf. *O domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SCHECHNER, Richard. *Treinamento intercultural*, IN: BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *Arte secreta do ator*. Dicionário de antropologia teatral. (1995:247-248), São Paulo: Hucitec/Unicamp

SKÁRMETA, Antonio. *O carteiro e o poeta*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

ANEXOS

ANEXO 1

CENAS DA DRAMATURGIA SIMULTÂNEA E TEATRO-IMAGEM

O BILHETE PREMIADO



O BEM AMADO



ANEXO 2

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Escola Estadual de Ensino Médio Professora Helena Câmara

Eu.....autorizo o uso da minha imagem parte integrante das fotografias da Totalidade 2 do ano letivo de 2007, para uso no trabalho acadêmico da professora Luciane Benites Hersing.

São Leopoldo, dezembro de 2007.

Assinatura.....