



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMINHOS TRILHADOS EM VERSOS:
Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos

CARLA MEIRA PIRES DE CARVALHO

Salvador

2015

CARLA MEIRA PIRES DE CARVALHO

CAMINHOS TRILHADOS EM VERSOS:

Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr.^a Dinéia Maria Sobral Muniz

Salvador

2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Carvalho, Carla Meira Pires de.

Caminhos trilhados em versos [recurso eletrônico] : teatro, cordel e educação de jovens e adultos / Carla Meira Pires de Carvalho. – 2015.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Teatro na educação. 3. Literatura de cordel. 4. Mulheres – Educação - Narrativas pessoais. 5. Oralidade. I. Muniz, Dinéia Maria Sobral. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 374.01 – 23. ed.

CARLA MEIRA PIRES DE CARVALHO

CAMINHOS TRILHADOS EM VERSOS:

Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Dinéa Maria Sobral Muniz - ORIENTADORA

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Marcos Aurélio dos Santos Souza

Doutor em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia

Universidade do Estado da Bahia

Lícia Maria Freire Beltrão

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Mary de Andrade Arapiraca

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Luís Cláudio Cajaíba

Doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Livre de Berlim

Universidade Federal da Bahia

Cilene Nascimento Canda

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

A

Tarsila e Renan, os grandes amores da minha vida. E a minha querida mãe que sempre me ensinou o valor da educação na vida do indivíduo. Meus três amores, que Deus me permitiu conhecer e conviver nesta breve passagem da vida. A todos os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela existência em minha vida e pelas oportunidades a mim ofertadas.

A Tarsila e a Renan, meus amores, minha amada família pela compreensão nos momentos em que tive que me ausentar por conta das demandas do presente estudo.

A minha mãe por me ensinar tacitamente à importância de enxergar o outro em sua essência.

À professora Dinéia Maria Sobral Muniz por acreditar neste estudo. Pelo rigor e pela ternura conduzida ao longo de todo o processo de orientação e mais ainda, por acreditar em mim enquanto docente e pesquisadora, mesmo quando eu mesma não acreditava dar conta de tantas demandas acadêmicas e da vida pessoal.

Ao grupo de pesquisa a que me encontro vinculada através deste estudo, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem - GELING, pelo acolhimento, apoio e pelas diretrizes oferecidas durante todo o processo investigativo. Agradeço em especial às professoras Lícia Beltrão e Mary Arapiraca pelo carinho, rigor e atenção oferecidos a mim e a pesquisa.

A minha prima-irmã Theane Sampaio, que mesmo distante torcia e usava as ferramentas tecnológicas disponíveis para contribuir para a feitura deste trabalho. E ao seu esposo, meu primo-irmão dado pela vida Guilherme Nóbrega que, carinhosamente, também me estimulava com palavras de força.

Aos meus primos-irmãos Thaíssi, Aleciana, Thales e Vânia que me estimulavam com palavras de doçura e encorajamento.

A Lúcia, Gilmar e Jefferson pela fé e pelo apoio a mim direcionado em alguns momentos conturbados da minha vida pessoal vivenciados paralelamente aos estudos do doutorado.

Ao meu amigo Emanuel Nogueira pela luta compartilhada, pela barra segurada durante todo o desenvolvimento desse estudo, desde o início, e principalmente, nos momentos finais.

Aos meus primos e primas de maneira geral que torceram, verdadeiramente, pelo sucesso deste empreendimento acadêmico, tais como: Jeani, Vanessa, Gracinha, William, Diego, Anderson e Narjara.

A minha querida madrinha Lávila Pires e tio “Val” pelo apoio incondicional desde o início da minha caminhada acadêmica, quando cursava a graduação, até os dias de hoje, e a todas as minhas tias pela torcida de sempre.

A toda a minha família, que torceu sinceramente por mim nesses quase quatro anos de intensa preparação acadêmica e conseqüentemente de grandes ausências.

As minhas amigas queridas Marly, Carine, Joana, Viviane, Vanessa, Ester, Marcia e ao meu amigo Augusto pela dedicação como minha família e, principalmente, pela compreensão em torno da minha ausência em momentos importantes da nossa caminhada.

A minha amiga Flaviana por oferecer, mesmo distante, tanto carinho e atenção.

Aos meus queridos companheiros de força e de vida acadêmica que tive oportunidade de conhecer ao adentrar no Doutorado: Rosana, Osvaldo e Elane Nardoto que me incentivou desde o início a levar essa jornada difícil até o fim.

Aos queridos ex-colegas de trabalho da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), das áreas de Teatro, Dança e também do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL), ao qual me encontrava vinculada, destacando a pessoa do então Diretor Departamental, Marcos Salviano.

Agradecendo a todos os colegas departamentais que, no início da minha vida como Doutoranda, atuaram se desdobrando em ceder horários e disciplinas para que eu pudesse cursar o primeiro ano do curso. Obrigada por estes momentos de cuidado com a pessoa humana. Em especial, Maria de Souza e Roberto de Abreu (in memoriam), pelo apoio na flexibilidade de trocas de disciplinas com Carga Horária e dias semanais mais flexíveis.

Ao apoio dado pelos colegas de trabalho, Lauana, Vania, Thiago Assis e Aroldo.

Ao PIBID/UESB pela aprovação do projeto que contribuiu para a viabilização desta pesquisa, e à competente coordenação na pessoa de Cássia Brandão.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em todos os seus setores por contribuir com a minha formação docente e com todas as especificidades técnicas que cabe a esta formação.

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

A todos meus ex-bolsistas PIBID/UESB, Altavi, Eliana, Gece Melo, Leo Sandes, Nalva, Poly Kirlya, Rosana, dentre outros que se permitiram se encantar pelo universo da EJA mesmo com todos os desafios a serem enfrentados. Em especial aos meus ex-bolsistas que se tornaram amigos de vida e de trajetória acadêmica: Caio César, Tacila, Uziel, Poliana Lopes e Ana Paula.

Às queridas docentes da EJA Maria José de Andrade e Nei Lopes pela competência e amor pela EJA, pelo companheirismo e torcida de sempre!

À Escola Municipal Alíria Argolo. Aos seus gestores, a todo o corpo docente, setor administrativo, aos funcionários da limpeza e da merenda escolar, pelo carinho com toda a equipe do PIBID.

Ao cordelista Antonio Barreto pelos inúmeros ensinamentos.

Aos alunos das Licenciaturas em Teatro, Dança e Pedagogia da UESB pelas constantes trocas de saberes e afetos ao longo dessa jornada como docente e como pesquisadora.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, bem como os funcionários sempre prestes a nos auxiliar nos setores administrativos.

Agradeço aos colegas da atual instituição a que me encontro vinculada, a Universidade do Estado da Bahia, todos os docentes participantes da área de Artes, em especial, Isa Trigo, Aldo, Monica e da área de TCC, em que atuo como colaboradora, na pessoa de Sandra. Os agradecimentos se referem, principalmente, pela afetividade no momento da minha chegada nesta instituição e pela compreensão em torno desta fase na qual posso não me fazer tão participativa por conta da conclusão e defesa da tese.

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.

O espetáculo é o início de uma transformação social necessária e não um momento de equilíbrio e repouso. *O fim é o começo!*

Augusto Boal

CARVALHO, Carla Meira Pires de. **CAMINHOS TRILHADOS EM VERSOS: Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos.** 293f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador.

RESUMO

A presente pesquisa buscou construir de forma dialógica, uma abordagem teórico-metodológica para o ensino do teatro na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da associação entre suas memórias e narrativas de vida e a Literatura de Cordel, por considerá-la capaz de suscitar possíveis mudanças de paradigmas por parte desses sujeitos em relação ao espaço escolar e suas competências linguísticas, tais como a escrita, a leitura e a oralidade. Esta abordagem de ensino do teatro visa a reflexão sobre a importância de ser construído um olhar cuidadoso acerca dos alunos de EJA e sua formação estética. Posicionamento este que concebe a escola como um espaço impulsionador no que se refere à legitimização do ensino do teatro no currículo escolar e a inserção desses alunos no mundo das Artes em suas múltiplas linguagens. Esta pesquisa se insere no campo de estudo relacionado às pesquisas qualitativas, tendo a pesquisa-ação e seu caráter dialógico como encaminhamento, no qual os sujeitos da investigação estão implicados na busca por caminhos investigativos que proporcionem mudanças significativas na formação humana, principalmente em seus aspectos político-sociais e culturais. Este trabalho buscou como fundamentação teórica, a interrelação entre três áreas do conhecimento, a saber: o teatro, o cordel e as narrativas de vida, utilizando como aporte teórico as pesquisas de autores como: Desgranges, Ryngaert, Freire, Kleiman, Soares, Candau, Bosi, Josso, Souza, Bakhtin, Bourdieu, Cascudo, Bião, Santos, dentre outros. O caminho norteador proporcionado pela pesquisa-ação contou com a pesquisa de campo, baseada em um trabalho com oficinas de teatro e cordel de onde foram produzidos os discursos que serviram de base, para uma escuta sensível, que auxiliou na formação e organização das categorias de análise, através dos estudos acerca da Análise de Discurso, tendo como orientação conceitual e metodológica autores como Michel Pêcheux e Eni Orlandi. O espetáculo “A História das Mulheres”, produzido e encenado pelos alunos de EJA, a partir da aliança entre suas narrativas de vida e a literatura de cordel, aliado a consolidação das categorias de análise apontaram para resultados epistemológicos que dizem respeito à mudança de paradigma desses alunos em relação às suas trajetórias de vida, ao teatro e ao cordel como saberes possíveis à sua formação cognitiva, sensível e estética. A pesquisa apontou também para uma compreensão mais aprofundada por parte desses alunos de EJA em torno do seu processo de ensino-aprendizagem com a escrita, a leitura e principalmente com a oralidade, contribuindo para uma reflexão no que se referem as suas competências linguísticas, possibilitando a esses sujeitos, novas perspectivas em relação a si e à escola, compreendendo essa última, não como o único espaço de produção de conhecimento, mas também descobrindo sua trajetória de vida como uma experiência formativa.

Palavras-chave: Ensino do Teatro. Literatura de Cordel. Narrativas de Vida. Oralidade. EJA.

CARVALHO, Carla Meira Pires de. **BEATEN TRACK PATHWAYS IN VERSE: Theater, Cordel Literature and the young and adults education.**293f. 2015. Thesis. (Doctorate in Education) PHD education program (PPGE), Federal University of Bahia (UFBA), Salvador.

ABSTRACT

The actual research has tried to build in a dialogical way, a theoretical-methodological approach for the Drama teaching for the education of young and adults (EJA) through memory associations and life narrative and Cordel Literature, considering it capable of arousing possible paradigm changes by these individuals in relation to the school space and its linguistic competences, such as writing, reading and oral tradition. This teaching approach of the Drama Classes aims the reflexion about the importance of building a careful look about EJA students and its aesthetics formation. Such position conceives the school as a driving force space in relation to the legitimization of the drama teaching in the school curriculum and the insertion of these students into the Art World and its multiple languages. This research is inserted in the study field related to qualitative researches, having the target-research and its dialogical character as a guide, in which the investigation individuals are involved in a search for investigative ways that can offer meaningful changes in the human formation, specially in its political, social and cultural aspects. This paper has tried to accomplish as a theoretical reason the inter-relation between the three knowledge areas, such as: cordel and life narratives, using as a theoretical support the works of authors like: Desgranges, Ryngaert, Freire, Kleiman, Soares, Candau, Bosi, Josso, Souza, Bakhtin, Bourdieu, Cascudo, Bião, Santos, among others. The mainspring way suggested by the target-research, has counted on the field research, based in a work with Drama workshops and cordel literature, in which the basis discourse was produced for a sensitive listening, which has helped in the formation and analysis categories organizations, through the studies regarding the Discourse Analysis, having the conceptual and methodological orientation from authors like Michel Pêcheux and Eni Orlandi. The show “Women history” (A história das mulheres), produced and acted by EJA students, from the alliances between their life narratives and cordel literature, allied to the analysis category consolidations has pointed to epistemological results concerning to paradigm changes for these students and their life stories, the theater and cordel as possible causes in their cognitive, sensitive and aesthetical formation. The research has also pointed to a deeper understanding by these EJA students around their own learning process with the writing, reading and oral competences, leading to a reflexion in what refers to their linguistic competence itself, allowing these individuals to new perspectives about themselves and the school, perceiving this not as the only space possible of knowledge production, but also learning their life stories as a formative experience.

KEY-WORDS: Drama Classes. Cordel Literature. Life stories. Oral Competence. EJA.

CARVALHO, Carla Meira Pires de. **CHEMINS FAITS EN VERSETS:** Théâtre et cordel dans l'éducation de jeunes et adultes. 293f. Thèse de doctorat en éducation dans le Programme doctoral en éducation (PPGE) à L'Université Federal de Bahia (UFBA), Salvador.

RÉSUMÉ

La présente recherche a essayé de construire d'une façon dialogique, une abordage théorique-méthodologique pour l'enseignement du théâtre dans l'éducation de jeunes et adultes (EJA), a partir de l'association entre ses mémoires et récits de vie e la littérature de cordel, pour la considérer capable de susciter possibles changements de la part de ces sujets en rapport à l'espace escolier e ses compétences linguistiques, tels comme l'écriture, la lecture et l'oralité. Cette approche d'enseignement du théâtre cherche à la réflexion concernant l'importance d'un regard prudent vers les étudiants d'EJA et sa formation esthétique. Positionnement que conçoit l'école comme un espace d'impulsion dans ce qui se réfère a légitimer le langage théâtrale dans le programme d'études scolaire et l'insertion de ces étudiants dans le monde des Arts en ses multiples langages. Cette recherche s'inscrit dans le champ d'étude lié aux recherches qualitatives, ayant la recherche-action et son caractère dialogique, dans laquelle les sujets de l'enquête sont impliqués dans la recherche par des chemins d'investigations qui fournissent des changements significatifs par rapport à la formation humaine, notamment dans leurs aspects politiques-sociaux et culturels. L'enquête cherchée comme base théorique l'interrelation parmi trois domaines de la connaissance, a savoir: le théâtre, le cordel et les récits de vie tenant en compte des contributions des auteurs comme: Desgranges, Ryngaert, Freire, Kleiman, Soares, Candau, Bosi, Josso, Souza, Bakhtin, Bourdieu, Cascudo, Bião, Santos, entre autres. Le chemin éclairé proportionné par la recherche-action a compté avec la recherche sur le terrain, sur laquelle ont été produits les discours au long des ateliers de théâtre qui ont servi de la base, à l'aide d'une écoute sensible pour la formation et l'organisation de catégories d'analyse, par les protections concernant l'Analyse de Discours, en ayant comme l'orientation conceptuelles et méthodologiques des auteurs tels que Michel Pêcheux et Eni Orlandi. Le spectacle « L'Histoire des Femmes », produit et mis en scène par les élèves d'EJA, allié avec la consolidation des catégories des analyses a signalé des résultats épistémologiques concernant le changement du paradigme de ces étudiants en rapport leurs chemins de vie, au théâtre et au cordel comme des savoirs nécessaires pour sa formation cognitive, sensible et l'esthétique. La recherche a signalé une compréhension plus approfondie de la part de ces étudiants d'EJA concernant son processus d'apprentissage avec l'écriture, la lecture et notamment avec l'oralité, em contribuant pour une réflexion que fait référence a ses compétences linguistiques, que rend possible a ces sujets, nouvelles perspectives en rapport a soi et l'école, tenant cette dernière, pas comme le seul espace de production de connaissance, mais aussi découvrant sa trajectoire de vie comme une expérience formative.

Mots clés : Enseignement du Théâtre ; Littérature de cordel ; Récits de Vie. Oralité.EJA.

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2	Imagens da primeira e última formação da equipe de pesquisadores do PIBID TEATRO NA EJA vinculada a esta pesquisa 2012/2014 respectivamente	112
Figuras 3 e 4	Alunos da turma de EJA realizando atividades teatrais de alongamento, e os jogos corporais propostos por Augusto Boal	119
Figuras 5 e 6	Alunas Adriana e Milena da turma da EJA tendo suas primeiras aulas com o livreto de cordel	125
Figuras 7 e 8	Alunos construindo juntamente com a bolsista de Iniciação à Docência suas estrofes de cordel em sala de aula	127
Figuras 9 e 10	Alunos realizando exercícios de alongamento e aquecimento corporal	135
Figura 11	Jogo Teatral (T.O) Hipnotismo Colombiano	138
Figuras 12 e 13	Momento da Roda de avaliação ao término de cada aula	142
Figuras 14, 15 e 16	Alunas D. Josélia, Adriana e Milena respectivamente Improvisando suas histórias de vida	153
Figuras 17 e 18	Improvisação cênica na qual um estudante dá continuidade a história do outro, interrompendo-o quando achar necessário	167
Figuras 19 e 20	Os alunos Lucas e Milena em um jogo de imitação em sala e em um ensaio do espetáculo respectivamente	192
Figuras 21 e 22	Alunos trabalhando jogos corporais em sala de aula	200
Figuras 23 e 24	Aula de maquiagem a partir dos personagens da montagem e ensaio em sala de aula	219
Figuras 25, 26 e 27	Mostra Cênica da EJA: Apresentação do Espetáculo: As Histórias das Mulheres	224

SUMÁRIO

1	DOS CAMINHOS PERCORRIDOS	15
2	SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, IDENTIDADES, NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO: MEMÓRIAS DE MIM.....	22
2.1	DA HISTÓRIA AOS ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS	23
2.2	DOS PROCESSOS DE LETRAMENTO NA EJA	34
2.3	MEMÓRIAS E IDENTIDADES	44
2.3.1	Protomemória, Metamemória e Memória de alto nível	45
2.4	NARRATIVAS DE VIDA: CONCEITOS E CAMINHOS	55
2.4.1	Narrativas de Vida e Formação na Educação de Jovens e Adultos	65
3	ENTRE TEATRO E CORDEL: SABERES E FAZERES	72
3.1	O ENSINO DA ARTE NO CENÁRIO NACIONAL: BREVES CONSIDERAÇÕES	72
3.1.1	Saberes e Fazer Teatrais como processos formativos	81
3.2	LITERATURA DE CORDEL NO NORDESTE BRASILEIRO: ASPECTOS HISTÓRICOS E ASPECTOS ORAIS	88
4	PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	103
4.1	PESQUISA-AÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE ESTUDO.....	106
4.2	DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	109
4.2.1	O Programa Interdisciplinar de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)	109
4.2.2	A pesquisa em ação: caminhando juntos	113
4.3	AS OFICINAS DE TEATRO: DO PROCESSO ARTÍSTICO À MONTAGEM CÊNICA	130
4.3.1	O estranhamento, a rotina e o processo artístico	132
5	AS HISTÓRIAS DAS MULHERES.....	144
5.1	JOSÉLIA, ADRIANA E MILENA: NARRADORAS DE SI.....	153
5.2	NARRAR E RIMAR... É SÓ COMEÇAR!	180
5.3	ENCENANDO A VIDA OU A VIDA ENCENADA?	189
5.4	O CORPO BRINCANTE	198
5.5	O TEATRO E A ESCOLA: RE (SIGNIFICANDO) SABERES	205
6	DOS CAMINHOS A PERCORRER	211
	REFERÊNCIAS	226
	APÊNDICES	234
	ANEXOS	284

1 DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

Nesta introdução, proponho-me a traçar um panorama geral da pesquisa de Doutorado vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem – GELING, intitulada: *Caminhos Trilhados em versos: Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos*, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Dinéa Sobral Muniz. Algumas características permanecem desde o projeto inicial submetido ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, porém, vale salientar que mudanças ocorreram, fruto das trocas entre orientadora e orientanda e também do processo de amadurecimento proporcionado pelas disciplinas cursadas durante o doutoramento. Considero essas mudanças salutares, pois, denota o envolvimento da pesquisadora com o presente objeto de estudo.

Antes de adentrarmos no universo da presente investigação, sinto a necessidade de realizar, em tom de memorial e de forma sintética, a tessitura deste capítulo a partir de uma lógica temporal sequencial, apresentando ao leitor o meu percurso enquanto discente, docente e pesquisadora, atuante-militante no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Superior. Este trecho será apresentado tomando como base o discurso em primeira pessoa do singular¹ apresentando minhas experiências profissionais que contribuíram para a construção da minha identidade docente e de pesquisadora, até a construção do objeto de pesquisa, articuladas com os capítulos da tese já construídos, salientando que este trabalho já possuiu outros títulos e que, no momento atual, recebe o título de *Caminhos trilhados em versos: Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos*.

No ano de 2000, iniciei o curso de Licenciatura em Teatro. No segundo semestre do curso, entrei em contato com o professor Dr. Nelson de Luca Pretto, que, naquele momento, encontrava-se como diretor da Faculdade de Educação da UFBA (FACED), e ingressei através de uma bolsa na modalidade trabalho pela Pró-Reitoria de Extensão. Pude, então, desenvolver trabalhos através de um projeto denominado “Educanal”, um canal interno de programas educativos veiculados pela FACED com o objetivo de integrar e divulgar ações educativas e culturais de pesquisa e de extensão desenvolvidos não apenas por estudantes

¹No primeiro e no sexto capítulos utilizo de forma mais acentuada a conjugação do verbo na primeira pessoa do singular, - sendo utilizada também em alguns momentos no quarto capítulo desta tese - por se tratar de questões mais subjetivas que dizem respeito a minha relação inicial com a pesquisa, com o delineamento do objeto de estudo e também as minhas considerações finais acerca dos encaminhamentos conclusivos da presente investigação. Entretanto, nos demais capítulos por se tratar de uma pesquisa-ação, na qual todos os sujeitos estão implicados como atores desta investigação, busquei utilizar o verbo na primeira pessoa do plural.

graduandos em Pedagogia, mas por todos os estudantes de Licenciatura, além de estudantes de outros cursos que frequentavam a unidade. Foi uma experiência extremamente enriquecedora para mim, pois exercia múltiplos papéis, como o de repórter, de educadora e pesquisadora na área de Educação, Cultura e Novas Tecnologias.

No início do terceiro semestre do curso, pude obter informações e esclarecimentos do que vinha a ser o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), no qual atuei como bolsista PIBIC/CNPQ do professor Dr. Sérgio Farias ao longo de três anos. Neste sentido, pude compartilhar saberes com alunos de teatro, oriundos do subúrbio e da periferia de Salvador, compreendendo, desde a graduação que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão pode e deve caminhar *pari passu* com a formação docente. Pude compreender, também, através da Linguagem Teatral e dos estudos de Freire (2002), que a educação é um processo dinâmico e sem fronteiras, sendo assim, nossa formação ocorre, simultaneamente, em todos os lugares e momentos em que nos relacionamos com o outro e com o mundo.

Essas aprendizagens me foram úteis quando entrei em contato com a EJA pela primeira vez, através da aprovação como primeira colocada no Concurso Público da Prefeitura Municipal de Salvador, para o cargo de professora de Teatro. A aprovação neste concurso representou um grande salto de amadurecimento pessoal e profissional em minha história de vida e na formação profissional que escolhi trilhar. A Secretaria Municipal de Educação realizou o concurso público dividindo as linguagens artísticas seguindo as indicações previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/ARTES) nos quais as linguagens artísticas dividem-se segundo as suas especificidades e áreas de conhecimento, sendo elas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Ingressando como aluna regular do Mestrado em Educação pelo PPGEduc/UNEB, pude realizar minhas primeiras investidas com um olhar científico, enquanto pesquisadora iniciante na Educação de Jovens e Adultos, defendendo em 2009 a dissertação de Mestrado intitulada: *O TEATRO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: contribuições para o processo de letramento e a formação da cidadania*, na qual pude tecer reflexões acerca da inserção e da práxis pedagógica do ensino do Teatro no currículo da EJA.

A presente investigação *Caminhos Trilhados em Versos: Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos* não tem a pretensão de se desenvolver como a panaceia que proporrá mudanças radicais no âmbito da EJA. Tem, sim, o objetivo de propor uma abordagem de ensino que possibilite experiências estéticas, artísticas e principalmente suscitar uma abertura dinâmica, construtiva e sensível, fundamentada na edificação de novas possibilidades de

práticas em sala de aula que seduzam, que conquistem, e ao mesmo tempo, descortinem para os sujeitos dessa modalidade um novo pensamento sobre educação. Um pensamento no qual o aluno da EJA se aproxime do espaço escolar, que possa atuar como protagonista e sua fala encontre destaque, sendo ouvido, sendo participante ativo e autônomo no processo de ensino/aprendizagem. De outro modo, corre-se o risco de que esses sujeitos continuem concebendo a escola como um espaço distante de suas vidas, como um prédio onde a produção de conhecimentos está cristalizada e que não pode e não deve ser dialogada com os múltiplos saberes produzidos por eles e suas histórias de vida.

A partir das reflexões desenvolvidas, desde o início, enquanto pesquisadora iniciante e como aprendente sobre o universo da EJA, venho, através desta investigação, propor como objetivo geral construir, de forma dialógica, uma abordagem teórico-metodológica para o ensino do teatro na Educação de Jovens e Adultos a partir da associação das memórias e narrativas de vida dos alunos e a Literatura de Cordel. Acredito que tal associação, seja capaz de suscitar possíveis mudanças de paradigmas por parte desses sujeitos em relação ao espaço escolar e suas competências linguísticas, tais como a escrita, a leitura e a oralidade.

Com o intuito de darmos continuidade a nossa reflexão, sistematizo e apresento os objetivos específicos da presente investigação:

- a) propor ações didáticas que investiguem em que medida as histórias de cordel podem suscitar no aluno de EJA o prazer pela leitura e escrita através das práticas teatrais realizadas em sala de aula;
- b) discutir a partir dos dados obtidos ao longo da pesquisa, acerca da articulação entre os processos de oralidade, as narrativas de vida, o ensino do teatro e sua efetiva contribuição nas práticas pedagógicas;
- c) Suscitar a asserção da cidadania do aluno de EJA a partir da associação entre o cordel e o teatro em suas práticas engendradas numa perspectiva estética e crítica;

Estes objetivos estão entrelaçados com as reflexões tecidas por parte da pesquisadora em pleno exercício docente, diante da trajetória permeada de desafios e conquistas encontrados ainda hoje, nas políticas públicas e nas metodologias de ensino no âmbito da EJA. A escrita, a leitura e a oralidade podem significar um paradoxo para o aluno de EJA, representando ao mesmo tempo como um “vilão” em seu processo de ensino-aprendizagem e como um caminho redentor, que irá conduzi-la à aceitação em alguns espaços sociais que cerceiam ou não legitimam a sua presença e a sua fala.

É comum o aluno de EJA desistir de concluir sua escolarização pelo medo, pela sensação de impotência frente às dificuldades apresentadas no processo de ensino/aprendizagem da escrita e da leitura. O desejo de aprender a ler e a escrever é substituído pela frustração de não avançar em seu processo cognitivo em suas competências linguísticas. Isso se dá, principalmente, pelo fato de a escola não avançar na concepção de letramento, ficando restrita, a questões tecnicistas e conteudísticas, impossibilitada de ressignificar os vários elementos que constituem a leitura de mundo, como a Arte, enquanto área de conhecimento, e as questões subjetivas que constroem a identidade do aluno de EJA.

Sobre essa relação equivocada que as instituições escolares costumam manter sobre a leitura como ato mecânico, extenuante e racional trago:

Esta educação mecanicista, que não se preocupa com a formação ética do indivíduo, considera a leitura como um mero objeto de reconhecimento de signos. Desta forma, minimiza o valor da leitura como instrumento formador da consciência crítica reflexiva do indivíduo, na medida em que não considera o caráter dialógico do ato de ler, que possibilita ao leitor a interação com ele mesmo, com o autor e com a realidade. (MUNIZ e LIMA, 2007, p.144)

No que se refere a esse caráter dialógico do ato de ler mencionado pelas autoras, podemos destacar as diversas formas de conceber a leitura em nossas vidas, salientando que ser um leitor consciente não significa consumir livros ou textos diversos, sem qualquer senso crítico, pelo contrário, significa, dentro de uma infinidade de possibilidades de produções textuais, o sujeito poder eleger os tipos que lhe aprazem, que lhe encantam, que lhe tocam a alma, que contribuem não apenas em seus processos formativos referentes à cognição, mas em sua formação integral, sensível, subjetiva, autônoma e crítica. E o que mais nos toca a alma senão as nossas memórias pessoais, as narrativas individuais que tecemos sobre nós mesmos e que, de alguma forma, contribuem para nosso processo de formação humana?

A edificação do objeto de estudo desta pesquisa se dá através da articulação das memórias e narrativas de vida dos sujeitos de EJA, com a bagagem cultural oferecida pela Literatura de Cordel para a construção de uma abordagem de ensino do teatro, que visa à formação integral dos sujeitos, levando em consideração suas competências linguísticas, sua formação crítica, estética, lúdica e sensível. Além disso e intenta atender a demandas legais presentes no artigo 26 da LDB nº 9.394/96, que prevê o ensino de Artes em todo o currículo da Educação Básica, o que não ocorre comumente, pois, a EJA, mesmo estando inserida na

Educação Básica, é privada das disciplinas que contribuem para a formação integral do sujeito, como é o caso do teatro.

Com o intuito de sistematizar a presente proposta, visando estabelecer laços de entendimento entre a minha formação docente, os sujeitos pertencentes a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e a inserção da disciplina teatro no currículo da EJA em suas perspectivas teórico-metodológicas, alicerço a presente investigação embasada nas seguintes questões norteadoras cujas respostas apresento ao longo das análises e retomo no capítulo final deste estudo:

- a) De que maneira a Literatura de Cordel pode se constituir elemento formativo que contribua para suscitar o desejo da leitura e da escrita em sua vida escolar e em sociedade dos sujeitos da EJA?
- b) Como construir uma proposta teórico-metodológica de ensino do teatro através da articulação entre a literatura de cordel e as memórias e narrativas de vida dos sujeitos de EJA?
- c) De que forma o Cordel pode contribuir no processo de leitura de mundo, legitimando a constituição da cidadania de forma crítica e estética dos sujeitos de EJA?

A partir destas inquietações, apresento as sistematizações contidas na pesquisa *Caminhos trilhados em versos: Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos*, acreditando que estas inquietações iniciais articuladas às considerações feitas durante as disciplinas cursadas no Doutorado, durante o Exame de Qualificação, os encontros compartilhados no GELING - e a entrada no campo trouxeram desafios e significativos avanços a esta investigação, ao ratificar assertivas bastante pautadas em nossas discussões científicas que sempre alertavam para o fato de que o campo oferece ao pesquisador novos olhares, novas abordagens e novas possibilidades conduzindo a investigação ora para caminhos já intuídos, ora para caminhos desconhecidos, muito além do que vislumbrei nos estudos iniciais enquanto pesquisadora.

Dando continuidade as exposições iniciais, apresentaremos aqui a sistematização desse estudo através das suas divisões em capítulos. Deixando claro que esse primeiro momento de reflexões e apresentação sintética do objeto de estudo, bem como das questões norteadoras e objetivos expostos nesse trecho já fazem parte do primeiro capítulo da tese.

No segundo capítulo desta pesquisa, intitulado de *Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Identidades, Narrativas de Vida e Formação: Memórias de Mim* tracei como objetivo tecer considerações acerca deste universo amplo, diverso e complexo que é a Educação de Jovens e Adultos no que se refere a seu contexto histórico e a busca por abordagens de ensino. Busco travar um diálogo profícuo com o leitor acerca das diferentes concepções sobre a memória e como esta assume um papel relevante no processo de formação identitária e humana, destacando neste caso a formação dos sujeitos da EJA.

Esse capítulo é o reflexo de dois momentos que apesar de diferentes se complementam. No momento inicial, discuto acerca do contexto histórico da EJA, suas conquistas e sua inércia em alguns aspectos, ao longo dos anos. Revisito, nesse capítulo, autores, concepções e reflexões já construídas, durante o Mestrado, articuladas com as dos autores e conceitos dos quais venho me aproximando durante o doutoramento, discorrendo sobre o Letramento, seu histórico e suas interfaces, além de buscar tecer considerações em torno das práticas de leitura, escrita e oralidade em sala de aula no âmbito da EJA.

O segundo momento, em que tomei como objetivo central a reflexão acerca do papel da memória no processo de formação humana, em especial, nos processos formativos dos alunos de EJA a partir das relações estabelecidas entre suas memórias e a narração destas. Está apresentado nesse capítulo também conceitos tanto no que se refere à memória quanto no que se refere à formação. Ambas serão objetos de reflexão de forma teórico-prática, nos demais capítulos, estando presentes também, nas análises dos dados construídos a partir da pesquisa de campo.

No terceiro capítulo, intitulado *Entre teatro e cordel: Saberes e Fazeres*, busquei refletir sobre as práticas teatrais em sala de aula articuladas com a Literatura no que se refere aos processos históricos e lúdicos tanto do teatro quanto do cordel e suas implicações no amadurecimento estético dos alunos de EJA. Considero aqui, tanto a prática do cordel, em toda a sua complexidade e riqueza histórica quanto as práticas do teatro em seu caráter estético e vivencial, como elementos de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem, em seus aspectos políticos e poéticos, apontando o lugar de cada uma dessas áreas do conhecimento no âmbito educacional. Neste capítulo, considero importante ressaltar a relevância dos documentos legais que dizem respeito à difusão da cultura em nosso país e que legitimam o ensino da arte, como a LDB 9.394/96 e os PCN- Artes.

No quarto capítulo, *Percurso Metodológico e contexto da investigação*, procurei elucidar ao leitor acerca dos caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa, bem como, os instrumentos escolhidos para a coleta e análise de dados. Além dessas informações, esteve presente neste capítulo todo o delineamento metodológico, desde a escolha pela Pesquisa-ação como o tipo de pesquisa pertinente para a realização desta investigação, passando pela importância da articulação desta pesquisa de doutoramento com projetos de pesquisa e de formação docente realizados na Universidade na qual me encontrava vinculada como docente, até a escolha, contextualização e descrição do lócus da pesquisa. Busquei neste capítulo deixar claro e justificar as escolhas feitas por mim enquanto pesquisadora, para o desenvolvimento da presente investigação, fundamentando teoricamente este capítulo em autores que dialogaram acerca das pesquisas Qualitativas, da Pesquisa-ação e da Análise de Discurso. Saliento que a Análise de Discurso se apresentou como percurso importante para o desenvolvimento da pesquisa e também se fez presente de forma contundente no capítulo quinto, que descrevo a seguir.

O quinto capítulo intitula-se *As Histórias das Mulheres*. Este capítulo revelou-se como de especial importância para o entendimento global desta pesquisa. Nele estiveram presentes as categorias que emergiram a partir das vozes dos alunos e alunas da EJA. As vozes dos sujeitos da EJA ganharam ressonância através de uma escuta sensível, na qual pôde ser estabelecida uma troca dinâmica e incessante entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora. Neste capítulo, as vozes dos alunos da EJA que protagonizaram a pesquisa, dialogaram de forma contundente com os autores elencados para balizar as categorias emergentes e os saberes advindos das próprias observações da docente-pesquisadora.

No sexto e último capítulo denominado *Dos caminhos a percorrer*, apresento a sistematização do conhecimento, dos saberes produzidos na presente investigação acadêmica. Esse capítulo é destinado a refletir, criticamente, a função do conhecimento científico pelo foco desta investigação, buscando apontar para novos direcionamentos acadêmicos, tendo a nossa investigação como referência artístico-pedagógica.

2 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, IDENTIDADES, NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO: MEMÓRIAS DE MIM.

Neste estudo, buscaremos ampliar a discussão em torno das necessidades, anseios e especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Partimos de estudos já consolidados sobre esta modalidade, que giram em torno, principalmente, dos aspectos relativos à alfabetização e letramento, que, ao longo dos anos, se constituíram como um dos principais desafios a serem enfrentados nesta modalidade. Será abordado também neste capítulo através de breves considerações a trajetória histórica encontrada no âmbito da EJA, sempre permeada de resistência e luta política.

Outra proposta apresentada neste capítulo diz respeito ao propósito de articular teoricamente três áreas do conhecimento, a saber: as memórias, as narrativas de vida e a formação, buscando elucidar pontos em comuns e dissonantes presentes nestes campos de estudo principalmente no que se refere à formação pessoal, identitária e emancipadora dos sujeitos pertencentes à Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, é preciso salientar que a articulação teórica e conceitual que permeia as áreas do conhecimento supracitadas é uma tarefa que tem se revelado bastante árdua, pois, na medida em que as leituras foram sendo realizadas, foi se apresentando a existência de uma linha tênue entre a identidade, a memória e a formação do indivíduo. Uma breve crise foi se estabelecendo nestas leituras. Como separar e conceituar áreas tão complexas, dinâmicas e, ao mesmo tempo, tão próximas no que se refere à formação humana?

Foi decidido, por uma questão organizacional, dividi-las em tópicos para uma melhor compreensão, por parte do leitor, mas, permitindo que o próprio processo de escrita se encarregue de elucidar as questões dissonantes e as aproximações teóricas entre essas áreas do conhecimento. Salientamos que, antes de adentrarmos nas questões teórico-conceituais acerca das memórias e das identidades, podemos estabelecer como um elo significativo o termo formação.

A escolha por este termo como elo se dá, ao que parece, pela sua atuação como um fio condutor entrelaçando a memória e a identidade, tornando-nos seres aprendentes ao longo de todo o processo vivido por cada um de nós em um ciclo contínuo e intermitente de

experiências vividas que ora, se apresentam de forma significativa, ora se apresentam quase despercebidas em nosso processo de formação.

2.1 DA HISTÓRIA AOS ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS

Muitos estudos têm sido realizados ao longo dos anos com o objetivo de esclarecer a respeito da historicidade e dos primeiros movimentos de alfabetização de adultos em nosso país. Por esta razão, neste capítulo, faremos um panorama geral acerca dos percursos históricos da Educação de Jovens e Adultos, buscando um maior enfoque nas pesquisas atuais, no estado da arte no que se refere aos entraves e desafios das políticas públicas focadas para esta modalidade, além de discutir as questões curriculares e pedagógicas atuais no âmbito da EJA. Como questão pedagógica central, busca-se analisar os processos de Letramento no âmbito da EJA e a forma como este tema vem sendo debatido em nosso país e no mundo.

É sabido que o processo de escolarização do adulto foi escrito em mal traçadas linhas na história do nosso país, a começar pelo processo de colonização através dos ensinamentos jesuíticos sob a égide da igreja católica, tendo como principal finalidade a catequização e a implantação de um estado de subserviência por parte dos índios brasileiros que se encontravam, naquele momento, colonizados.

Segundo Lazzarini (2013), a batuta jesuítica no processo de escolarização/aculturação indígena perdurou no Brasil por mais de dois séculos, declinando, quando os conflitos de interesses entre o clero e a realeza portuguesa falaram mais alto e a necessidade, naquele momento, extrapolava as questões de aculturação, deixando clara a necessidade vigente de se alfabetizar, de maneira sistemática, os milhares de adultos que atuavam como subalternos para a realeza vinda de Portugal. Sobre este período, elucida o autor:

Em 1854, surgiu a primeira escola noturna e, em 1876, já existiam 117 delas em todo o país, como nas províncias do Pará e do Maranhão, que já estabeleciam fins específicos para sua educação: instruções aos escravos e compreensão dos direitos e deveres do cidadão. No entanto, a educação de adultos não atingia ainda um desenvolvimento satisfatório, o que levou, finalmente, ao declínio dessas escolas noturnas. Somente com a Reforma de Ensino Leônicio de Carvalho, em 1879, houve algumas modificações quanto à educação no país, a saber: a criação de cursos elementares noturnos, a obrigatoriedade do ensino entre 07 e 14 anos, incluindo os filhos de escravos, e a criação das escolas normais para evitar a improvisação de professores. (LAZZARINI, 2013, p. 22 e 23).

Com a crescente transformação social caminhando em igual passo com o desenvolvimento industrial novas exigências foram sendo impostas em termos de capacitação

dos trabalhadores, principalmente nas zonas urbanas das grandes cidades. A busca, por parte das indústrias, por sujeitos capacitados, pela contratação de indivíduos alfabetizados que pudessem atender as novas demandas sociais, políticas e econômicas, impelia o país a propor mudanças e avanços em seu sistema educacional.

Durante muito tempo, o que perdurou – e ainda hoje encontramos em cidades do interior das grandes capitais – foi um cenário de descaso com a Educação Básica e a formação de qualidade do povo brasileiro encontrando terreno fértil principalmente na educação de jovens e adultos. Ao longo dos anos, a Educação de Jovens e 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 do século passado, 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 país.

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. Nesse sentido, os documentos legais que traçam o histórico da Educação Formal no Brasil declaram também que:

A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40. (BRASIL, 1997, p. 19).

O país alçava novos voos no que se refere à Educação Básica, principalmente a Educação de Jovens e Adultos. Resolver a questão do analfabetismo no Brasil estava longe de ser alcançado, porém os primeiros passos para a democratização do acesso à escolarização estavam sendo dados, com a promulgação da Constituição de 1934 que atribuía à educação básica a condição primária para o desenvolvimento de uma nação em seus diferentes níveis, a saber: social, político, econômico e cultural.

Outro problema a ser enfrentado pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos encontrava-se no campo simbólico. Estes sujeitos representavam para o Brasil - e até hoje

representam em menor grau – um símbolo do fracasso. Um fracasso produzido pelo próprio país, quando esse enquanto nação, cerceia o direito de escolarização na idade regular aos seus cidadãos, oferecendo de forma desigual o acesso e a permanência ao espaço escolar, produzindo sujeitos analfabetos e se eximindo de equacionar a questão durante anos de falta de políticas públicas direcionadas a esta modalidade.

Encontramos, assim neste cenário, um dos maiores desafios a serem enfrentados pelos educadores que se dedicavam à militância com a EJA, o peso atribuído a um 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, na qual, 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, sobre a égide dessa concepção equivocada, o adulto analfabeto era tido como um dos principais entraves para o desenvolvimento socioeconômico do país, sendo constantemente considerado como causa e não efeito da situação de atraso nos setores econômicos, sociais e culturais 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.

Com a chegada do fim da Ditadura Vargas, em 1945, o Brasil se encontrava inspirado pelo movimento político que pairava ao redor do mundo, nos quais, os principais lemas eram a luta pelo fim da desigualdade social, a paz no mundo – que se relacionava também com o fim da segunda grande guerra - e a luta pela dissipação da opressão das classes até então oprimidas. No bojo dessas questões, emergiam as discussões em torno da alfabetização de adultos e sua importância para o desenvolvimento do país. Este era o momento em que os ativistas sociais, educadores, religiosos engajados e intelectuais buscavam para a promoção de reflexões e, conseqüentemente, mudanças e avanços nas políticas públicas direcionadas ao público da EJA.

Acerca desta questão, ressalta o documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que discorre sobre as diretrizes curriculares da EJA:

Nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. (BRASIL, 1997, p. 20).

Ocorre que, após esta efervescência política e pedagógica que elevou, naquela época, a educação de jovens e adultos aos centros das discussões educacionais no Brasil, os programas de alfabetização perderam força paulatinamente. O Brasil é um país de grande extensão territorial, e esses programas, mesmo sendo implementados tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais, acabam por consolidar suas ações nas áreas urbanas, direcionando o programa de alfabetização de adultos ao fracasso nas escolas que estavam situadas nas cidades fora dos grandes centros.

Outro fator determinante para a consolidação deste cenário diz respeito à centralização por parte do Governo Federal na implementação destas propostas. Sem o estabelecimento de parcerias com outras instâncias governamentais, seja na esfera estadual ou municipal, os programas nasciam sendo fadados ao fracasso e à descontinuidade.

No início da década de 60, o pensamento de Paulo Freire ganha força e a educação dessas pessoas passou a ser considerada como uma das principais metas a ser alcançada no que diz respeito à democratização da educação pública no Brasil, ação mobilizada por intelectuais brasileiros, artistas, sociedade civil, centros de cultura popular ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE) e a entidades ligadas à Igreja Católica. 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.

Nosso país enfrentou e continua enfrentando relevantes mudanças de paradigmas no que se refere à luta contra o analfabetismo e a consolidação da Educação de Jovens e Adultos como uma das diretrizes para o combate à desigualdade social, principalmente na ideia latente e cada vez mais atual das múltiplas possibilidades de ascensão sócio-econômica, política e

cultural destes sujeitos frente a esta nova sociedade que está surgindo. Assim, faz-se necessário legitimar o nosso discurso através do posicionamento do Ministério da Educação (MEC) frente a esta nova realidade acerca da EJA:

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)

Sobre a acuidade no olhar, no que tange à realidade existencial e específica dos sujeitos de EJA, podemos nos reportar aos ideais de Paulo Freire, nas críticas tecidas pelo autor no que diz respeito à tessitura dos materiais pedagógicos de apoio utilizados em sala de aula com os alunos desta modalidade. Ao longo da história da EJA, esses materiais sempre se apresentaram desatualizados e descontextualizados com os alunos dessa modalidade, principalmente no que se refere às especificidades, à faixa etária diversa e diferenciada, às idiossincrasias e às expectativas dos sujeitos que fazem parte da EJA, e não eram consideradas relevantes nestes materiais pedagógicos.

Em relação aos materiais didáticos direcionados à EJA, a preocupação de Freire, refletia a preocupação da maioria dos educadores da época. Materiais didáticos que não consideravam a realidade do sujeito, ou que estavam muito mais direcionados ao público infantil, ora infantilizando os indivíduos, ora reproduzindo estigmas sociais, inserindo imagens figurativas que legitimavam as mais variadas formas de opressão e de preconceito, inclusive contra o próprio analfabeto, produzindo, assim, uma autoimagem negativa e de fracasso por parte destes sujeitos, que sempre se encontravam à margem da sociedade.

A Pedagogia Crítica, inspirada nos ideais de Paulo Freire, possuindo estudiosos nos quatro cantos do mundo, dentre os quais, citamos: Henry Giroux, Peter Mc Laren, dentre outros, visa, dentre outros aspectos, considerar o sujeito como indivíduo ativo no processo de escolarização, excluindo a ideia de sujeito como objeto da história e inserindo-o como sujeito produtor e ativo no processo de construção histórica e social.

Neste sentido, os estudos freirianos, principalmente no momento de efervescência nos debates iniciais acerca da Educação de Jovens e Adultos, representaram grande avanço nos ideais pedagógicos e nas novas abordagens de ensino nesta modalidade. Nesse sentido, defende o autor:

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)

Assim, seguindo a lógica das novas discussões que emergiam no cenário brasileiro no âmbito da EJA, pôde ser verificado um avanço conceitual, político e metodológico, especialmente na forma como estes sujeitos eram vistos pela sociedade civil. O adulto já poderia ser concebido como um sujeito ativo e apto a contribuir positivamente no desenvolvimento da nação.

Não eram crianças, portanto, as abordagens metodológicas não poderiam ser focadas no modelo pedocêntrico - no qual a criança se insere como elemento central no processo educativo - não eram mais concebidos como estorvos sociais, pois, já era sabido que a desigualdade social sempre foi a grande produtora da sua falta de escolaridade. A concepção da Educação de Jovens e Adultos tem caminhado, paulatinamente, porém, a passos descontínuos, para um reconhecimento emergente e crucial no desenvolvimento do país.

No descompasso destas acepções, o Governo Militar, através de uma ação ditatorial, ancorada pelo Golpe Militar, proibiu a implementação do Plano Nacional de Alfabetização que fora lançado em janeiro de 1964 e que buscava difundir por todo o país o método Paulo Freire de Alfabetização de adultos. Diante desse contexto, artistas, políticos, educadores e intelectuais que lutavam pela educação de qualidade de pessoas adultas se viram de mãos atadas frente ao autoritarismo governamental, que entendia equivocadamente o Plano Nacional de Alfabetização como uma tentativa política de destituí-los do poder através de ameaças contínuas e organizadas à ordem pública.

Esse argumento defendido pelo governo contribuiu para o lançamento de programas assistencialistas, conservadores e obsoletos em face da substituição do Plano Nacional de Alfabetização proposto por Paulo Freire. Um dos mais importantes programas lançados pelo governo militar foi intitulado de Movimento Brasileiro pela Alfabetização - MOBRAL, que abraçava a sistemática de alfabetização do método Paulo Freire no que tange a métodos que suscitavam palavras geradoras como elemento importante no processo de alfabetização.

Entretanto, essa proposta não considerava o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, descaracterizando e empobrecendo o Método de Alfabetização, proposto por Paulo Freire, que dentre outras questões, vislumbra nestas palavras geradoras a construção de

sentidos e a formação crítica e autônoma do indivíduo. Entretanto, os ideais empreendidos por Freire continuavam latentes entre inúmeros educadores,

Paralelamente, grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire. (BRASIL, 1997, p.26)

Com a abertura da democracia, ocorrida, gradativamente, no Brasil, os movimentos sociais exerceram grande pressão para que os avanços, até então conquistados no âmbito da EJA e as novas mudanças que estavam por vir, não permanecessem no campo do esquecimento no cenário político brasileiro. Sendo assim, práticas já utilizadas vêm sendo retomadas, como, por exemplo, a associação entre a alfabetização e a profissionalização técnica dos alunos da EJA sendo agregada aos programas que gerem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Algumas das principais críticas dos educadores, que se ocuparam com estudos referentes à alfabetização de adultos, eram, primeiro, a ideia utópica de que estes sujeitos podem se alfabetizar em curtos e recordes prazos de três a seis meses - concepção equivocada que gerou, durante anos a fio, analfabetos funcionais. Em seguida, uma das principais críticas se refere ao caráter descontínuo dos programas de alfabetização da pessoa adulta. Entende-se que a implantação de um programa envolve inúmeras etapas, a saber: a concepção, o diagnóstico do contexto a ser implantada a proposta, o planejamento pedagógico e econômico e, por fim, a sua execução, para, só então, com o passar dos anos, verificar os resultados obtidos ou não, compreendendo que a educação sempre foi e sempre será um investimento a longo prazo.

Tomando os estudos de Bourdieu (2007), a educação representa um capital ao mesmo tempo cultural e social, e como todo capital, precisa de investimentos, que diz respeito à participação econômica propriamente dita, ao investimento em relação ao tempo e à intensa dedicação, por parte de todos os envolvidos, e que dela fazem parte, tornando a questão da educação, seu acesso, permanência e sua qualidade em formação crítica dos indivíduos como um fórum de amplitude social, não como um espaço destinado à meritocracia reprodutora de desigualdades entre os indivíduos.

Sob este prisma, podemos detectar que houve, sim, avanços teóricos e metodológicos no âmbito da EJA. Um dos principais progressos encontra-se ligado ao assentamento de bases legais que amparam este segmento e às políticas públicas que, cada dia mais, traduzem o querer da sociedade civil no que tange a práticas contínuas e articuladas para erradicação do

analfabetismo no país. Para elucidar, trago a LDB 9.394/96 Art. 37º: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (BRASIL, 1996, p. 15)

O artigo 37º da LDB 9.394/96 assenta, a importância e o direito à formação cidadã por parte do sujeito da EJA, garantindo a este sujeito, através do seu acesso e continuidade no espaço escolar, a possibilidade de conclusão em qualquer tempo da sua escolaridade. Entretanto, a existência de um artigo que deixe claro e ampare estes indivíduos não cumpre, na prática, o real papel da educação no país. Os sujeitos enfrentam desafios que ultrapassam os muros escolares, desafios que giram em torno da sua situação socioeconômica, perpassando por questões pessoais, da baixa autoestima, da sua autoimagem que, em geral, carregam a marca do analfabetismo como sinônimo de fracasso pessoal e profissional, até desafios de gênero, como é o caso de mulheres que, comumente, são impedidas e/ou desestimuladas pela sociedade ou pela própria família a dar continuidade ao seu processo de escolarização. Sobre essa questão nos revela Piconez:

A educação escolar de jovens e adultos é campo complexo, pois, envolve outras dimensões (social, econômica, política, cultural) relacionadas às situações de desigualdade em que se encontra grande parte da população do país. Uma educação de qualidade para jovens e adultos não dá conta de reverter o quadro negro da educação atual. O descompasso das ações governamentais e a acomodação da sociedade são também responsáveis pelo quadro de injustiça social com o qual convivemos. (PICONEZ, 2012, p. 11)

Sobre a complexidade das dimensões que envolve o processo de ensino/aprendizagem no âmbito da EJA de que trata a autora, podemos citar a questão da opressão social que esses indivíduos sofrem em seu cotidiano, tendo, além dos direitos mais elementares cerceados, a impossibilidade de ter a sua fala legitimada socialmente, como expressão maior da sua cidadania.

Desta questão, podemos supor que a escola, em maior ou menor participação - a depender de vários fatores, como gestão, corpo docente Plano Político Pedagógico - pode exercer papel crucial na manutenção desse cerceamento da fala e dos posicionamentos desses alunos, ou na sua coparticipação para a busca de uma maior autonomia e participação na sociedade em que estão inseridos.

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 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 mesmos, 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 associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 2005, p. 58 - 59)

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo, é possível constatar as barreiras históricas, mas também os avanços nas discussões que resultaram, ao longo desses anos, em novas concepções teórico-metodológicas no contexto da EJA. Novos desafios vêm se apresentando no contexto da EJA, e um dos principais desafios é compreender que não basta apenas oferecer unidades escolares que comportem o ensino noturno para esse modalidade. É preciso oferecer um ensino de qualidade inserido em uma sociedade que ofereça igualdade de oportunidades de trabalho a esses sujeitos, que viabilizem a fala de cada um deles, a legitimização destes como sujeitos ativos e produtivos em sociedade, bem como, sua formação cidadã e democrática.

Não é sem razão, então, que o breve panorama apresentado, ao longo deste capítulo, acerca da opressão socioeconômica e cultural vivenciada por pessoas adultas analfabetas ou com pouca escolaridade, sendo alguns dos principais motivos que os impelem a abandonar sua vida escolar, vem sendo problematizado e, de certa forma, acolhido em termos práticos, ainda que em passos lentos e com poucos resultados, pelos órgãos competentes em nosso país, como é o caso do Ministério da Educação (MEC), em parceria com os Governos Estaduais e Municipais.

Na tentativa de lançar um olhar mais atento sobre as necessidades dos alunos da EJA, iniciativas vem sendo implementadas em nosso país, tais como: o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Estes dois programas, lançados respectivamente em 2003 e em 2005, buscam, dentre outros objetivos, atender à resolução do CNE/CEB Nº 1, de 05 de julho do ano de 2000.

A resolução supracitada estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, através do parecer CNE aprovado em 10 de maio de 2000, sob a coordenação do seu relator e conselheiro, Carlos Roberto Jamil Cury, que dentre outras

discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos, buscou como intuito promover a discussão acerca de um ensino de qualidade, uma formação que atenda a toda Educação Básica acolhendo as demandas dos adultos desde o seu processo de alfabetização até a sua formação profissional e preparação para o mundo do trabalho. Neste parecer, o relator chama a atenção que,

O Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609.[...] É de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afrobrasileiros. (BRASIL, 2000, p. 05).

O presente parecer faz um alerta acerca dos números ainda elevados de pessoas jovens e adultas que não concluíram sua Educação Básica, ou mesmo nem de fato a iniciaram. A citação acima, se aproxima dos propósitos discutidos neste estudo, ressalta-se aqui, que a falta ou a pouca escolarização atinge em maior grau determinadas regiões do país e determinados grupos sociais, como idosos e populações afrodescendentes. O que também parece claro neste documento é a percepção de que as políticas públicas nesta área precisam ser mais incisivas e terem uma linha de continuidade constante, no sentido de que não se interrompa o processo de escolarização desses indivíduos por questões relacionadas à má gestão, ou distribuição errônea de verbas para esta modalidade de ensino.

O interessante, enquanto sociedade civil é, a cada dia, fazer valer o direito do povo de acompanhar e interferir nos programas nacionais, buscando compreender em que medida tais programas estão, de fato, erradicando o analfabetismo no Brasil e proporcionando um ensino técnico e integrado de qualidade para os sujeitos da EJA, já que ambos os programas atendem, ao menos na teoria, a todo o território nacional.

A partir das reflexões desenvolvidas acerca dos Programas Educacionais na contemporaneidade, no que se refere à escolaridade de pessoas adultas, faz-se necessário ressaltar que cada programa desenvolvido pelo Ministério da Educação, possui suas especificidades que servem como alicerce para a construção das suas próprias diretrizes curriculares. Apresentamos, como exemplo, os programas de ensino que buscam articular o ensino médio ao ensino técnico-profissionalizante, os quais, terão, por obrigação, atender às demandas em relação ao currículo e aos conteúdos específicos de ambas as modalidades de ensino.

Vale ressaltar que, em se tratando das diretrizes a serem seguidas, o currículo da EJA tem obedecido atualmente à seguinte divisão:

* **Ensino Fundamental: Educação de Jovens e Adultos: 1º Segmento** - Compreende a 1ª a 4ª série do ensino fundamental, tendo três grandes eixos curriculares, abaixo mencionados, com subdivisões em cada área de conhecimento.

- a) Língua Portuguesa;
- b) Matemática;
- c) Estudos da Sociedade e da Natureza

* **Ensino Fundamental: Educação de Jovens e Adultos: 2º Segmento** - Compreende o 5º ao 9º ano do ensino fundamental, tendo as seguintes áreas do conhecimento como grandes áreas a serem trabalhadas:

- a) Volume 1 - O texto está dividido em duas partes e traz reflexões comuns a todas as áreas do conhecimento que podem ser tratados em todo o currículo escolar;
- b) Volume 2 - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia;
- c) Volume 3 – Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

Diante do exposto, nota-se, claramente, que no que diz respeito a concepções curriculares no âmbito da EJA houve alguns avanços. Haja vista, a presença da disciplina Artes – mesmo que esteja presente apenas no 2º segmento da EJA- como área de conhecimento relevante a ser trabalhada na sala de aula com os alunos da EJA.

Entretanto, uma longa caminhada política, ideológica e pedagógica ainda deve ser trilhada na busca de uma maior articulação e um maior entendimento acerca da presença da arte enquanto área de conhecimento e disciplina curricular relevante no processo de ensino/aprendizagem do sujeito de EJA. Entendendo que a presença desta área de conhecimento busca, dentre outras coisas, um amadurecimento crítico, estético, autônomo e sensível dos sujeitos da EJA.

O Ministério da Educação (MEC) lançou documentos oficiais a partir do ano de 2002, tendo como proposta tecer explicações acerca dos objetivos, das abordagens metodológicas, dos possíveis conteúdos e caminhos de ensino/aprendizagem de cada área de conhecimento presente no currículo da EJA do 1º e do 2º segmento. Infelizmente, dentro das diretrizes curriculares do 1º segmento, ainda não há espaço definido para o ensino das Artes. A Arte, enquanto área de conhecimento não é considerada, pelo contrário, é inserida ora de maneira

tímida, pelo viés literário, ora pela ratificação histórica e equivocada da arte como mero elemento pertinente apenas para o aprendizado dos estudos geométricos.

Situação diferenciada ocorre com o documento oficial produzido pelo MEC, com vistas a atender às demandas curriculares do 2º segmento da EJA, que, além de introduzir a Arte como área de conhecimento relevante no processo de ensino/aprendizagem do sujeito da EJA, incluindo assim todas as linguagens artísticas: Teatro, Dança, Artes Visuais e Música. Dessa forma a Arte vê legitimado seu lugar neste currículo, como disciplina possuidora de um conhecimento construído, ao longo da história da humanidade e extremamente relevante para o desenvolvimento pessoal, social, cultural, sensível e autônomo dos alunos da EJA. Sobre esta questão, elucidaremos com mais profundidade no Capítulo 3 desta tese, intitulado: *Entre teatro e cordel: Saberes e Fazeres*, no qual, discutirei os aspectos formativos e legais do teatro e também do cordel enquanto área de conhecimento para que possamos vislumbrar novas perspectivas no âmbito da EJA.

2.2 DOS PROCESSOS DE LETRAMENTO NA EJA

Discutiremos, nesta seção, os estudos contemporâneos acerca do Letramento e a íntima relação que esta área do conhecimento mantém com a Educação de Jovens e Adultos. Ao enfatizarmos a importância de um estudo cuidadoso acerca do Letramento e sua relevância na Educação de Jovens e Adultos, acentuamos a necessidade de elucidarmos sobre sua trajetória histórica e política no cenário educacional brasileiro.

A proposta do estudo parte da ideia de que as concepções de letramento buscam reflexões sobre uma educação crítica na qual o educando faça parte do processo de ensino/aprendizagem como sujeito crítico e autônomo. Neste sentido, faz-se necessário incluir a escola nesta discussão, já que ela é considerada, socialmente, como um dos principais agentes no processo de construção da cidadania.

A instituição escolar vem, ao longo dos anos, tomando para si o lugar de detentora do saber, de espaço privilegiado na formação dos sujeitos letrados que, certamente, irão atuar em sociedade, exercendo a sua cidadania em diversos papéis. Se considerarmos o letramento em uma acepção superficial, tomando como ponto de partida as interações provocadas entre a escrita, a leitura e a oralidade, certamente, esta visão encontra-se adequada.

Mas, se considerarmos o letramento a partir dos estudos mais recentes que utilizam a escrita, a leitura e a oralidade como elementos de interação entre si e entre o mundo, entre as questões mais amplas que permeiam todo o contexto social, veremos que a escola encontra-se, hoje, ainda em uma posição relevante, porém, não mais como instituição centralizadora das práticas de letramento. Nesse sentido, podemos nos reportar a Kleiman:

Detenhamo-nos mais um momento no letramento, que entendemos como as práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita (Kleiman 1995). Essa concepção de letramento não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, as práticas comunicativas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois, o texto ouvido tem marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita. (KLEIMAN, 2008, p. 181 - 182)

De fato, a autora toca numa questão crucial, quando nos chama a atenção para a importância de entendermos o Letramento em uma acepção muito mais complexa, utilizando o diálogo profícuo entre as diversas dimensões da interação linguística, sejam elas a escrita, a leitura e também a oralidade. Este dado se mostra relevante, principalmente, quando nos conscientizamos acerca do peso que exerce a escrita em nossa sociedade, que se solidifica, cada vez mais, como uma sociedade grafocêntrica.

Os estudos sobre letramento, que discutem novas concepções, são relativamente recentes 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.

Magda Soares (2005) enfatiza que 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.

Vale ressaltar, que os estudos sobre o letramento não ocorreram de forma sedimentada, pelo contrário, 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.

No que toca o contexto brasileiro, podemos dizer que estes estudos ocorreram de forma diferenciada, ou, dito de outra forma, os estudos não avançaram rapidamente, como também as políticas públicas do nosso país não estavam preocupadas, inicialmente, em avançar no que diz respeito a concepções acerca do letramento, porque ainda se ocupavam - e se ocupam - com a questão da erradicação do analfabetismo no Brasil. Ao que se sabe, 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 no âmbito da EJA, 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 se constitui de forma mais complexa, no qual, o sujeito, a partir do domínio das tecnologias da escrita e da leitura, se posiciona no mundo atendendo às inúmeras práticas sociais nas quais a escrita e a leitura estão inscritas. Segundo Soares:

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. (SOARES, 2005, p. 46)

No passado, ao sujeito era de grande valia o domínio do código para a escrita e para a 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)

É necessário, então, 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 interrelacionam 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 às 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 nos quais a escolarização não foi realizada, ou se deu de forma tardia, como enfatiza Kleiman, 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 à escola ou que foram permanentemente expulsos dela. (KLEIMAN, 2008, p.7)

Para os sujeitos socialmente excluídos, como é o caso dos indivíduos pertencentes à EJA, a realização dessas tarefas supracitadas 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.

Nossa intenção, com essas considerações, é tecer algumas provocações a respeito do domínio da norma-padrão e a sua influência direta na mobilidade social dos indivíduos. Outro elemento a ser considerado pode ser encontrado nas questões subjetivas, no campo simbólico, pois só o domínio da norma-padrão não garante a este sujeito a sua completa mobilidade social.

Há uma imagem construída acerca do sujeito que se alfabetiza tardiamente, em geral, uma imagem negativa associada à sua condição socioeconômica. Esta imagem construída pelo outro acerca da sua maneira de falar, da forma como o sujeito lê ou escreve, da sua escolaridade tardia, tende a cercear a sua inserção no mundo do trabalho. Sendo assim, para os sujeitos da EJA há um duplo desafio para a sua definitiva inserção social: escolarizar-se dominando a norma-padrão e desconstruir a imagem negativa construída socialmente que uma escolarização realizada em tempo tardio exerce em sua vida. Sobre esta questão Bagno, traz algumas provocações:

O que estou tentando dizer é que o domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. (BAGNO, 2007, p. 70-71)

As provocações tecidas acima pelo autor fazem sentido em parte, se considerarmos que os conceitos de capital econômico e capital social, ambos elucidados por Bourdieu (2007), podem, em dado momento, caminhar de mãos dadas em um processo de ascensão social do indivíduo, ou seja, o domínio da norma-padrão pode representar um primeiro passo, um passo de extrema relevância para que este sujeito tenha acesso a espaços sociais, como também no âmbito profissional, considerando que sem este domínio seria praticamente inviável. Neste caso, o capital social influenciaria em sua busca pelo capital econômico.

Assumindo o risco de se aproximar do discurso panfletário, mas, tendo a consciência de que, ao produzirmos discursos estamos também contribuindo na formação de opinião e no alargamento da discussão política, podemos refletir acerca da importância de não sucumbir à escola como a única instituição capaz de erradicar a pobreza e a exclusão social em nosso país.

A escola sempre teve e sempre terá papel fundamental nesta questão, mas ela não está sozinha, a sociedade civil em suas cobranças efetivas e fundamentadas legalmente pode influenciar o poder público na busca pela mudança deste quadro. Os direitos destes indivíduos vão além da sala de aula e dizem respeito a uma qualidade de vida, digna, para que estes sujeitos socialmente excluídos se enxerguem - e façam os outros os enxergarem - como cidadãos e exerça plenamente sua cidadania.

O ideal, longe de ser uma realidade, é uma sociedade, menos preconceituosa, segregadora e mais justa em todos os sentidos. A compreensão que impera de forma silenciosa em nossa sociedade é a de que os adultos não-escolarizados são indivíduos impossibilitados de exercer plenamente a sua cidadania, pois, esta, infelizmente se encontra intimamente ligada a questão do uso correto da norma-padrão nos dispositivos linguísticos. Com isso, não estamos afirmando que a escolaridade não é prioridade em nosso país. Ao contrário, a alfabetização e o letramento são igualmente importantes e por isso devem caminhar em igual passo a outras conquistas socioeconômicas e principalmente culturais.

Por esta razão, para que possamos considerar os estudos sobre letramento como 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 em que as relações de poder possam não apenas ser compreendidas por esses sujeitos, mas principalmente refletidas de forma crítica e consciente.

De todo modo, é preciso que os sujeitos compreendam seu processo de 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, traga empoderamento ao sujeito e o leve 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 Bourdieu *apud* Nogueira,

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 pelo 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:

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 a muitos casos, ao 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. Nessa perspectiva, o processo de letramento configura-se através de competências e elementos individuais de aquisição da escrita e leitura na qual 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.

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 a autora a seguir.

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). (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 pela 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 é objetivo, neste momento, travar uma discussão complexa e aprofundada sobre o currículo escolar, mas apenas ressaltar a importância de se enxergar a instituição escolar como uma instância onde a neutralidade não faz parte de seu cotidiano, na qual 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 explícitos sem que nos esqueçamos de mencionar os aspectos implícitos também presentes no currículo, faz-se necessário realizar o seguinte 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. (SILVA, 2005, p.78 -79).

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.

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. (SOARES, 2005, p. 72)

Enfim, 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.

Outrossim, a autora Piconez (2012) nos chama a atenção para a educação escolar de pessoas adultas e sua relação oculta com a condição social em que estes sujeitos estão inseridos, impelindo-nos a discutir sobre que tipo de cidadania estamos construindo, legitimando o poder que a escola pode ter de segregar, de construir escolas para pobres e escolas para ricos. No caso dos sujeitos da EJA, tendo a primeira opção como seu destino.

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.

Neste contexto, assenta-se a necessidade iminente de se discutir a forma como a escola está concebendo o processo de alfabetização e o processo de letramento. É necessário ver o Letramento como um fenômeno complexo e necessário no ambiente escolar, alargar a sua aceção, já que este ocorre naturalmente fora dos muros escolares, como um fenômeno independente da interferência escolar, pois diz respeito a sua compreensão de mundo - em relação a sua identidade, a sua relação com o outro, com a sua cultura - mas que, na medida em que encontra nesta instituição uma aliada, pode proporcionar aos sujeitos uma formação mais ampla e adequada.

A partir das reflexões desenvolvidas, podemos concluir que os estudos sobre letramento possuem papel fundamental na mudança de paradigmas escolares, ao chamar a atenção para ideias que vêm se reproduzindo, ao longo dos anos, como considerar “incompetência” individual como causa do fracasso escolar, ou atribuir a evasão escolar, o 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 e o acesso ao conhecimento como estratégias de mobilização na construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

Diante do exposto, o que nos interessa neste estudo, é refletir em torno do letramento em uma perspectiva mais ampliada e mais próxima, no que diz respeito à leitura de mundo desses alunos de EJA. Após a discussão travada neste capítulo, podemos partir do pressuposto de que as competências linguísticas são essenciais no processo de inserção e interação desses alunos de EJA, seja no mundo do trabalho ou em seu convívio social, familiar ou outros. Mas, o desenvolvimento de um olhar ampliado e crítico a partir do contato com experiências estéticas contribuem efetivamente para a construção de múltiplas leituras de mundo por parte desses educandos, auxiliando ainda mais no seu processo formativo.

2.3 MEMÓRIAS E IDENTIDADES

O entrelaçamento entre a nossa memória e a nossa constituição identitária não podia ser concebido, neste capítulo de forma leviana, como uma mera intuição epistemológica escolhida para o desenvolvimento do presente estudo. É salutar destacar, inicialmente, o amplo arsenal teórico-conceitual já existente no âmbito da Memória e da Identidade, bem como nos caminhos entrecruzados entre essas áreas do conhecimento, fortalecendo, assim, o desenvolvimento aprofundado dessas áreas, tanto no âmbito da Sociologia, Antropologia quanto no âmbito da Educação. Destacamos autores que se debruçam há décadas sobre estes temas, tais como: Bauman (2005; 2008), Bossi (2003), Candau (2012), Oliveira (2010) e Josso (2007; 2010), autores que tentaremos travar um profícuo diálogo neste capítulo.

A memória é um campo vasto. A impressão que se tem é que por mais estudos, conceitualizações e descobertas realizadas nesse campo, mais pistas são oferecidas ao pesquisador. Essa gama de estudos ganha mais complexidade quando articulamos a identidade e a memória. Para Candau:

As noções de “identidade” e “memória” são ambíguas, pois ambas estão subsumidas no termo *representações*, um *conceito* operatório no campo das Ciências Humanas e Sociais, referindo-se a um *estado* em relação à primeira e a uma *faculdade* em relação à segunda. (CANDAUI, 2012, p. 21)

Se o autor considera ambíguas as noções de identidade e memória, chamamos também a atenção para a diversidade presente na condição humana, sujeitos advindos de diferentes histórias, diversas origens, com uma complexidade infinita de sonhos, desejos, objetivos e

frustrações guardados em sua memória. Cada indivíduo com sua subjetividade constitui-se identitariamente, compondo e atuando em nossa sociedade.

Tendo como objetivo elucidar modos de manifestação da memória humana em suas variadas dimensões, e ao mesmo tempo buscar elucidacões a respeito de como a nossa memória age, seleciona, guarda e descarta fatos importantes ou não no decorrer da nossa existência, Candau (2012) estabelece, à luz da Antropologia, algumas diferenciações na maneira como ela se manifesta nos indivíduos. As principais diferenciações, segundo o autor, dizem respeito à Protomemória, ou, a memória de baixo nível, à memória de alto nível e à metamemória. Essas três divisões da nossa memória, constituem, para o autor, uma taxonomia.

2.3.1 Protomemória, Memória de alto nível e Metamemória

A memória de baixo nível, também denominada pelo autor mencionado abaixo de protomemória, constitui-se através de saberes e experiências mais resistentes, mais bem compartilhados entre os membros de determinada sociedade. É nela que se operam os saberes que estão impregnados em nosso corpo, saberes a que recorremos automaticamente e que se manifestam em hábitos e repetições. Sobre esse tipo de memória, Candau complementa,

Por vezes marcada ou gravada na carne, bem como, as múltiplas aprendizagens adquiridas na infância e mesmo durante a vida intrauterina: técnicas de corpo que são o resultado de uma maturação ao longo de várias gerações, memórias gestuais. [...] Transmissão social que “nos ancora em nossas práticas e códigos implícitos”, costumes introjetados no “espírito sem que neles se pense”, ou sem quem disso se duvide, traços, marcas e condicionamentos constitutivos do ethos e mesmo alguns aspectos que jamais são verbalizados. (CANDAU, 2012, p.22).

Ao elucidar sobre a memória de baixo nível, ou a protomemória, o autor sugere na assertiva acima que este tipo de memória é responsável pelas nossas ações tácitas, pelo não dito e não exteriorizado. Ações comuns, corriqueiras do nosso dia a dia estão ligadas a este tipo de manifestação da memória, como acenar com a cabeça para alguém conhecido, ou dizer “bom dia” ao chegar a um local qualquer. Se mantivéssemos a discussão neste nível, poderíamos vir a crer que esse tipo de manifestação da memória humana encontra-se completamente inofensivo a luz das relações interpessoais e dos nossos hábitos cotidianos.

Porém, se adentrarmos nos estudos concentrados por Pierre Bourdieu (2007) acerca dos conceitos de *habitus cultural*, podemos compreender que as nossas ações e formas de ser

e estar no mundo atuam como elementos ora explícitos, ora implícitos e estão intimamente ligadas ao nosso contexto cultural constituindo-se assim um *habitus cultural*. Assim, o *habitus cultural* se manifesta sem maiores questionamentos, de forma “natural”, através da partilha de códigos, costumes, saberes e fazeres em comum entre os sujeitos que pertencem a um determinado contexto. Neste sentido o autor complementa que

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. (BOURDIEU, 2007, p. 218-219).

Assim, tanto atos corriqueiros como acenar para uma pessoa, quanto ações mais complexas como a perpetuação de preconceitos, sejam eles étnicos, sociais, linguísticos, dentre outros, podem estar ligados diretamente à partilha desses códigos culturais advindos de uma memória mais resistente, que pode não se encontrar explícita, mas que se encontra latente nas nossas expressões corporais, discursos e ações, caracterizando-se como algo perene e, ao mesmo tempo, nocivo à constituição social e à plena formação humana.

Ainda sobre esta capacidade da memória em guardar resquícios de fatos e experiências ao longo de uma vida inteira, e sua associação com os códigos culturais presentes em cada contexto, ressalta Oliveira:

A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. Conforme nos lembra Bosi (2003), existe um substrato social da memória articulada com a cultura, tomada em toda a sua diversidade estética, política, econômica e social. (OLIVEIRA, 2010, p. 68).

Sobre a relação que se estabelece entre a memória e a identidade, poderíamos supor que existe uma linha tênue entre ambas. Porém, acredita-se ser mais conveniente supor que a memória e a identidade não se separam por linhas tênues, nem uma está subjacente à outra. Poderíamos supor, então, que ambas se retroalimentam de forma dinâmica e, ao mesmo tempo, sutil, tanto na esfera coletiva quanto nas questões subjetivas inerentes às experiências de vida, nos processos sócio-históricos que cada indivíduo se insere ao longo de sua caminhada, constituindo assim suas múltiplas identidades. Sobre esta relação entre a protomemória e a identidade vejamos a seguir:

Darei conta unicamente do que falei mais anteriormente sobre protomemória: é provável que os membros de uma mesma sociedade compartilhem as mesmas maneiras de estar no mundo (gestualidades,

maneiras de dizer, maneiras de fazer, etc), adquiridas quando de sua socialização primeira, maneiras de estar no mundo que contribuem para defini-los e que memorizaram sem ter consciência, o que é o princípio mesmo de sua eficácia. Desse ponto de vista, seria preciso atribuir nuances às concepções situacionais de identidade sem, no entanto, rejeitá-las, afirmando que pode existir um núcleo memorial, um fundo, ou um substrato cultural, ou ainda o que Ernest Gellner chama de “capital cognitivo fixo”, compartilhado por uma maioria dos membros de um grupo e que confere a este uma identidade dotada de uma certa essência. (CANDAUI, 2012, p. 26).

Este compartilhamento de informações, hábitos, gestualidades, saberes e fazeres pode constituir segundo o autor uma forma de construção identitária entre os membros de um mesmo grupo. Entretanto, Candau (2012) descarta a possibilidade de a protomemória ser o único mecanismo de construção identitária de um determinado contexto social. O autor chama atenção sobre esta questão:

[...] é reducionista definir a identidade de um grupo a partir unicamente da protomemória, pois, as estratégias identitárias de membros de uma sociedade constituem em jogos muito mais sutis que o simples fato de expor passivamente hábitos incorporados. (CANDAUI, 2012, p. 27).

Essa sutileza na constituição identitária de que trata o autor pode estar no fato de que somos seres heterogêneos, com diferentes pontos de vista, objetivos e histórias de vida, mesmo estando inseridos em um mesmo contexto sócio-cultural, os interesses são múltiplos com momentos e situações que ora se convergem.

Corroborando com o sentido de identidade a partir de concepções defendidas por Candau (2012), por protomemória, evidenciamos também os estudos de Bosi (2003), através da obra *O Tempo Vivo da Memória*, na qual a autora, seguindo uma linha de pensamento presente nas Ciências Humanas, busca evidenciar a partir da exemplificação de fatos históricos, a íntima relação da identidade na construção de uma memória social.

A autora dialoga com o conceito de memória social, imprimindo neste o sentido de identidade formada e compartilhada por todos à luz dos acontecimentos sociais, deixando claro que o homem atua como sujeito histórico e para construir sua identidade necessita vivenciar e rememorar os fatos que permearam sua existência, bem como a existência histórica dos seus antepassados. Neste sentido a autora coloca que

Há, portanto, uma memória coletiva (no caso, a produzida no interior de uma classe, mas com poder de difusão), a qual se alimenta de imagens, sentimentos, ideias e valores que dão identidade e permanência àquela classe. (BOSI, 2003, p. 21 - 22).

Destaca, assim, que os sujeitos se relacionam com suas questões pessoais, com fatos históricos, e com as questões com o outro, com base, principalmente, na alteridade e no sentido comum de partilha de interesses, vivências e fatos histórico-sociais. Neste tipo de construção identitária, a memória social é construída paulatinamente, através de fatos vividos ou narrados oralmente pelos membros mais antigos da sociedade.

Estes fatos atuam como uma espécie de traços em comum, induzindo um sentimento de comunhão, de compartilhamento de valores, interesses e memórias que causam uma identificação, um sentimento de pertencimento entre os sujeitos que estão inseridos naquela sociedade. Salientamos que a identidade e a memória podem estar intimamente ligadas, tanto na esfera social quanto nas questões subjetivas que constituem o homem em suas idiossincrasias e em suas relações interpessoais.

Outra característica da memória social destacada por Bosi (2003), diz respeito à pouca neutralidade presente na preservação dos fatos históricos. A autora chama a atenção para a questão da intencionalidade, do direcionamento pelas classes dominantes e pelas instituições sociais ao que deve ser lembrado e ao que deve ser esquecido, como também, as informações e fatos passados que podem e devem ser concebidos no presente, para atender a questões particulares - de um determinado grupo - no futuro. Para discutirmos melhor apresentamos uma reflexão de Bosi:

Quando um acontecimento político mexe com a cabeça de um determinado grupo social, a memória de cada um de seus membros é afetada pela interpretação que a ideologia dominante dá desse acontecimento. Portanto, uma das faces da memória pública tende a permear as consciências individuais. [...] As instituições escolares reproduzem essas versões solidificando uma certa memória social e operando em sentido inverso ao da lembrança pessoal, tão mais veraz em suas hesitações, lacunas e perplexidades. (BOSI, 2003, p. 22 - 23).

Isto ocorre pelo fato de nossa identidade e nossas memórias pessoais estarem atreladas também às memórias e aos fatos históricos do contexto em que estamos inseridos. Somos sujeitos em nossa individualidade, mas compartilhamos essa individualidade com interesses coletivos, com a diversidade de identidades que a sociedade produz e que implicitamente nos causa identificação. Segundo Bauman (2005), essas múltiplas identificações que a sociedade nos induz a construir em nosso processo identitário ocorre de forma fragmentada:

As peculiaridades da minha biografia apenas dramatizam e colocaram em pleno destaque um tipo de condição que hoje em dia é bastante comum, a caminho de se tornar quase universal. Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados,

enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados. (BAUMAM, 2005, p. 18 - 19).

Josso (2007) também discute a questão da identidade tendo como perspectiva em seus estudos acadêmicos as histórias, narrativas de vida e os processos de formação. Na contramão da maioria dos estudos presentes nas Ciências Humanas, mormente do ponto de vista antropológico, a autora defende a tese de que a identidade, apesar de ser compartilhada, de ter em sua constituição o compartilhamento social entre os diversos membros de determinado contexto, não é construída unicamente de forma coletiva. Não deve ser encarada como uma via de mão única, melhor dizendo, como um fenômeno social que atua a partir de padrões exteriores para a construção de identidades e subjetividades.

A autora critica os estudos sociológicos e antropológicos que tratam a construção identitária de forma exterior, sem considerar as subjetividades dos indivíduos, dito de outra forma, estudos que consideram a identidade uma construção “de fora para dentro”, do ponto de vista da sociedade, dos rótulos que ela constrói, dos papéis profissionais, pessoais e familiares que ela determina e que, ao determinar, acaba por induzir o indivíduo a assumir estas identidades que não foram criadas por ele, sendo construídas e incorporadas socialmente por ele. A autora esclarece que:

Salvo essa exceção, observa-se que o conjunto dos trabalhos que tratam explícita ou implicitamente da construção da identidade abordam esta última pelo viés de critérios de rotulação que definem status, papéis e posições numa estrutura social e dos comportamentos individuais que lhes correspondem. A identidade individual é, pois, definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa. Mas a questão de compreender a variabilidade no interior desses modelos jamais é abordada e, menos abordada ainda, a maneira pela qual as individualidades vivem do interior esses status, essas rotulações diversas e esses comportamentos conformistas. (JOSSO, 2007, p. 417)

A partir do trecho acima, podemos observar que Marie-Christine Josso (2007) nos chama a atenção para a questão da fragmentação das nossas identidades e para alocação desses fragmentos em caixas padronizadas e rotuladas em universos identitários separados que não se relacionam entre si, mesmo em se tratando de um único ser.

A questão da centralidade do indivíduo em sua construção identitária é um dos grandes avanços nos estudos desta autora sem, no entanto, negar a existência da memória social, das suas relações interpessoais, das suas raízes sociais que influenciam na constituição identitária do indivíduo. Há, na verdade, a inserção do conceito da existencialidade, mais

profundamente, da existencialidade singular-plural em seu caráter de inteireza, levando-se em conta a singularidade do indivíduo e a sua pluralidade na coexistência com outros sujeitos, na sua coexistência social. A existencialidade singular-plural de que trata Josso diz respeito a nossa plena existência, levando-se em conta duas características inerentes à condição humana: a sua subjetividade, e sua existência por si só. E a pluralidade como elemento basilar para compreendermos a importância da existência do outro.

Sobre o caráter singular há que deixar claro que, independentemente de qualquer outro fator, nós existimos. Somos seres que na cadeia da evolução estamos além do suprimento de nossas necessidades básicas, pois, dentre os seres vivos, somos a espécie em que a existência está atrelada à reflexão, ao sentimento, às emoções, à corporeidade, imprimindo sentido de forma inteira e coesa a todos estes elementos da existência, tornando-nos assim, humanos em uma constante busca pela evolução.

A outra característica, segundo Josso (2007), diz respeito ao caráter plural da nossa existencialidade, está relacionada à nossa condição plural. Ao existirmos, não o fazemos de forma solitária, há, na verdade, uma necessidade pulsante do outro, da convivência com a diversidade de manifestações de emoções, sentimentos e reflexões emanadas pelo outro. Nesse sentido, a nossa existencialidade está intimamente ligada a nossa condição humana de sermos ao mesmo tempo indivíduos singulares e plurais, em busca de uma inteireza em nossa formação, contrapondo-nos assim, à fragmentação identitária imposta pela nossa sociedade. Nessa perspectiva apresentada por Josso, (2007), a construção da nossa identidade ocorre a partir do conhecimento de si, da invenção de si e da definição de si, para, só a partir daí, dessa construção interna, o sujeito em uma tomada de consciência de suas subjetividades, estabelecer a sua relação com a sociedade.

Retomando a taxonomia apresentada por Candau (2012) no que se refere à manifestação da memória em suas classificações, nos reportaremos à metamemória e, em seguida, a memória de alto nível, com o objetivo de avançarmos nas questões referentes à articulação entre a memória e a constituição identitária.

A definição da metamemória proposta pelo autor apresenta-se de forma objetiva, sem assumir grande complexidade no diálogo proposto entre as manifestações da memória e a constituição da nossa identidade. A metamemória diz respeito à representação que o indivíduo faz de si mesmo e de sua identidade, o conhecimento que ele tem de si através da evocação consciente dos fatos e recordações presentes em sua memória. Trazemos:

A metamemória, que é, por um lado, a representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela e, de outro, o que diz dela. [...] A metamemória é, portanto, uma memória reivindicada, ostensiva. (CANDAU, 2012, p. 23).

Essa representação que fazemos da nossa própria memória pode trazer avanços e declínios na construção da nossa identidade. A representação de nós mesmos através da evocação consciente da nossa metamemória, pode suscitar imagens positivas que construímos acerca da nossa personalidade, da nossa subjetividade, como trazer à tona elementos negativos que optamos por ocultar ao longo da nossa história de vida. A metamemória estabelece uma linha tênue na constituição da nossa identidade, por colocar em cheque a imagem que construímos de nós mesmos e a imagem que queremos perpetuar para o outro. Sobre esta questão Candau, ressalta que:

A noção de repressão da energia pulsante do inconsciente, compatível com certas teorias biológicas, é, portanto, fundamental para compreender os mecanismos que permitem ao sujeito impedir a devastação pelo passado da imagem que ele faz de sua identidade no presente. Desse ponto de vista, se afirma o caráter ambíguo da memória no jogo identitário, pois, ela pode simultaneamente organizar ou desorganizar a construção de uma imagem satisfatória de si própria. (CANDAU, 2012, p. 64).

A memória, então, se apresenta com dupla função: a de nos proteger e a de nos colocar em evidência, perante nós mesmos e perante a sociedade. Nesse sentido, a identidade nos oferece certa segurança, ou melhor, dizendo, a identificação, segundo Bauman (2008). Precisamos nos identificar com um determinado grupo social, com uma ideologia política, com uma crença religiosa, enfim, buscamos identificações para não nos sentirmos sós na imensidão da nossa subjetividade.

Por outro lado, no mundo frágil de hoje, as identidades rígidas não funcionam, não perduram. A eterna busca pela identidade, é na verdade, a busca pela segurança. Neste contexto, estar cem por cento seguros hoje em dia, pode significar estar preso, imóvel, em um mundo que se apresenta cada dia de forma mais dinâmica. Sobre este dinamismo da identidade, reflete Bauman (2008):

E assim o “problema da identidade”, que assombra homens e mulheres desde o advento dos tempos modernos, mudou de forma e conteúdo. Costumava ser o tipo de problema que os peregrinos enfrentavam e lutavam para resolver: uma questão de como chegar lá. Hoje, é um problema mais parecido com aquele que os errantes, pessoas sem domicílio fixo e *sans papiers*, enfrentam todos os dias: “Aonde eu poderia ou deveria ir? E aonde esta estrada que peguei vai me levar?” A tarefa não é juntar força e determinação suficientes para agir, por meio de tentativas e erros, triunfos e derrotas ao longo da trilha que se estende adiante. A tarefa é escolher o

desvio menos arriscado na encruzilhada mais próxima e mudar de direção antes que a estrada a frente se torne intransitável, ou que o funcionamento da estrada seja projetado, ou que o destino escolhido seja movido para outro lado ou perca o brilho (BAUMAN, 2008, p. 187).

O diálogo entre os nossos interesses, a nossa identidade e o dinamismo presente no mundo contemporâneo se faz presente nos estudos de Bauman (2008), nos interessando também, no sentido de ampliarmos o senso crítico acerca dessa interrelação como processo formativo. Partindo das discussões acima, de como lançamos mão das memórias no sentido de nos proteger ou nos colocar em destaque, outra questão que se coloca é saber de que forma o resgate dessas memórias viabiliza o processo de construção identitário, como chama atenção novamente o autor,

Em outras palavras, a incerteza que atormenta os homens e as mulheres na passagem do século XX não é tanto como obter as identidades de sua escolha e tê-las reconhecidas pelas pessoas a sua volta – mas *que* identidade escolher e como ficar alerta para que outra escolha possa ser feita em caso de a identidade antes escolhida ser retirada do mercado ou despida de seu poder de sedução. (BAUMAN, 2008, p. 187)

No caso da memória de alto nível, segundo o autor, podemos compreender que esta diz respeito a nossa memória propriamente dita, na qual evocamos, consciente ou involuntariamente, fatos que dizem respeito a nossa constituição subjetiva, aos nossos sabores e dissabores da vida cotidiana. A memória de alto nível é aquela que utilizamos principalmente para armazenar saberes apreendidos, recordações de eventos ocorridos em nossas histórias de vida que deixaram marcas, sentimentos e sensações, ora esquecidos, ora evocados por cada um de nós em diversas etapas da nossa caminhada. Neste trecho apresenta-se a seguinte definição:

A memória propriamente dita, ou de alto nível, que é essencialmente uma memória de recordação ou reconhecimento: evocação deliberada ou invocação involuntária de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória enciclopédica (saberes, crenças, sensações, sentimentos, etc.). A memória de alto nível, feita igualmente de esquecimento, pode beneficiar-se de extensões artificiais que derivam do fenômeno geral de expansão da memória. (CANDAUI, 2012, p. 23).

Ao pensar sobre a memória de alto nível o autor também reflete sobre a questão do esquecimento, como parte integrante da nossa memória, como ressaltou o autor na citação acima. O esquecimento, para a maioria dos autores que se debruçam sobre o campo de estudo da memória, é parte constitutiva e extremamente relevante desta. Seria impossível à luz das capacidades humanas retermos todas as nossas vivências, todas as informações apreendidas momentaneamente e as experiências passadas ao longo de nossas histórias de vida.

O autor chama a atenção para a questão da multiplicidade e da quantidade exacerbada de informações, conteúdos e imagens veiculadas na sociedade contemporânea. Nunca se produziu e se multiplicou tanta informação, tanto conteúdo e tantas representações imagéticas como nos dias atuais. Nesta perspectiva o cérebro humano segue em busca de obter avanços na estocagem dessas informações, contando também com o apoio de elementos denominados pelo autor como “mediadores” da nossa memória. A maioria desses elementos mediadores advém do campo da tecnologia, como o computador, o modem, a copiadora, os celulares, além de velhos conhecidos da nossa sociedade como os livros, as revistas e os museus. Assim, ratificamos:

No curso dos últimos trinta anos produzimos muito mais informações que nos cinco mil anos anteriores; calcula-se que uma edição de fim de semana do *The New York Times* contenha muito mais informações do que uma pessoa comum, vivendo na Inglaterra, no século XVII, pudesse encontrar ao longo de sua existência. (...) Em resumo, o mundo moderno produz traços e imagens a um nível jamais visto na história das sociedades humanas, estando em parte submisso às “ideologias de segurança” da história e da memória que conduzem a tudo conservar, tudo armazenar, musealizar a totalidade do mundo conhecido e, por outro lado, continuando a produzir mais informações e mensagens. (CANDAUI, 2012, p. 112 - 113).

A partir da citação acima, podemos refletir sobre o papel da memória de alto nível considerando todos os elementos que a compõem como os esquecimentos, as recordações, os sentimentos e as emoções, principalmente no que se refere à formação identitária dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Ainda, neste capítulo, aprofundaremos as reflexões acerca da formação da identidade a partir das histórias de vida no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, cabe-nos aqui, grosso modo, sem adentrarmos neste momento em questões específicas e sem generalizarmos levianamente, refletir de forma cuidadosa acerca da relação entre a memória e a identidade na formação plena do indivíduo, principalmente se este sujeito se encontra na EJA, buscando uma formação institucionalizada socialmente através do seu ingresso no espaço escolar.

Sabemos, entretanto, pelo que foi dito anteriormente, que a nossa memória é seletiva. Ou seja, a nossa memória, por não ter capacidade de armazenar todas as informações, conteúdos, imagens e traços contidos em nossa sociedade, opta, segundo Candau (2012) por reter o que lhe convém, separando, ordenando e classificando objetos, fatos e recordações pertinentes ao sujeito, sua história de vida, seus interesses e objetivos. Neste sentido, a autora Ecléa Bosi nos chama atenção:

A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. (BOSI, 2003, p. 31).

Essa liberdade na escolha do armazenamento por parte da memória destacada acima pela autora diz respeito à autonomia em armazenar determinadas recordações, como, passados rememorados sobre traumas vivenciados, sentimentos de exclusão misturados com lembranças de tempos felizes, recordações pueris e recordações de fatos complexos, e por vezes, opressores referentes à formação da identidade do sujeito, seja ela étnica, social, política ou religiosa. Há que se considerar que o público da EJA tem se revelado, cada dia mais heterogêneo e juvenil, com a entrada dos sujeitos cada dia mais cedo no mercado de trabalho. Neste sentido, as memórias dizem respeito a um passado distante ou não tão distante assim, variando de acordo com o tempo vivido pelo indivíduo até então. O fato é que todas estas recordações pertencentes à memória dos sujeitos agem tacitamente em sua formação identitária, mas são ignoradas pela instituição escolar. Sobre esta questão da relação entre a memória e a construção da identidade, recorreremos à seguinte reflexão.

Se a substância memorativa se adensa em algumas passagens, noutras se esgarça com grave prejuízo para a formação da identidade. É grave também neste processo, o ofuscamento perceptivo, ou melhor dizendo, subjetivo, uma vez que afeta o sujeito da percepção. (BOSI, 2003, p. 24).

Os fatos que compõem a nossa história de vida, não encontram espaço na sala de aula, por não serem considerados relevantes para a nossa formação, tendo em vista que a escola ainda agrega valores nos quais o conteúdo institucionalizado pelo currículo, numa perspectiva positivista, ainda se encontra soberano no cotidiano escolar. Assim, para a grande maioria dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que tiveram que abandonar seus estudos, em sua maioria por condições socioeconômicas, a memória dos fatos ocorridos em suas vidas não tem qualquer relação com a sua constituição identitária. Agindo assim, a escola corrobora a solidificação de um grande paradoxo na sociedade contemporânea: a construção de um discurso que coloca o sujeito como cerne de todo o processo educativo contrapondo-se com a prática cotidiana de ignorar este mesmo sujeito, começando pelas suas memórias, identidades e histórias de vida.

Tomo emprestada da mitologia grega a conhecida história do fio de Ariadne. Sabemos que a heroína presenteou Teseu com uma espada e um fio, para que este lutasse contra um minotauro e utilizasse o fio para encontrar o caminho de volta, a saída correta do labirinto onde se encontrava. Pois bem, utilizando dessa mitologia como metáfora da nossa memória e

de como esta possui grande influência em nossa constituição identitária, e em nossas escolhas de vida, podemos compreender a nossa memória como um labirinto no qual existem vários caminhos a serem seguidos ou serem ignorados.

Alguns caminhos desse labirinto irão influenciar positiva ou negativamente na formação da nossa identidade, outros, caminhos serão apenas ilustrativos e não nos levarão a lugar algum, servindo apenas para causar-nos certa confusão na busca intermitente pela saída, ou melhor, dizendo, pela nossa formação e pela constituição da nossa identidade. Assim sendo, a memória, assim como um labirinto, pode ser explorada, em seus fatos mais recônditos, podendo estar aí à chave para a saída do labirinto, ou seja, a nossa memória pode se revelar como um caminho possível e veraz para o nosso autoconhecimento, para a construção consciente da nossa identidade.

Podemos supor, que estão vivos nas memórias destes sujeitos, fatos que afetam diretamente sua baixa autoestima, sua identidade e que induzem, indubitavelmente, o seu processo de ensino-aprendizagem, seja para o sucesso ou para o fracasso. Eles poderiam ser trabalhados de forma lúcida e consciente, podendo, ao invés de serem ignorados como os caminhos de um labirinto, serem trilhados de forma corajosa, e refletidos por quem ousar trilhar esses caminhos.

Dessa forma, assim como Teseu pôde encontrar o caminho de volta e sair vitorioso do labirinto, os sujeitos da EJA têm a possibilidade de acionar as recordações presentes nos labirintos de sua memória de alto nível, rompendo barreiras que outrora poderiam ser consideradas intransponíveis na formação intelectual e humana.

2.4 NARRATIVAS DE VIDA: CONCEITOS E CAMINHOS

Neste trecho travaremos um diálogo com os conceitos defendidos por importantes autores no que se refere aos estudos acerca das histórias e narrativas de vida. Um dos principais caminhos nos estudos contemporâneos acerca da autoformação do sujeito, diz respeito às narrativas de vida e suas múltiplas possibilidades a partir da reflexão da sua trajetória, suas escolhas de vida, intempéries, mudanças de rumo e possíveis consequências em sua constituição profissional, pessoal e social.

Autores como Pierre Dominicé (2006), Gaston Pineau (2006), Souza (2006), Daniel Bertaux (2010), Josso (2010;2012), Momberger (2012), construíram pesquisas ao longo destes anos buscando alicerçar as discussões acerca das histórias e narrativas de vida como processo formativo. Buscamos estabelecer um diálogo com estes autores articulando, posteriormente, com a formação dos sujeitos que estão inseridos na Educação de Jovens e Adultos, suas histórias, suas trajetórias de vida, suas perspectivas futuras e as possíveis influências que estes percursos diversos estabeleceram na formação dos sujeitos da EJA, em sua escolaridade, em sua relação com o conhecimento e principalmente na dicotomia entre o conhecimento de vida e o conhecimento legitimado socialmente através da instituição escolar.

Existe uma infinidade de termos que tenta aclarar sobre a importância do percurso biográfico de um sujeito e a ressonância em seu processo formativo. Os estudos (auto) biográficos se fortaleceram no Brasil, principalmente através do viés apresentado pelo autor Antonio Nóvoa, que trata a formação docente através de suas histórias de vida. Seus estudos foram concentrados na formação de professores sob a denominação de histórias de vida em formação. A abordagem (auto) biográfica no contexto da formação de adultos tem suas origens e se institucionalizou como área significativa e fértil de produção de conhecimento, especialmente em países de língua francesa entre as décadas de 1970 e 1980 como enfatiza Josso:

As histórias de vida tornaram-se, nos anos 1980, um material de pesquisa muito em voga nas ciências do humano, e não há simpósio, colóquio ou encontro científico que não lhes conceda um lugar importante. No campo da educação, além dos trabalhos de pesquisa-formação, assistimos ao desenvolvimento nos currículos, nomeadamente, na formação de professores. De uma sensibilidade à história dos aprendentes e da sua relação com o saber, ao tempo em que a formação continuada se abria ao reconhecimento dos saberes adquiridos. (JOSSO, 2010, p. 27).

Estes saberes adquiridos citados pela autora são encontrados de maneira latente, porém pouco aproveitados no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que se refere ao currículo das instituições escolares. Paulo Freire (2002) já chamava atenção para o ambiente sócio-cultural, para as experiências vividas pelas pessoas que regressam ao espaço escolar, após um longo período de lacuna em seu processo de escolarização.

Saberes adquiridos em seu espaço familiar, em suas experiências interpessoais, em sua profissionalização, contribuem na construção da personalidade, na construção do “eu” do sujeito, bem como nas suas escolhas de vida, atuando significativamente no percurso do

indivíduo, mas que por outro lado possuem pouca representatividade no dia a dia da sala de aula cristalizando-se o saber do outro em detrimento do seu saber.

Aqui faremos algumas diferenciações entre histórias de vida, narrativas de vida e estudos (auto) biográficos, com o intento de elucidar as diversas formas de investigação nesta área do conhecimento que concebe a trajetória do sujeito como elemento precípua para a sua formação e atuação no mundo e com o mundo. Há que se deixar claro, em um primeiro momento, que tais diferenciações permitem interpretações e entendimentos complexos, e, por vezes, conflituosos, pois, há uma linha muito tênue entre as múltiplas abordagens investigativas no que se refere ao percurso vivido pelo sujeito.

Souza (2006) nos chama a atenção para outras possibilidades de estudos (auto) biográficos e suas nuances no que tange aos procedimentos e abordagens no processo de formação integral do sujeito, fazendo diferenciações que se apresentam de forma pertinente no âmbito das investigações das histórias de vida e os processos formativos advindos dessas abordagens. Baseado principalmente nos estudos de Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, o autor nos esclarece quatro tipos de categorias de estudos (auto) biográficos, a saber: *a Biografia, a autobiografia, os relatos orais e as histórias de vida*.

Os estudos biográficos dizem respeito ao estudo do percurso educativo realizado pelo outro. Estão centrados no percurso educativo do indivíduo, no qual, há uma investigação acerca do processo formativo vivenciado pelo sujeito através das suas experiências educacionais, bem como a relação que o indivíduo estabeleceu com os saberes adquiridos ao longo de sua vida. Neles, encontra-se a presença investigativa e mediadora do outro, além disso, busca-se uma relação entre o processo formativo do sujeito com a sua tomada de consciência acerca da relação que ele estabelece com as suas aprendizagens e com a apropriação que ele fez dos conhecimentos até então adquiridos.

Nos estudos autobiográficos a presença do sujeito é indispensável. O sujeito não necessita de mediações ao narrar sua história de vida. Ele é autor-ator dos fatos narrados. Suas experiências são o conteúdo precípua para a narração e espera-se que o sujeito, ao narrar suas histórias, desenvolva um conhecimento de si, uma tomada de consciência da sua existência e significação consigo mesmo e com o mundo. Ambas as abordagens buscam investigar o indivíduo e sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, sem esquecer a relação que este sujeito estabelece com as suas aprendizagens, com seu processo de escolarização, com as lembranças do cotidiano escolar e o que estas lembranças significativamente

representam para o que ele é no momento presente, suas expectativas, suas frustrações e desejos mais recônditos. Acerca desta reflexão, declara Souza,

Desta forma, entendo que a abordagem biográfica e autobiográfica das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como **narrativas de formação** inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação. Também, porque esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas do cotidiano dos sujeitos em processo de formação. (SOUZA, 2006, p. 138-139)

Souza (2006) afirma ainda que estes estudos biográficos possibilitam não apenas o conhecimento de si através da análise das experiências vividas pelos sujeitos, mas, principalmente, a produção de conhecimento. Essa produção de conhecimento, na maioria das vezes, não se encontra no campo da objetividade, são elementos tácitos que o sujeito vai aprendendo a reconhecer na medida em que entra em contato com este tipo de pesquisa investigativa de que trata a pesquisa-formação.

Por outro lado, podemos compreender que é uma atitude no mínimo corajosa colocar-se no centro do processo investigativo, deixar-se conduzir por um mediador ou narrar a sua própria história acreditando que esta pode de alguma forma, contribuir na produção de conhecimento, se constituir um protagonista.

No caso dos adultos que retornam “tardamente” ao seu processo de escolarização, esse, talvez, seja um ponto chave a ser repensado nas práticas escolares cotidianas: investigar as trajetórias de vida dos sujeitos, trazendo à tona as suas vivências e aprendizagens no mundo “lá fora”, concebendo essas aprendizagens como material significativo, como material que produz significado para si próprio e, quiçá, para os ouvintes de suas histórias. Dito de outra forma, a matéria prima pode se apresentar a partir de conteúdos advindos de livros didáticos, mas também pode emergir do próprio corpo do sujeito, suas falas, suas lembranças, bem como suas histórias de vida que ao rememoradas podem ser trabalhadas pelos docentes através de diversas abordagens, inclusive através da arte.

O estudo acerca das histórias de vida de pessoas jovens e adultas requer um olhar diferenciado para as subjetividades e as singularidades destes, considerando a multiplicidade desta perspectiva investigativa como caminho propício e fértil à produção de conhecimentos. Destarte, a escola teria que mudar sua postura frente à EJA, concebê-la não como um estorvo na Educação Básica, equivocando-se, ao entender as histórias dos sujeitos de forma

generalista e homogênea, como se todos os sujeitos adultos tivessem a mesma história de vida que os levou à exclusão social e, conseqüentemente, ao seu fracasso pessoal e profissional.

Mas, como um campo de conhecimento no qual os atores principais tivessem vez e voz no seu processo de escolarização e, mais ainda, tivessem autonomia para considerar o seu próprio percurso de vida como algo a ser refletido, e quiçá transformado em perspectivas futuras mais maduras e conscientes. Nesse sentido, trago Josso discorrendo sobre o caráter reflexivo das histórias de vida:

Se esta reflexão é uma das formas de atenção consciente de si mesmo, é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo, assim, um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos. Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente. (JOSSO, 2010, p. 38).

Deixar vir à tona, de forma representativa a sua história de vida, falando de si, seja de forma escrita ou oral, pode representar para o adulto um grande desafio, principalmente em um espaço tão transitório, efêmero e cristalizado como tem se constituído o espaço escolar. Quando a autora se refere a possíveis formas criativas de falar de si, congregando e entrelaçando diversas experiências, podemos entender que no momento que o professor-pesquisador opta pelo caminho (auto) biográfico para a (auto) formação dos seus sujeitos há uma liberdade e uma cumplicidade quanto do sujeito, predisposto a uma escuta sensível e atenta destes fatos.

Esta intervenção mais criativa concebida por Josso (2010) será abordada no capítulo 3 no qual discutiremos de forma aprofundada a articulação entre o Teatro, a Literatura de Cordel e as narrativas de vida. Entretanto, cabe-nos refletir que tanto a criatividade ressaltada pela autora quanto a liberdade a que nos referimos podem ter íntima ligação com as escolhas metodológicas adotadas pelo pesquisador, e estas escolhas podem vir a se constituir como um caminho profícuo no que se refere à construção de novas abordagens de ensino no âmbito da EJA.

Abordagens metodológicas, que ao considerar a vida do sujeito como caminho pedagógico de (auto) formação, escute a sua voz não apenas como elemento figurativo de uma narrativa de percurso, mas, como um “grito” por menos exclusão social e mais equidade

no tratamento entre os sujeitos, respeitando suas individualidades, subjetividades, idiossincrasias e identificações coletivas.

Retomando as conceituações e diferenciações no âmbito das pesquisas (auto) biográficas, Bertaux (2010) estabelece que a principal diferenciação a ser considerada diz respeito à história de vida e à narrativa de vida. O autor ressalta que, apesar dos estudos acerca das narrativas de vida ganharem força na França, há pouco mais de vinte anos, o termo americano *Life History*, ou seja, História de Vida se configurava de forma predominante principalmente pelo grande número de pesquisas desenvolvidas no âmbito das Ciências Sociais:

Até então, o termo consagrado em ciências sociais era “história de vida”, tradução literal do americano *Life History*, mas esse termo apresentava o inconveniente de não distinguir a *história* vivida por uma pessoa e a *narrativa* que ela poderia fazer de sua vida. Ora, essa distinção é essencial. É, aliás sobre ela que se fundamentam os debates contemporâneos, contrapondo “realistas” e “antirealistas”; os primeiros – dos quais fazemos parte - afirmam que a narrativa de vida constitui uma descrição próxima da história “realmente vivida” (objetiva e subjetivamente); Os segundos defendem, pelo contrário, que a relação entre narrativa e história é muito incerta e até mesmo que o termo história “realmente vivida” não tem nenhum sentido. (BERTAUX, 2010, p. 15).

Aproximando-se da defesa de Bertaux (2010), pode-se afirmar a importância de apresentar esta problematização, se considerarmos a assertiva defendida pelos estudiosos concebidos nesta seara como “realistas”, compreendendo que a narrativa está intimamente ligada à história vivida, pois, ao narrar a história vivida, o sujeito não a revive literalmente, no seu sentido físico e literal, mas em toda a sua representação imagética, escrita e/ou oral. Nesse sentido, os fatos relatados, as circunstâncias que ocasionaram esta ou aquela escolha de vida, estarão presentes em sua narrativa, pois, é originária da sua história, do percurso trilhado pelo sujeito até então.

Estas narrativas terão, como defende o autor, elementos presentes que estarão no campo da objetividade, serão apresentados de forma explícita, poderão já estar claros ao narrador, ou tornarem-se claros no momento exato da narração. Outros elementos, fatos e circunstâncias poderão estar implícitos, subjacentes ao próprio ato de narrar, poderão centrar-se no âmbito da subjetividade no qual só o narrador, aquele que viveu a história e que se dispõe a narrar pode acionar e compartilhar, se assim desejar.

A história de vida e a narrativa desta se aproximam e dialogam de forma profícua. Não há como não atribuir sentido às narrações dos fatos ocorridos e que marcaram a vida do

sujeito-narrador que, naquele momento se utiliza dessa condição para tornar-se autor-ator e, por que não dizer, espectador da sua própria história? Narrar as histórias vividas, segundo o pensamento de Bertaux, diz respeito a uma construção dinâmica de significações:

Certamente, existem mediações subjetivas e culturais entre a experiência vivida “bruta” e a sua narrativa. Entre uma situação social ou um acontecimento e a maneira pela qual eles são “vividos” no momento pelo sujeito, por exemplo, se interpõem seus *esquemas de percepção* e de *avaliação*. Entre a memorização das situações, acontecimentos e ações e sua evocação ulterior se interpõe a mediação das *significações* que o sujeito lhes atribui retrospectivamente, através da totalização mais ou menos reflexiva que fez de suas experiências (totalização que não pode deixar de levar em conta as percepções e avaliações destes mesmos acontecimentos ou atos por seus próximos). Entre o que ele viveu e totalizou e o que consente dizer hoje se interpõem, ainda, outras mediações. Tudo isso é exato; contudo, é seu próprio percurso que os sujeitos se esforçam por contar e não o de outra pessoa. A intervenção das mediações sinalizadas não afeta a estrutura diacrônica das situações, acontecimentos e ações que balizaram esse percurso. (BERTAUX, 2010, p. 51).

É importante salientar acerca desta mediação reflexiva a que se refere o autor, visto que o processo de (auto) formação deve estar vinculado a esta percepção que o indivíduo faz dos fatos narrados, da importância e da significação destes fatos em sua vida presente e em suas perspectivas futuras. Para as pessoas adultas, que possuem uma longa trajetória de vida, essa reflexão pode trazer sabores e dissabores, na medida em que o percurso de um sujeito, quanto mais longo e mais agregador de experiências, permeado de mudanças positivas e também de intempéries, mais pertinente se torna para o desenvolvimento de uma investigação qualitativa no âmbito da (auto) formação.

Estudar e sistematizar o percurso biográfico do aluno adulto não é tarefa fácil, pois, há uma heterogeneidade no que se refere às escolhas e trajetórias de vida, principalmente com as múltiplas possibilidades pessoais, socioculturais e econômicas advindas da caminhada de cada indivíduo. Segundo Dominicé (2006) os conflitos existenciais acerca das relações interpessoais ganham cada dia mais destaque, mas são as questões de ordem socioeconômica que exercem maior influência nas mudanças de rumo nas histórias de vida dos adultos. Sobre este contexto reflete o autor:

A biografia do adulto se constrói, com efeito, em um ambiente social no qual o fator econômico desempenha, em nossos dias, um papel preponderante. Não é, pois, surpreendente que o horizonte biográfico seja incitado a se modificar. A cronologia de uma vida balizada por etapas inscritas na organização social, como aquela do tempo da formação profissional, do primeiro emprego ou da idade da aposentadoria, dá lugar a uma existência submetida a escolhas cada vez mais complexas e cujo arranjo se faz de

maneira mais aleatória. Os diplomas não garantem mais acesso a um posto de trabalho. O desemprego fragiliza o emprego e o torna cada dia mais inacessível. O fim da vida profissional acontece cada vez mais cedo em um momento em que inúmeros adultos têm dificuldade de encontrar alternativas satisfatórias. (DOMINICÉ, 2006, p. 348).

É neste cenário de uma busca intermitente pela sobrevivência que o sujeito da Educação de Jovens e Adultos vai construindo seu percurso de vida. Muitos acabam por sucumbir ao apelo mercadológico e vivem, por assim dizer, “da casa para o trabalho e do trabalho para a casa”. Poucos são os momentos destinados ao lazer, à cultura e ao aprimoramento de suas relações interpessoais, sacrifica suas vidas sociais e a possibilidade de entrarem em contato com eventos culturais existentes em sua cidade ou mesmo em seu bairro.

As histórias de vida marcadas por muito trabalho tendem a revelar pouca inserção dos indivíduos em eventos socioculturais. Muitas vidas são marcadas pela labuta do dia a dia, os relatos acabam dando conta apenas da pouca condição socioeconômica do indivíduo. Essa pouca condição acaba centralizando suas escolhas pessoais, geográficas e, na maioria das vezes, direcionando esses sujeitos em suas carreiras e profissionalização, determinando sua posição no mercado de trabalho, em geral, em colocações sofríveis, excludentes e oprimidas, na esfera social.

Trabalhar com pessoas adultas nessa situação exige, por parte do professor, ao mesmo tempo, um cuidado e uma escuta sensível para o que eles têm a dizer e a oferecer. Um olhar preconceituoso pode conceber estes indivíduos de maneira equivocada, compreendendo suas histórias de vida como rasas e quiçá desinteressantes. Uma acuidade no olhar trará novas perspectivas, poderá chamar a atenção do profissional para a dinâmica no que se refere a mudanças ocasionais, intempestivas e acima de tudo para a resiliência do adulto ao enfrentar as intempéries da sua vida. Sobre esta questão trago a presente observação,

O curso da vida não conhece mais fases que se encaixam ou etapas de desenvolvimento, mas, percursos reduzidos a fatias de vida separadas umas das outras, feitas de contrastes, de mudanças de rumo ou de organização de modalidades de existência. Assim, quantos adultos não tiveram que aprender a “refazer a vida” enquanto imaginavam ter efetuado escolhas maduras e definitivas! A fragilidade do emprego, os conflitos relacionais, uma saúde defeituosa constituem alguns exemplos de perturbações que habitam a história de vida. Quando essas situações se tornam sem saída, é preciso renunciar e recriar, aceitar perder, para poder refazer. Aqueles que viveram essas metamorfoses sabem o que lhes custaram. (DOMINICÉ, 2006, p. 351)

A possibilidade de reflexão que o adulto pode ter ao narrar estes infindáveis recomeços revela-se, então, como um caminho de (auto) formação para o sujeito. Rever seus percursos seja de forma oral ou escrita, estar atento para as escolhas tomadas ao longo de sua história de vida, tomar consciência de que determinada escolha produziu determinada consequência, seja ela positiva ou insidiosa, pode revelar-se como um caminho potencialmente reflexivo e formativo para estes sujeitos.

A reflexão crítica sobre o seu percurso pode contribuir para possíveis aprendizagens, para uma relação com suas escolhas futuras mais conscientes e saudáveis. Certos acontecimentos presente nas histórias de suas vidas deixam marcas que, de certo modo, influenciam na sua relação com o mundo, nas suas relações interpessoais, na construção de sua identidade e, conseqüentemente, em sua mobilidade socioeconômica e cultural.

Dar vez e voz a estes sujeitos adultos que se encontram, em grande maioria, à margem da nossa sociedade pode revelar-se como um caminho importante para uma tomada de consciência dessa margem em que se encontram inseridos, em que foram conduzidos pelas circunstâncias da vida e também pelas suas escolhas, podendo contribuir para que estes sujeitos ao refletir sobre suas histórias de vida, se indignem, se incomodem, saiam da inércia em que foram mantidos – intencionalmente- e tornem-se protagonistas de suas histórias, ou mesmo conscientes de que estas não precisam e não devem estar fadadas ao fracasso. Sobre a importância da história de vida, citamos Souza:

A utilização do termo **história de vida** corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estudo da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos. (SOUZA, 2006, p. 139).

O autor nos chama a atenção para a singularidade e a pluralidade contidas nas histórias de vida dos sujeitos. Somos seres, ao mesmo tempo, individuais e coletivos e nossas aprendizagens constituem o reflexo dessa amálgama de influências exteriores e interiores. Nossos saberes são construídos ao longo de nossas vidas o que torna a história dessas vidas, narrações atrativas, pois, por mais próxima, por mais identificações e semelhanças entre duas histórias narradas, elas nunca serão idênticas, nunca nos levarão ao mesmo lugar, pois, assim

como a impressão digital, os saberes constituídos pelos indivíduos terão uma marca particular, detalhes que pertencem apenas àquela trajetória individual, dentro de uma coletividade.

Assim, afirmar sobre a importância dos saberes adquiridos pelos aprendentes, não exclui os saberes adquiridos pelo outro, ou mesmo pelo conhecimento construído ao longo da história da humanidade. O que as pesquisas que se utilizam das histórias de vida em suas múltiplas escolhas buscam é colocar o sujeito como cerne do processo educativo, torná-lo espectador e ator de seu próprio processo de formação. Grosso modo, possibilitar um diálogo profícuo entre o “eu”, o “outro” e o “mundo”. Um diálogo que pode se apresentar, na maioria das vezes, de forma dinâmica, visto que a formação, nessa perspectiva, está diretamente ligada às experiências vividas, e estas ocorrem a todo o tempo em nosso caminhar, contribuindo para a formação, reflexão e construção do nosso eu, seja ele singular, seja plural. Nesse sentido, cito Josso:

A originalidade da metodologia da pesquisa-formação em histórias de vida diz respeito, em primeiro lugar, à nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeito. (JOSSO, 2010, p. 27).

Compreender os sujeitos como protagonistas de suas histórias e do sentido que estas histórias de vida proporcionam ao mundo que o cerca, concebendo-os, ora como aprendentes, ora produtores de conhecimento, são premissas básicas das investigações centradas nas histórias e narrativas de vida. A nossa existência, por si só, produz aprendizado e significações, que, aliadas ao ato de refletir, podem contribuir para a construção de indivíduos em sua plenitude existencial.

A nossa existência é permeada por fatos, acontecimentos, mudanças de planos que constituem, por assim dizer, o nosso percurso de vida. Este percurso de vida é definido por Bertaux como uma “coluna vertebral”. Apesar do termo trajetória de vida nos reportar a imagem de um caminho retilíneo, sem curvas, nossa existência é permeada de acontecimentos que mudam nossa trajetória a todo instante. Fazem-nos regressar, migrar geograficamente, escolher novos rumos pessoais, profissionais. Esta coluna vertebral que conduz nossos percursos de vida, além de não se constituir de forma retilínea, também é composta de curvas não harmoniosas. As nossas existências são constituídas de forma conturbada, muitas vezes incontrolável, frente aos desejos pessoais. É assim que se processa a nossa trajetória de vida. Bertaux acrescenta ainda que:

Em sua maioria, as existências são, ao contrário, sacudidas por forças coletivas que reorientam seus percursos de maneira intempestiva e geralmente incontrolável. Uma guerra, uma revolução, um golpe de Estado, uma crise econômica grave, uma epidemia, atingem simultaneamente e desviam o curso de milhões de existências individuais. (BERTAUX, 2010, p. 49).

A assertiva trazida por Bertaux na citação acima é relevante, ao constatarmos que o contexto histórico da educação de adultos em nosso país, ao longo dos anos, apresenta de forma implícita ou explicitamente, uma associação do adulto não escolarizado ou não letrado à causa pelo atraso no desenvolvimento nacional. De forma equivocada, perpetuou-se a ideia de que o analfabeto representava a grande causa pelo atraso no desenvolvimento brasileiro, quando, na verdade, por questões sociais, de exclusão sócio-econômica e cultural, estes sujeitos foram, em geral, vítimas de fatos que o deixaram à margem do processo de escolarização, de cidadania e conseqüentemente da sua inserção social. A partir deste entendimento, podemos compreender que estes sujeitos tornam-se, ao invés de causa, a conseqüência de um país cujas políticas públicas sempre estiveram direcionadas ao favorecimento das classes dominantes.

Nesse sentido, há caminhos que não apresentam escolhas, que fogem completamente da nossa vontade e das expectativas que criamos em torno de nossas vidas, que são inerentemente exteriores como bem ressaltou Bertaux (2010) e que “empurram” o sujeito para determinado caminho que não estava presente em seus planos, em sua trajetória. Por outro lado, há que se compreender que a nossa existência não depende única e exclusivamente de nós. Há um conjunto de elementos que nos constituem e que influenciam a nossa trajetória de vida. Alguns elementos fazem parte de nossas escolhas pessoais, as conseqüências dessas escolhas, nos atingem diretamente e são de nossa inteira responsabilidade. Outras escolhas, apesar de estarem ligadas ao âmbito pessoal (ou até aos nossos anseios) possuem influências exteriores, influenciando diretamente em nossa trajetória de vida.

2.4.1 Narrativas de Vida e Formação na Educação de Jovens e Adultos

As investigações acerca das histórias e narrativas de vida acompanham a passo igual as pesquisas referentes aos conceitos de formação. A busca pelo entendimento da real importância das narrativas de vida no âmbito da educação – e em particular da educação de pessoas adultas propósito desta investigação – converge aqui para questões referentes ao processo formativo e suas interfaces por parte dos educandos. Não há como separar os objetivos das narrativas de vida com os objetivos do processo de formação do sujeito. Isso

ocorre porque ambas ambicionam e se encontram intimamente ligadas ao desenvolvimento do ser humano, em seus diferentes aspectos: social, pessoal, intelectual e sensível.

Desde a década de 80 do século passado – quando os estudos acerca das histórias de vida em formação tiveram o destaque merecido, até o momento contemporâneo – muito se tem refletido e discutido acerca dos processos formativos e sua ressonância nas Ciências Humanas, em especial na Educação e na educação de pessoas adultas. Porém, poucas destas discussões tomaram forma de políticas públicas contínuas e atentas à formação integral, que venham a atender às demandas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, no âmbito da EJA, em face de uma corrida acelerada para o desenvolvimento técnico e tecnológico do país, muitos Projetos e Programas têm dado destaque à articulação entre a formação básica que agrega os Ensinos Fundamental e Médio e as Formações Profissionais e Tecnológicas.

A implementação do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), do PRONERA (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária), ou mesmo do Programa Brasil Alfabetizado Profissionalizado traduz, com veemência este esforço conjunto entre os diferentes segmentos governamentais em se produzir conhecimento tecnológico associado com o conhecimento curricular da Escola Básica. Esses programas, implantados em sua maioria com o apoio do Governo Federal possui especial relevância na formação básica e técnica/instrucional do sujeito adulto.

Os programas supracitados possuem como foco central a formação técnica e cognitiva dos educandos que se encontram no Ensino Fundamental e Médio. Vale ressaltar que essa preocupação é extremamente válida se considerarmos o nível de atraso em mão de obra qualificada que detenha formações técnicas em nosso país e principalmente a corrida que travamos ao estabilizarmos a nossa economia para uma possível equiparação no que se refere aos avanços tecnológicos dos países que representam as grandes potências mundiais. Obviamente, se estudarmos com afinco as diretrizes curriculares e pedagógicas desses programas encontraremos, em alguma medida, eixos disciplinares que demonstram uma preocupação recorrente com a formação humana, subjetiva e reflexiva desses adultos.

Entretanto, não podemos afirmar categoricamente que estes eixos disciplinares – caso estejam presentes no pensamento pedagógico destes programas – sejam suficientes para dar conta de um tipo de formação mais ampla e complexa, que é a autoformação do sujeito adulto, em diferentes níveis: pessoais, sociais, subjetivos, existenciais e também profissionais.

Um tipo de formação que prepare o sujeito para o mundo do trabalho sem deixar de lado a sua história de vida, suas aprendizagens anteriores, a sua essência e a sua existência enquanto sujeito que é e que pode vir a ser *no mundo e com o mundo*. Neste caso, nos chama atenção enfaticamente, Momberger et al:

Trata-se, portanto, da emergência de um paradigma epistemológico, enraizado no terreno fértil da *luta pela vida* como práxis social e cotidiana dos indivíduos. Perspectiva que os considera capazes, em sua singularidade histórica, de se lançar na aventura do conhecimento de si e construir, mesmo a sua revelia, saberes tão válidos quanto aqueles legitimados pelas instituições (jurídicas, educacionais, religiosas...), reguladoras de sua ação social. (MOMBERGER, et al 2012, p. 32, grifo do autor)

É importante frisar o destaque dado pela autora a sua frase: “Luta pela vida como práxis social e cotidiana dos indivíduos”. É o que ocorre comumente com os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Encontram-se excluídos por um sistema que além de provocar a exclusão socioeconômica ainda produz um tipo de exclusão simbólica que os impede de refletir sobre sua condição e sobre as reais circunstâncias que os levaram a não acreditar em si mesmos como sujeitos possuidores de capacidades importantes para a sua (auto) formação e para a conquista de seu lugar no mundo.

Os estudos a partir das narrativas de vida em formação ganham destaque na medida em que possibilitam produzir reflexões por parte dos sujeitos. A reflexão se constitui, então, como um dos primeiros passos para a tomada de consciência na busca de sua autonomia enquanto sujeito, em sua singularidade e sua condição de ser social. Ou dito de outra forma, tomando emprestadas as palavras de Josso (2007), enquanto sujeito singular-plural.

A escrita de si, falar de si ou mesmo a escuta concomitantemente com a narração de seu percurso deixam de ser meros atos corriqueiros e cotidianos para ganhar significação quando nos reportamos aos conceitos teóricos e metodológicos da autoformação. A construção de novos sentidos e a ressignificação de sentidos outrora construídos pelos sujeitos podem ser válidos para a sua (re) inserção no mundo, contribuindo, principalmente, para a sedimentação de um ser reflexivo, que pensa suas experiências passadas não como um baú de velhas e saudosas lembranças de um tempo vazio e fragmentado, mas, pelo contrário como um lastro para um crescimento contínuo e um amadurecimento consciente através da sua própria história de vida e tudo que ela tem a oferecer em se tratando de formação humana, subjetiva e social.

Outro elemento presente na fala de Momberger (2012), diz respeito ao desconhecido universo no qual podemos nos inserir ao narrarmos sobre nós mesmos. Nossas experiências nunca foram tão legitimadas na esfera acadêmica como no cenário contemporâneo. A escrita de si pode ser algo aterrorizante em determinados momentos, mas, em geral, pode ser considerada como algo no mínimo desafiante. Narrar nossas experiências, os fatos que ora nos fizeram crescer como seres humanos, ora nos impediram disso ou que podem demonstrar nossas fraquezas e limitações pode configurar-se para o sujeito como um desnudamento de si, do seu corpo, da sua alma, das suas perspectivas futuras ou das frustrações que o sujeito pode alimentar reconditamente. Desnudar-se para si não se constitui em uma tarefa fácil, desnudar-se então para o outro pode parecer impossível! É neste sentido que podemos depositar nas pesquisas (auto) biográficas sobre as narrativas de vida e formação um fio de esperança numa crença epistemológica (e, muitas vezes, contestada pelo pensamento puramente racional advindo do Positivismo) de que o sujeito é um todo integrado, no qual convivem ora pacífica ora conflituosamente diversos saberes e sentidos, tanto no campo profissional, quanto no campo pessoal. Sobre essa reflexão Momberger ressalta

A vida social e a vida privada se sobrepõem, tornam-se indissociáveis o privado e o público. A quem interessa este entrelaçamento? As entrevistas, as cartas de motivação, os memoriais apresentam-se como espaços para se “descobrir” não apenas a competência do indivíduo no que sabe fazer, mas também, a intensidade da paixão que o move naquilo que faz. É preciso ter paixão! Comprometer-se de corpo e alma! Critérios que não podem ser medidos (ainda), mas critérios que podem ser humanamente, ou intuitivamente, sentidos. A capacidade de falar de si torna-se então uma condição de inserção socioprofissional e de interação social na sociedade biográfica. (MOMBERGER, 2012, p. 33).

No mundo contemporâneo, é cada vez mais presente a importância dada à trajetória do sujeito. Seu estado presente é fruto de suas escolhas e (não) escolhas passadas. Ao sujeito que detém o poder de contratar determinado profissional, encontra-se cada vez mais latente a inclinação para a escuta dos percursos formativos do indivíduo que ele pretende contratar, que ele pretende se relacionar profissionalmente.

Este também é um procedimento cada vez mais comum, por exemplo, em concursos públicos para o Magistério Superior, através das defesas públicas – ato inerentemente narrativo – dos Memoriais de formação. Engana-se quem acredita que a construção de um memorial é um trabalho impessoal, frio e extremamente academicista. Na escrita de um memorial encontra-se no centro da discussão o sujeito, suas aspirações, suas experiências exitosas, e, mesmo quando ocultadas na escrita, as experiências negativas podem vir à tona de

forma reflexiva, levando o indivíduo a repensar os motivos pelos quais tais vivências não deram frutos na prática. É cada vez mais comum surgirem pesquisas que orientam para a construção de um memorial acadêmico que articule o entrelaçamento entre os percursos e escolhas acadêmicas, com as motivações pessoais e subjetivas que levaram este ou aquele sujeito a seguir determinado caminho profissional que poderia vir a influenciar seu processo de formação.

As reflexões anteriores giraram em torno dos memoriais, das narrativas de vida e formação, tomando como perspectiva a academia e os sujeitos que dela fazem parte. Estudantes de graduação e pós-graduação, apesar de comumente relatarem certo desconforto e/ou dificuldade em construir um memorial de forma escrita, ou mesmo de falar de si publicamente, acabam, ao final de seu percurso acadêmico, validando positivamente esses recursos (auto) biográficos em seu processo de formação pessoal e profissional. Mas, o que dizer dos adultos que se encontram no Ensino Fundamental e Médio, inserindo-se ou tentando manter-se em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e mais seletivo, quando o assunto é o estabelecimento da comunicação, o acúmulo de experiências e as relações interpessoais?

Os alunos de EJA, em grande parte, possuem uma larga experiência de vida. Apesar disso, sua oralidade não é legitimada socialmente, apenas em seu convívio familiar e em comunidade, suas histórias de vida são, em geral, ignoradas pela instituição escolar em seu processo de ensino/aprendizagem. Da mesma forma ocorre com a sua escrita, que por não estar adequada aos padrões da norma-padrão, não possui grande validade no espaço escolar. Ora, se no espaço escolar nem a sua fala, nem a sua escrita têm validade, não há porque esperar que haja maior aceitação fora dos muros escolares, visto que a escola é uma instituição representativa da nossa sociedade e, portanto, produz e reproduz conceitos, preconceitos e normas já legitimadas por todos.

Para esses alunos, falar e escrever sobre si mesmos, narrar seus percursos formativos pode ser quase tão estranho quanto acreditar que alguém possa ter interesse pelas suas histórias de vida, suas situações e experiências nela vivenciadas. Esta falta de crença em si mesmo extrapola os sentimentos que cada um nutre de si, extrapola também os muros escolares, provocando uma espécie de “congelamento simbólico” frente às pessoas e situações no âmbito pessoal e, principalmente, profissional destes indivíduos.

Tomamos emprestado o estudo de Bourdieu (2007), acerca da violência simbólica, para conceituar o que pode ser compreendido como “congelamento simbólico” dos sujeitos adultos frente a situações que os colocam como personagens centrais, como protagonistas de determinada situação, como é o caso das narrativas de suas vidas e os processos formativos advindos deste ato de narrar.

O aluno de EJA, em sua maioria, apresenta uma postura passiva, principalmente na sala de aula, e, conseqüentemente – em menor intensidade – em suas ações cotidianas. Isto ocorre porque estes sujeitos se sentem mais autorizados a ouvir as histórias que lhes são contadas do que a narrar suas próprias histórias. Fazendo uso primordialmente da escuta, ele não necessita se posicionar emitir opiniões, socializar com os seus pares suas leituras simbólicas sobre o mundo que o cerca, se expor, propriamente dito. Não se expondo, ele acaba cedendo aos apelos do sistema excludente em que vivemos se mantendo a margem, para que outros se posicionem no centro de nossa sociedade.

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. Por conseguinte, sua oralidade é autorreprimida, pois, estes alunos 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 na sala de aula, ou numa entrevista de emprego, em uma relação empregador-empregado. Sobre isso, discorre Santos que faz a seguinte observação:

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).

Assim como a oralidade, a aquisição da escrita e da leitura também representa um desafio nas questões que se referem à permanência e o interesse do aluno de EJA no espaço escolar, bem como sua aceção sobre a função da escrita e da oralidade em sua vida, suas

conquistas pessoais, profissionais e suas perspectivas futuras. Compreender que o sujeito da EJA tem algo a falar, dar espaço a sua fala, a sua escrita - mesmo que esta ainda não esteja de acordo com as normas e padrões convencionais – é, por conseguinte, um relevante passo, para uma educação de qualidade, uma educação que valorize o processo de formação do sujeito, tendo ampliada a concepção de formação, levando em consideração nesta formação primeiramente o indivíduo, sua história de vida até então e sua contribuição, para o seu processo de ensino/aprendizagem coadunado com o outro, seja ele seu colega, ou seu professor. Sobre este aspecto trago Almeida:

A formação surge, portanto, concebida como processo, não como fim, mas, como percurso eleito pelos sujeitos em suas vidas, e ocorre, a partir dos saberes oriundos de suas experiências em seus percursos. Destarte é, ainda, imbuída de subjetividades de cada ser-no-mundo, a-com-tecendo em um *continuum* de experiências na/da vida de cada ser contemplando as suas finitudes infinitamente. Nesta perspectiva, a educação está para a formação, assim como a formação está para a educação, ou seja, estão imbricadas e interagem em um só processo que ocorre no/do acontecer do sujeito e no/do acontecer pedagógico. O conhecimento nesta perspectiva é tido como movimento que é concebido a partir das experiências de cada sujeito no mundo, pautado concomitantemente nas memórias e representações construídas por outros conhecimentos que já permeiam as experiências de cada ser. (ALMEIDA, 2010, p. 136, grifo do autor)

Vale salientar, a partir da citação acima, que os trabalhos que têm como cerne as narrativas e o contexto de formação representam, pedagogicamente, um processo. A formação não é estanque, nem tem limites, ela é infinita, na medida em que as subjetividades dos sujeitos, suas perspectivas também não têm fim. As experiências vividas são múltiplas e variam de indivíduo para indivíduo, e aí é que pode estar a riqueza desta abordagem. Nenhuma história de vida é exatamente igual à outra, conseqüentemente, nenhuma narração será igual e assim, as aprendizagens advindas delas além de serem múltiplas e dinâmicas são tão significativas, diversas e singulares quanto os sujeitos que as detêm.

3 ENTRE TEATRO E CORDEL: SABERES E FAZERES

Neste capítulo, buscaremos refletir acerca da articulação entre o teatro e literatura de cordel no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, destacaremos brevemente os aspectos históricos e conceituais entre ambas as áreas do conhecimento, direcionando especial atenção para o teatro em sala de aula como processo formativo e também para a discussão acerca da oralidade como elo profícuo e deflagrador de interesses em comum, no que se refere ao processo educativo dos sujeitos da EJA.

No sentido de aprofundarmos a relação que se estabelece entre o teatro e o cordel na EJA, tentaremos apresentar os pontos de convergência entre os caminhos que se entrelaçam nestas duas áreas do conhecimento, tendo em vista que tanto o fazer teatral quanto a literatura de cordel, têm em comum no que se refere ao currículo escolar primeiramente a falta de espaço e interlocução com as outras áreas do conhecimento e também a pouca compreensão no que tange à importância de ambas para o desenvolvimento humano e social dos indivíduos.

3.1 O ENSINO DA ARTE NO CENÁRIO NACIONAL: BREVES CONSIDERAÇÕES

A Arte, enquanto área de conhecimento não se faz presente no currículo escolar se propondo a ser concebida como a panaceia que irá solucionar todas as questões e entraves relacionados ao processo educativo. Trata-se de uma área de conhecimento inerentemente humana e como tal, dotada de saberes e fazeres diversos, tanto em suas expressões, quanto em suas técnicas ou mesmo nas suas formas de ver mundo e agir sobre ele.

Nesta 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, refletimos que,

O homem constrói o mundo. Imprime um *sentido* às suas ações. Visa ao 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. (DUARTE JR., 2003, p.17).

É nesse mundo simbólico presente na citação acima, que se encontra principalmente a Arte. Esta área que 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. Esse diálogo se opera 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 tenha trazido lembranças de momentos vividos ou mesmo de uma música que o comoveu profundamente sem qualquer explicação lógica e racional.

Por meio do simbólico o sujeito tem a possibilidade de se retirar do seu cotidiano, de suas automatizações em pensamento e ações para reconhecer seus aspectos subjetivos, sua sensibilidade recôndita passando por um processo contínuo de descobertas e amadurecimentos acerca do seu olhar em relação a si mesmo, ao outro e ao mundo de forma geral. Porém, a compreensão da importância desse mundo simbólico oferecido pela Arte não é tarefa fácil, nos dias de hoje, principalmente porque as relações interpessoais estão, a cada dia, mais superficiais, a força do imediatismo opera ditando regras de comportamento e o olhar diferente – não padronizado – é visto a cada dia com mais estranheza e intolerância.

O ato criador é essência primordial em todos os campos da arte e é também um caminho de autoconhecimento e de ressignificação de percepção e saberes, experimentado pelo indivíduo. Por meio dele o sujeito se dá conta de que é capaz de interferir tanto nas questões sociais quanto na forma de compreensão do mundo por parte do outro. O artista interage assim, não apenas com a obra de arte – seu produto de criação – mas com o mundo e com os outros indivíduos. A arte sendo compreendida não como um adorno simplesmente, como um objeto estético direcionado para a livre apreciação, mas, como uma forma de se inserir de forma sensível e, ao mesmo tempo crítica, nos diversos espaços sociais através do desenvolvimento de uma acuidade no olhar do sujeito que faz e que aprecia a arte.

É nesse sentido que a Arte não deve ser entendida no contexto escolar, como um mecanismo de mero entretenimento para os alunos, diante da pressão exercida pelas outras disciplinas, nem tampouco deve se desprezar a racionalidade presente no fazer artístico, como se o processo criativo fosse apenas intuitivo, como se não houvesse construções lógicas e racionais neste processo. 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.

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, sendo acompanhado de pouco diálogo entre as áreas do conhecimento, principalmente por entender de forma equivocada que as áreas do conhecimento possuem uma hierarquização relativa à sua importância para a formação dos educandos, engessando e compartimentando os saberes.

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. Notemos na citação abaixo sobre esse processo de busca pelo conhecimento sendo intermediado pelo currículo escolar, como também pelo mundo e sobre a hierarquia fortemente marcada nesse processo provocando uma falta diálogo entre os diferentes saberes produzidos pela humanidade,

O ato de conhecer não é, entretanto, para Freire, um ato isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. Na concepção de Freire, é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico. (SILVA, 2005, p.59).

O currículo tradicional parece se esquecer de que estamos lidando com seres humanos, cuja característica é a diferença. Temos interesses em aprendizagens diferentes, temos habilidades, buscas pessoais e interesses a serem desenvolvidos de formas diferenciadas, os sujeitos são diversos em suas naturezas psicológicas, físicas e comportamentais. Assim, a luta política para que se mantenha e se valorize a Arte enquanto área de conhecimento própria, em suas diversas expressões, tais como: Artes Visuais, Dança, Teatro, Música, é antes de tudo, uma luta pelo indivíduo e pelo tipo de sociedade que queremos consolidar: uma sociedade mais humana, diferente em múltiplos aspectos, mas, antes de tudo, humanizada.

Para o rompimento com esse círculo vicioso, que compreende a Educação com procedimentos rígidos, imperativos, descontextualizados das vivências externas dos sujeitos, entende-se a Arte como um caminho possível para despertar o caráter subjetivo e humano da Educação. Duarte Júnior 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).

Esse aprendizado através da valorização das percepções individuais e dos nossos sentimentos, essa educação do sentimento, ou seja, essa possibilidade de refletir constantemente sobre o que sentimos, sobre as nossas emoções, como elucida o autor, ainda é visto pelo currículo escolar com um olhar preconceituoso e superficial. Há ainda que se considerar que, como os próprios estudiosos sobre o currículo escolar observam, como Silva (2005), o currículo é o lugar no qual se encontram conflitos de interesses porque nele se encontra também formas de manifestação de poder e de identidade.

Podemos supor que essa insistência em “ignorar” a importância da Arte no currículo tem uma razão de ser. Uma razão muito mais complexa, que perpassa as relações de poder, estabelecidas no currículo escolar e a demarcação de territórios já consolidados, além, é claro da consciência das causas que essa área desperta no sujeito, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de posicionamentos críticos e autônomos. Diante disso, é salutar ratificar que essa luta em se inserir e manter o Teatro, a Dança, as Artes Visuais e a Música no currículo escolar possui raízes históricas muito profundas, que dizem respeito e se confundem com a própria história da educação em nosso país.

O ensino da Arte, em nosso país durante muito tempo foi concebido sob dois aspectos: primeiro como um privilégio direcionado às classes dominantes, como uma atividade extra que servia apenas como viés reprodutivista dos modelos europeus de se fazer e apreciar arte. Esses modelos eleitos eram a única forma artística digna de ser apreciada e compreendida, relegando as formas artísticas populares, representativas do território brasileiro a expressões indignas de serem chamadas de arte ou compreendendo, pejorativamente como cultura popular.

O outro aspecto diz respeito à concepção da Arte não como área do conhecimento fértil, com técnicas, conceitos e contextos complexos e diferenciados, mas, como adorno no currículo, como maneira encontrada pelo currículo de proporcionar uma recreação, um “respirar” aliviado diante de um currículo disciplinar carregado de conteúdos a serem

trabalhados para a formação de um cidadão de bem. Sobre isso, trazemos a seguinte constatação:

Embora Freire não desenvolva esse tema, o currículo tradicional – humanista, clássico – que dominou a educação dos grupos dominantes por um longo tempo, está baseado principalmente numa definição de cultura como conjuntos de obras de “excelência” produzidas no campo das artes visuais, da literatura, da música do teatro. Mesmo que implicitamente, essa crítica do conceito de cultura permitia a Paulo Freire desenvolver uma perspectiva curricular que, antecipando-se à influência posterior dos Estudos Culturais, apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular. Essa ampliação do que constitui cultura, permite que se veja a chamada “cultura popular” como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo. (SILVA, 2005, p. 61-62).

Assim, o teatro, seja ele feito na rua ou em seu espaço convencional utilizando o palco italiano², o circo, o balé clássico, as diversificadas formas de danças de rua, enquanto expressão cultural genuinamente humana, podem e devem estar – não apenas alocado no currículo como um peso, ou como uma área improvisada para cobrir possíveis lacunas – e sim, como área do conhecimento com conteúdos próprios que existe e que se confunde com o nascimento da existência humana.

Há de se reconhecer que apesar de haver muito por que lutar muitos avanços também já foram alcançados no que se refere ao ensino das linguagens artísticas. Um dos principais avanços é a dissociação conceitual em compreender e limitar a Arte como apenas veículo de comunicação restrito ao ato de desenhar. Durante muito tempo, o desenho no Brasil, foi uma 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.

Confundia-se o desenho artístico, fruto de um processo criativo, com o desenho geométrico, ambos, importantes, mas com funções diferenciadas no processo educativo. O primeiro trata da livre-criação, do momento no qual técnica, sentimento e subjetividade se entrelaçam no processo criativo no ato de desenhar, de conceber formas e objetos artísticos. O

² Termo utilizado para demarcar historicamente o tipo de apresentação cênica mais comum encontrado nos palcos modernos, no qual a plateia e os atores se encontram em um espaço físico, onde estes últimos costumam se apresentar de frente para os espectadores.

segundo, de questões referentes à Matemática e a Geometria. Assim, bem coloca o autor acerca da necessidade inerentemente humana de criar:

O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. [...] O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa: ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. (OSTROWER, 2008, p. 09-10).

O caráter improvisado do Ensino da Arte imperou até meados do século XX, ou seja, as aulas de Arte não eram consideradas obrigatórias, e sim, atividades extracurriculares, onde se priorizava, inicialmente, o estudo da Música, principalmente o canto orfeônico, considerando a influência do compositor Villa-Lobos. O ensino do Teatro e da Dança pouco era considerado, a não ser o estudo do Drama, como possibilidade de desenvolvimento do poder de oratória do educando, ou mesmo, para celebrar datas comemorativas, festividades regionais e cívicas, possuindo um caráter notadamente decorativo.

As aulas mantinham a tendência de se fazerem mecânicas, sem qualquer aprofundamento teórico-metodológico, tendo como finalidade principal a apresentação de espetáculos. O professor atuava como o organizador do evento, regulador dos treinos e ensaios, sem qualquer intenção de explorar as atividades propostas como oportunidades educativas.

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 Psicanálise, 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)

As influências representadas pela Semana de Arte Moderna, na década de 20 do século passado, 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-se 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.

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, 2001).

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 discutiremos a seguir, no qual encontramos estudos referentes ao teatro e ao jogo dramático. Além de, posteriormente, terem se sedimentado os estudos freirianos acerca da Pedagogia e do processo de emancipação do indivíduo através de leitura de mundo respeitando a cultura do sujeito.

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 nº. 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 complementar a lei anterior, nº. 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.

Se na atualidade com todo acesso à informação que nós temos já é uma tarefa complexa darmos conta da área de conhecimento em que possuímos formação, imaginemos então a dificuldade encontrada por esses profissionais ao possuírem status de docentes polivalentes, tendo que dar conta das especificidades de cada linguagem artística em plena década de 70. 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.

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). (JAPIASSU, 2003, p.50).

Diante desse quadro, há notadamente a abertura de um diálogo no que se refere ao ensino da Arte em sua obrigatoriedade nas instituições escolares por todo o país. Mas, muito ainda tinha que ser feito, como por exemplo, a corrida contra o tempo para a criação de instituições de qualidade de ensino superior, destinadas à formação de Licenciados. Destacamos a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que já era vanguardista possuindo o Bacharelado em Artes Cênicas com habilitações em Interpretação e Direção Teatral desde o ano de 1983 e em seguida a implementação do curso de Licenciatura em Teatro no ano de 1986.

A partir das inquietações que tomaram conta dos estudiosos acerca da Arte e seu papel formativo, também na década de 80 do século passado, foi fundada a Federação de Arte-Educadores do Brasil (a FAEB), com o propósito de coadunar as questões e inquietações presentes entre os arte-educadores de todo o território nacional. Até o cenário atual, com mais

ou menos envolvimento político, a FAEB se constitui um espaço no qual 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.

Diante deste cenário, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, levantando a bandeira de um país democrático, é proposta e aprovada a Nova LDB 9.394/96, na qual destacamos em seu segundo parágrafo o artigo 26, no qual consta 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)

Além da mudança na nomenclatura, a lei deixou claro a obrigatoriedade do Ensino da Arte em toda a Educação Básica, que atualmente compreende as séries iniciais até o Ensino Médio. A especificação das linguagens artísticas diferenciadas não consta na nova LDB, 9.394/96, aparecendo posteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes- PCN-Artes, organizado e datado no ano de 1996. Essa não especificação, aos poucos foi gerando conflitos, principalmente por parte dos donos de instituições privadas de ensino fundamental e médio e gestores de instituições públicas, pois, com a indefinição sobre as diversas áreas do conhecimento: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais, tais gestores se sentem autônomos para inserir em seus currículos e na distribuição das séries as áreas que mais lhes convém.

Atualmente, encontra-se em tramitação no Senado Federal o Projeto de Lei nº 7.032/2010, cujo texto faz uma retificação histórica, propondo um substitutivo ao texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, incluindo, assim, de forma clara, sem deixar margens a possíveis equívocos o ensino da Arte, em suas diversas expressões: Música, Artes Plásticas, Teatro e Dança em toda a Educação Básica no âmbito de todo território nacional.

Diante do exposto, é possível refletir que estar atento às discussões acerca das conduções legais no que se refere à área de Artes, suas abordagens de ensino, e sua configuração no cenário nacional educativo é um compromisso político de todos os arte-educadores do país, visto que, a partir do que foi discorrido neste trecho do estudo, há, historicamente, uma tendência em excluir o ensino da Arte do currículo escolar sob a égide de concepções errôneas e superficiais. Sobre essa preocupação trouxemos a seguinte fala,

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).

3.1.1 Saberes e Fazeres Teatrais como processos formativos

Aqui discutiremos o teatro no âmbito educacional e alguns dos principais elementos e abordagens de ensino que contribuíram, ao longo dos anos para ratificar a importância dessa área do conhecimento, pertencente ao campo das Artes para a construção de reflexões do seu processo formativo em relação ao desenvolvimento humano. Porém, um dos primeiros pontos a serem esclarecidos é que, apesar do teatro na escola ter sido concebido, na maioria das vezes, como vimos no item anterior, de forma equivocada, ou como instrumentalização do indivíduo, ou como adorno para a própria instituição escolar, ele sempre resistiu, sempre se impôs dentro e fora da instituição escolar.

Essa resistência se dá pelo fato de que, o teatro como atividade inerentemente cultural, é também atividade inerentemente humana. É válido salientar que o teatro, no âmbito da educação, não se propõe à formação de atores nem de estabelecer companhias fixas teatrais, apesar de saber que a sua prática em sala de aula pode influenciar o educando em suas decisões futuras pela continuidade e profissionalização. Um dos principais objetivos de se inserir o teatro na sala de aula é proporcionar aos alunos o contato com a arte, de forma lúdica e também reflexiva.

O teatro, em toda a sua amplitude, permite 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 seu amadurecimento crítico e estético. Esse amadurecimento crítico e estético reverbera na produção de sentidos por parte desse sujeito, na qual, a consciência de fazer parte de um mundo como indivíduo inexoravelmente cultural e partícipe de determinada sociedade, tem a possibilidade de influenciar nas suas ações sobre este mundo:

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).

As implicações acerca do teatro na vida do aluno ultrapassam as questões conteudísticas – ressaltando que o teatro tem seu conhecimento e suas técnicas específicas – tomando dimensões bem mais complexas que o processo de formação profissional, estando ligadas às questões da formação intelectual, motora, subjetiva, sensível, estética e crítica, relacionando-se, antes de tudo, com o processo de formação humana.

As aulas de teatro possuem uma liberdade de criação bem intensificada, mas não ocorrem de forma solta, desconexa ou como simples processos recreativos como foi vista ao longo dos anos. Existem importantes autores que refletem a teoria e a prática do teatro em sala de aula, tanto do ponto de vista do próprio teatro quanto das relações acerca do processo de ensino-aprendizagem seguindo as tendências e orientações pedagógicas quando estas se adéquam ao processo criativo.

Trataremos aqui de dois importantes fundamentos teórico-metodológicos do fazer teatral em sala de aula: do **jogo** como processo improvisacional eminentemente pedagógico, e da **experiência estética** como fazer artístico imprescindível no processo de desenvolvimento de uma acuidade no olhar, como ressignificação de saberes por parte do indivíduo, ambos princípios de extrema relevância no processo de formação humana do educando.

Quando nos reportamos ao jogo improvisacional, temos expoentes autores no âmbito do Teatro-Educação que construíram suas teorias, ao longo dos anos, acerca dessa relevante forma de construção de processos criativos nas aulas de teatro. Autores como Peter Slade (1978), Boal (1995), Spolin (2005), Courtney (2006), Ryngaert (2009), Huizinga (2010), desenvolvem a sua perspectiva acerca do jogo no processo de formação humana e no âmbito escolar.

Segundo Huizinga (2010), o ato de jogar está presente e faz parte de todos os seres vivos, a diferença é que na natureza humana, os jogos não se resumem a brincadeiras lúdicas como ocorre entre os animais, eles se apresentam das formas mais simples as mais complexas, considerando, principalmente, pelo acesso à linguagem, e pela nossa capacidade intelectual. O autor adverte que sendo assim, somos naturalmente jogadores e precisamos nos manter aptos para o jogo para nos relacionarmos culturalmente. Segundo o autor, o jogo:

Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato do jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência. (HUIZINGA, 2010, p. 03-04).

Esse elemento não material presente no jogo, trazido pelo autor pode ser visto de diferentes óticas. Em nosso caso, podemos supor que se trata de um processo amalgamar a aprendizagem, a diferentes processos como a imaginação, a criação, a autonomia e o prazer estão envolvidos dinamicamente, contribuindo para a formação de quem joga, em cena ou na vida cotidiana. Assim, seguindo a concepção defendida por Huizinga, acerca do jogo em seu caráter inerente à condição humana destaca-se a definição defendida por Slade (1978), acerca do jogo dramático infantil, como característica essencial do universo da infância em sua perspectiva imaginativa e de interação social.

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, Peter Slade 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.

Antes de adentrarmos nas questões referentes ao jogo teatral propriamente dito, lembremo-nos da importância em tratarmos da improvisação como elemento essencial, do aqui e do agora nas aulas de teatro. O caráter improvisacional encontrado seja em oficinas de curta ou de longa duração, ou em aulas de teatro, ao longo de um ano letivo, é fecundo se levarmos em conta a espontaneidade, a importância, de cenicamente, criarmos naquele instante e mais ainda, no sentido que essa criação tem no âmbito do ensino do teatro se levar em conta que o processo de criação daquele instante envolve o sujeito que cria a cena, as técnicas apreendidas nas aulas que, fatalmente, irão compor aquela cena e o envolvimento colaborativo em sua natureza pedagógica entre os partícipes do processo.

Spolin (2005), em seu sistema de jogos teatrais com regras, se baseia na experiência viva do fazer teatral, na experimentação, tanto com crianças quanto com adultos e/ou atores amadores, para libertar seu processo de atuação, tornando o sujeito livre de amarras que possam impedi-los de conhecer a linguagem cênica em todo o seu conteúdo específico. Essa experiência estimula os indivíduos por meio de jogos de improvisação ao partilhar suas investidas cênicas uns com os outros, tendo um olhar estético-crítico advindo da experiência estética de aprendizagem mútua e não da concepção equivocada de certo e errado. A autora deixa claro que essa concepção não existe no teatro improvisacional.

Os jogos de improvisação, em suas diferenças vertentes, precisam ser considerados como prática teatral, em que se aprende, pois, a fazer, a ver, e a gostar de teatro a partir da própria experiência com esta arte. O valor pedagógico presente nessas práticas ressalte-se, precisa ser compreendido a partir do relevante caráter pedagógico intrínseco à própria experiência teatral. Assim, o teatro quando adentra a instituição educacional, não precisa e não deve ser um teatro “escolarizado”, “didatizado”, para que tenha importância educacional; ao contrário, deve ser preservado em sua potencialidade, pois seu principal vigor pedagógico está no caráter que lhe é inerente. (DESGRANGES, 2011, p. 91).

Quando tratamos de teatro improvisado, pressupomos, inicialmente, que este surge como um desafio, o desafio em se trabalhar no instante imediato em que a ação se realiza, envolvendo a espontaneidade, a criatividade, o espírito de equipe, o raciocínio rápido e uma competitividade saudável entre os participantes. Estes elementos que compõem os jogos teatrais realizados em sala de aula dão um caráter substancial às aulas de teatro.

Os jogos teatrais diferenciam-se dos jogos dramáticos principalmente pelo seu princípio de experimentação, pela vivência conferida pelo fazer teatral, mediada, na maioria das vezes, por um orientador e dirigida ao espectador. No jogo teatral há inerente intenção de exercitar, de vivenciar a prática artística, seja como espectador ou como ator. A

intencionalidade de jogar, vivenciando suas regras e adequações àquele espaço cênico também caracteriza o processo de ensino-aprendizagem.

Mediante o jogo teatral, é estabelecida a relação ator/plateia, 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.

Essa experimentação individual e coletiva presente nos jogos teatrais é de especial importância no trabalho de teatro no âmbito da educação, em especial, 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, pois o prazer é sempre substituído pelo trabalho e, quando realizam, não conseguem estabelecer ao menos em seus discursos de forma clara e precisa relações de aprendizagem, crescimento pessoal e reflexões sociais acerca da experiência vivenciada nas atividades lúdicas. Sobre a relevância do jogo como estado de ludicidade que revela o prazer de jogar apresenta-se a seguinte fala,

O jogo é o lugar de todas as invenções e incita a criação. Ele inquieta e seduz por essas mesmas razões, pois exige que os participantes se arrisquem com tentativas que rompam com seu *savoir-faire* habitual. Existe um prazer e um júbilo da invenção, como existe um prazer de ver outros participantes apresentarem um trabalho original ou pessoal. (RYNGAERT, 2009, p. 72).

Além das dimensões do criar e do prazer, trazidas acima pelo autor, o jogo também tem a sua dimensão política, podendo e devendo atuar como serra deflagradora de emancipação do sujeito, pois, através do jogo temos a liberdade de escolha da forma e do conteúdo abordado, temos também a autonomia no momento da encenação. Essas características, nas quais, as dimensões política e estética se entrecruzam na busca pelo desenvolvimento humano dos sujeitos estão presentes no conjunto de jogos e abordagens teórico-metodológicas defendidas por Augusto Boal (2008), em seu Teatro do Oprimido (TO).

A partir do Teatro do Oprimido em seu conjunto de jogos e técnicas presentes nas variadas formas de concepção do fazer teatral-Teatro Fórum, Teatro Imagem, Teatro Invisível ou Teatro Legislativo – e influenciado pelos estudos de Berthold Brecht, Boal convida o espectador não apenas para se inquietar com a cena apresentada e com a função passiva do ser

espectador, como propõe o encenador alemão, mas para jogar o jogo dramático com um olhar estético e politizado do jogo da vida.

Com isso o autor propõe interferir cenicamente, indicar soluções para o problema cênico apresentado, se retirar do lugar passivo de espectador e atuar politicamente, sem perder o olhar sensível para a arte, entendendo que o teatro é o lugar da imaginação e da reflexão, mas antes de tudo o lugar da ação. Sobre essa função social da arte o autor reflete que,

Tenho sincero respeito por aqueles que dedicam suas vidas exclusivamente à sua arte – é seu direito ou condição! – mas prefiro aqueles que dedicam sua arte à vida. O teatro do oprimido jamais foi um teatro equidistante que se recuse a tomar partido – é teatro de luta! É o teatro DOS oprimidos, PARA os oprimidos, SOBRE os oprimidos e PELOS oprimidos, sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiências físicas ou mentais, enfim, todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena. (BOAL, 2008, p. 30).

Este foi o principal propósito do Teatro do Oprimido criado por Boal que também sofreu influência do pensamento freiriano na luta em favor dos sujeitos que se encontravam em situação de opressão: compreender o teatro em uma dimensão muito mais complexa que o seu sentido inicial, como o lugar onde se vê, compreendê-lo em sua função estética e social.

A aprendizagem através da experiência estética é outro elemento de essencial importância nas aulas de teatro, por sua abrangência no que se refere à subjetividade e ao desenvolvimento crítico do sujeito. A experiência estética tem dimensões que extrapolam a apreciação de qualquer objeto artístico, ela se insere, também, no processo de formação do indivíduo, possibilitando que este ressignifique seu olhar sobre o mundo que o cerca, inclusive sobre a própria forma de ver, fazer e apreciar a arte.

A experiência estética revela-se, então, como 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,

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).

A preocupação transmitida acima pelo autor é compartilhada com Desgranges (2006), acerca de como a experiência estética está sendo concebida de forma equivocada, atualmente, existindo dois caminhos opostos: o primeiro diz respeito ao repasse de informações acerca da obra estudada, seja ela uma escultura de determinado artista plástico ou um espetáculo teatral e a escola de interpretação a que ele se filia, ou o contexto histórico do dramaturgo da peça de forma puramente objetiva. O segundo caminho se refere à concepção errônea de que a arte está apenas e unicamente, para a nossa sensibilidade, sem quaisquer referências históricas ou conceituais.

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 encontram as casas de espetáculo, portanto, a ida ao teatro em um primeiro momento, em um segundo momento, a apreciação estética de determinada obra, de sentir-se partícipe deste momento de contemplação se torna um objeto de desvelamento, onde um mundo novo, entre razão e emoção, lhes é apresentado. Sobre isto destacamos a seguinte fala,

O acontecimento artístico se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador. Na relação dos três elementos – autor, contemplador e obra – reside o evento estético. O fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem do receptor, mas na relação desses três elementos. E aí, podemos ressaltar um primeiro aspecto pedagógico presente na experiência com a arte: a atitude proposta ao contemplador. Ou seja, o fato artístico solicita que o indivíduo formule interpretações próprias acerca das provocações estéticas feitas pelo autor, elaborando um ato que é também autoral. (DESGRANGES, 2011, p. 28-29).

A partir desse princípio destacado acima pelo autor, o sujeito se posiciona, desempenha um papel, ao mesmo tempo reflexivo e ativo, a partir do contato com a obra de arte, associações entre a sua vida e o objeto ali contemplado. Ressignificações por parte do contemplador passa a ser comum, conduzindo o sujeito a experimentar um processo eminentemente pedagógico através da experiência estética ali vivenciada.

A capacidade de trazer à tona os sentimentos, de dar vazão à emoção e de atribuir-lhe sentidos servindo-se da linguagem, é característica inerentemente humana, porém, infelizmente a escola, lugar no qual a aquisição de saberes é o principal fundamento não se dispõe a oferecer esse tipo de saber ao indivíduo. Um saber que o teatro sabe lidar de forma, ao mesmo tempo complexa e natural, que se encontra no campo da subjetividade, que, em muitos casos, se apresenta tacitamente. Esse modo que o teatro opera, ou seja, de forma fluída, ou mesmo “abstrata”, é fundamental para o desenvolvimento do ser humano: o saber de sentir a si mesmo e ao mundo e poder refletir sobre este, alinhando sentimento e razão da forma mais harmônica possível, através da experiência estética.

3.2 LITERATURA DE CORDEL NO NORDESTE BRASILEIRO: ASPECTOS HISTÓRICOS E ASPECTOS ORAIS

Aqui trabalharemos com a perspectiva histórica, buscando traçar um breve panorama acerca da Literatura de Cordel e suas interfaces no contexto brasileiro, tendo a clara noção que este tipo de literatura tem suas raízes históricas no conto popular, advindo das tradições medievais e perdurando durante séculos principalmente em sua característica principal: a forte presença da oralidade.

Segundo Benjamim (1987), ao longo dos séculos existiram duas figuras marcantes que atuaram como grandes contadores de histórias: o camponês e o marinheiro. O primeiro, pelo domínio que tinha de todas as tradições presentes no seu contexto histórico-cultural, o marinheiro pelas experiências que adquirira ao longo de suas constantes viagens ao redor do mundo. Assim, as manifestações orais como contos, cantigas, estórias, estão presentes e são características inerentes ao homem, antecedendo, inclusive, a tecnologia da escrita que se fez imprescindível até a cena contemporânea ao ponto de nos tornarmos marcadamente uma sociedade grafocêntrica.

Os caminhos que nos levam a refletir sobre a Literatura de Cordel no Brasil estão relacionados principalmente a nossa influência Ibérica. A forte presença de portugueses e espanhóis como imperativos colonizadores deixaram marcas históricas que ultrapassam as relações puramente de poder entre países colonizadores e um país colonizado, como é o caso do Brasil, pois, diz respeito ao diálogo entre culturas, inserindo-se aí também, no quesito transmissão de saberes orais a forte participação dos povos africanos.

A Idade Média representou um momento fértil e de grande influência para a cultura popular. Os trovadores, ou menestrelis, eram poetas populares que percorriam diversas cidades se instalando em feiras para realizar suas cantorias e apresentar suas histórias acerca de grandes romances de reis valentes, de paixões, de aventuras que ganhavam ares poéticos através das rimas e do violão, sendo considerados os grandes responsáveis pela divulgação desse tipo de fazer artisticamente popular, como demonstra a citação abaixo:

Para guardar tantas histórias na cabeça, os trovadores contavam suas histórias em versos. Essa é uma tradição que acompanha os poetas desde a Antiguidade Clássica, quando longas narrativas épicas, como a *Ilíada* e a *Odisseia* foram adaptadas para a forma de poesias. Desse modo, as rimas iam ajudando os poetas a se lembrar dos versos seguintes, até chegar ao fim da história. (SOMBRA, 2012, p. 09-10).

É preciso se atentar para o fato de que no período da Idade Média, não existiam as múltiplas formas de entretenimento que estão presentes na atualidade. Neste caso, a ida à feira se tornava um momento extracotidiano, no qual, as apresentações desses poetas possuíam um papel de extrema relevância marcado pelo caráter espetacular, de se rever fatos históricos, mas também, fatos cotidianos através da linguagem poética. Ademais, a presença da igreja católica contendo todo um perfil sisudo e rígido se constituía em outro elemento que caracterizava a Idade Média em seus diferentes contrastes, no que se refere a hábitos e formas de expressão cultural.

Segundo Bakhtin (2010), a mesma austeridade presente na Idade Média servia para manter no poder as ordens religiosas e as ideologias oficiais, porém, esse caráter austero, na medida em que expurgava diametralmente dos espaços de poder o caráter brincante e o riso, cediam outros espaços para que a poesia e o riso se encontrassem da forma mais livre possível: as praças e feiras encontradas em cada lugarejo da Idade Média. O autor nos chama atenção que,

Como já observamos o riso popular e suas formas, constituem o campo menos estudado da criação popular. A concepção estreita do caráter popular e do folclore, nascida na época pré-romântica e concluída essencialmente por Herder e os românticos, exclui quase totalmente a cultura específica da praça pública e também o humor popular em toda a riqueza de suas manifestações. Nem mesmo posteriormente os especialistas do folclore e da história literária consideraram o humor do povo na praça pública como um objeto digno de estudo do ponto de vista cultural, histórico, folclórico ou literário. Entre as numerosas investigações científicas consagradas aos ritos, mitos e as obras populares líricas e épicas, o riso ocupa apenas um lugar modesto. (BAKHTIN, 2010, p. 03)

Esse pouco espaço encontrado para reflexões sobre o riso reflete uma sociedade que até nos dias atuais se ocupa de forma demasiada com as questões ditas “sérias” sem dialogar com a natureza humana em sua essência como o ato de rir em sua naturalidade, rir de si mesmo, rir do outro, das circunstâncias vivenciadas, encontrando no riso, na arte e na literatura um espaço que consegue alinhar, de forma harmônica a reflexão e a sensibilidade como elementos fecundos para o desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente da humanidade como um todo.

Em se tratando de arte popular também encontramos posteriormente, no fim do período Medieval, entre os séculos XV e XVI, segundo Pavis (1999), a *Commedia Dell’Arte*, expressão viva do teatro, que, ao longo dos séculos também encontrou, assim como os trovadores, nas praças públicas e na receptividade do povo que as rodeava a forma mais simples, direta e poética de manter o teatro vivo, em seus aspectos poéticos e críticos, fazendo parte também da cultura popular.

A *Commedia Dell’Arte* ou *Commedia do Improvisado* como era também conhecida, era caracterizada principalmente pelo seu caráter improvisacional. Os atores possuíam um repertório oral e gestual a partir de personagens que se repetiam e com base nesses repertórios, criavam e recriavam suas cenas, adaptando cada apresentação ao lugar em que se encontravam. Outra característica basilar destes grupos se dava também pela criação coletiva de atores agrupados nestas companhias teatrais itinerantes, que faziam do seu ofício um ritual no qual encontrávamos a crítica ao poder vigente - ao rei e as suas ordens estapafúrdias - e o deleite com os casais de enamorados. Esse tipo de fazer teatral popular: “passou a denominar-se *Commedia Dell’Arte* - a *arte* significando, ao mesmo tempo arte, habilidade, técnica e o lado profissional dos comediantes, que sempre eram pessoas do ofício”. (PAVIS, 1999, p. 61).

Assim como os trovadores, a *Commedia Dell’Arte* fazia parte do universo popular que caracterizou nossos hábitos culturais ao longo da história da humanidade. A oralidade, a gestualidade e a improvisação são marcas determinantes dessas expressões artísticas pertencentes ao povo, às praças públicas e as feiras-livres, suscitando um encantamento por parte de quem aprecia essas representações populares.

Com o advento da imprensa escrita, o custo dos livros foi se tornando mais acessíveis e a cultura escrita foi se popularizando, dia após dia. A cultura oral vai tomando novos rumos, se associando à cultura escrita, não de forma homogênea, pois o mundo sempre fora estratificado, e às classes populares sempre foram negadas, em primeiro momento, certos

avanços como é o caso da imprensa através da cultura escrita. Nesse sentido, o autor Benjamim (1987), revela que, no início do período moderno, com a chegada da imprensa e o surgimento do romance, ocorrerá, segundo as suas palavras “a morte da narrativa”. O autor ainda afirma que,

O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno. O que separa o romance da narrativa (e da epopeia no sentido estrito), é que ele está essencialmente vinculado ao livro. A difusão do romance só se torna possível com a difusão da imprensa. A tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance. O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de fadas, lendas e mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral, nem a alimenta. Ele se distingue especialmente da narrativa. (BENJAMIM, 1987, p. 201).

Essa preocupação do autor com a narrativa tem certo fundamento, não se caracterizando como uma visão pessimista acerca do futuro da narrativa. Com o advento da imprensa, a cultura oral e decerto os narradores, passam a não se apropriar mais da mesma importância e prestígio na então sociedade moderna. O que não quer dizer que a narrativa estaria fadada ao ostracismo, haja vista que até a cena contemporânea dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado investigam as diferentes formas de narrativas e a literatura oral de um modo geral como expressões culturais ostensivas e donas de grande resistência ao tempo e às constantes mudanças sociais.

No bojo dessa dualidade entre o oral e o escrito, entre o popular e o erudito – suas complementaridades e especificidades – existe a Literatura de Cordel, que em sua gênese está na cultura oral, mas que não se indispôs a ser ressignificada também a partir da cultura escrita, principalmente com o advento da imprensa, sem, no entanto, perder a sua capacidade de autoinventar-se, sem perder a sua essência, que se liga, ao mesmo tempo ao popular e a voz, mesmo sendo impressa. Sobre esse encantamento pertencente à literatura oral trouxemos o seguinte escrito:

A literatura que chamamos oficial, pela sua obediência aos ritos modernos ou antigos de escolas ou de predileções individuais, expressa uma ação refletida e puramente intelectual. A sua irmã mais velha, a outra, bem velha e popular, age falando e cantando, representando e dançando no meio do povo, nos terreiros das fazendas, nos pátios das igrejas, nas noites de “novena”, nas festas tradicionais do ciclo do gado, nos bailes nos fins das safras de açúcar, nas salinas, festas dos “padroeiros”, potirum, ajudas, bebidas nos barracões amazônicos, espera de “Missa do Galo”; ao ar livre, solta, álcere, sacudida, ao alcance de todas as críticas de uma assistência que entende, letra e música, todas as gradações e mudanças dos folguedos. (CASCUDO, 2006, p.25-26).

O autor traz um dado importante quando fala da literatura popular nela se insere um sentido amplo, um sentido que se refere ao de agregar os sujeitos, de provocar a comunhão, o fazer e o apreciar coletivo. A narrativa oral tem essa característica, como também enfatiza Benjamim (1987), a de agregar comunidades de ouvintes. Nessas comunidades, o ato de ouvir, segundo o autor, se aproxima com um dom, um dom cada dia mais raro em nossa sociedade.

Apesar de não ter sido sempre assim, a Literatura de Cordel no Brasil, enquanto fazer poético, tem conseguido agregar à escrita, a oralidade e a escuta. Sua história remonta marcadamente dos aspectos orais. Porém, sua sedimentação, principalmente em Portugal, na Espanha e na França, mesmo não estando em formatos de livretos, já possuía uma alusão à imprensa escrita, quando eram concebidas em folhas soltas, denominando-se, em Portugal como folhas soltas, na Espanha como pliegos sueltos, sendo conhecidas também na França como Littérature de colportage.

Seja qual for a denominação recebida, o fato é que a Literatura de Cordel se consolidou de diferentes formas em terras brasileiras, chegando aqui, principalmente, graças aos nossos colonizadores portugueses e espanhóis entre os séculos XV e XVI. Segundo Sombra (2012), nessa época o termo mais apropriado era o de folhetos de Cordel, pela forte influência da tradição europeia, na qual os vendedores populares, ao se deslocarem pelas grandes feiras livres, penduravam esses folhetos em rolos de barbantes, em cordões expostos para a população obter pleno acesso. O autor nos revela que,

O mais curioso é que aqui, no Brasil, principalmente no Nordeste onde a Literatura de Cordel sempre teve forte presença e popularidade, os livrinhos muito raramente foram expostos nestas tais cordinhas ou barbantes. Isso mesmo! Os vendedores de feira traziam os folhetos em malas de papelão ou de couro e as colocavam em cima de um cavalete. (SOMBRA, 2012, p.12).

O autor elucidada que, em suas pesquisas realizadas nos principais estados nos quais a Literatura de Cordel se enraizou, quais sejam: Paraíba, Ceará, Bahia e Pernambuco, os cordelistas, autores, poetas e leitores mais antigos afirmam, veementemente, que até a década de 1960, os termos mais utilizados por todos eram: “folhetos de feira” ou simplesmente “folhetos”, afirmando ainda que esse termo Literatura de Cordel tem suas raízes no universo acadêmico. Essa informação também é compartilhada pela autora Muzart Santos (2006), quando nos chama a atenção para a crescente preocupação dos poetas populares da atualidade, acreditando que a Literatura de Cordel está, cada dia, perdendo mais espaço em seu habitat

natural, ou seja, nos espaços de produção cultural popular e ganhando status de Literatura estudada apenas por acadêmicos.

Não que isto seja um problema, pois, tanto a academia quanto a praça são espaços de produção de conhecimento, mas a poesia popular precisa estar atenta à agregação de novos espaços como, por exemplo, a sala de aula em instituições formais e/ou não-formais de ensino, sem, no entanto, perder o seu espaço vital: a voz e a participação do povo que a faz, que a concebe. Ainda sobre essa questão histórica, enfatiza-se que,

A Literatura de Cordel, editada no Brasil desde a metade do século XIX, torna-se nos primeiros anos do século XX, um sistema literário complexo e independente do sistema literário institucionalizado, com seus poetas, com suas casas editoriais, pertencendo, via de regra, aos próprios poetas, com seus circuitos de distribuição e sobretudo com seu público, um público de iletrados, senão analfabetos, originalmente do mundo rural. (SANTOS, 2006, p. 59).

Sobre essa questão da forte influencia da Literatura de Cordel no Nordeste brasileiro, especialmente no sertão nordestino, poder-se-ia dizer que a marca da oralidade, aliada a pouca familiaridade do sertanejo com a cultura escrita proporcionou um casamento consolidado entre ambas as partes. O Cordel ganhou características próprias, as histórias em geral giram em torno de fatos políticos de outrora ou da sociedade atual, de paixões, de santos brasileiros, de corrupção, de guerras, de valentia, do heroísmo do sertanejo frente à fome e a miséria, enfim, a Literatura de Cordel, tornou-se uma forma de comunicação, de apelo crítico aos fatos cotidianos do nosso país, ganhando espaço inicialmente entre os sujeitos analfabetos e nos dias atuais também no âmbito acadêmico.

Supõe-se que a íntima relação entre o nordeste brasileiro e a Literatura de Cordel, tenha como um dos principais motivos o demasiado número de pessoas analfabetas, conseqüentemente a forte presença do gosto pela oralidade e a identificação do povo nordestino com a cultura popular, com os personagens, histórias e músicas pertencentes ao folclore brasileiro. Sobre essa condição de ser folclórico, Cascudo (2006), conceitua que os principais elementos que caracterizam o folclore são: a antiguidade, a persistência, o anonimato e a oralidade. Esta última se caracteriza densamente como elemento comum na Literatura de Cordel.

Apesar de ser uma característica comum entre os temas folclóricos e a Literatura de Cordel - a oralidade – na Literatura de Cordel tem uma função mais complexa, não se deixa perder através do tempo – característica precípua do folclore - como as lendas folclóricas

orais, se relacionando intimamente com a cultura escrita, com a declamação, mantendo uma relação intrínseca e dinâmica entre o oral e o escrito.

Embora haja uma complexidade na própria construção das poesias de cordel, durante muito tempo, esse tipo de poesia, oriunda da oralidade foi visto de forma atravessada e sem o status de Literatura, por não pertencer em sua gênese aos pensadores da elite, por ser uma literatura vinda inicialmente, genuinamente do povo – em especial do povo nordestino.

A concepção da Literatura de Cordel diferencia-se da cultura erudita, principalmente pela sua origem e pelos apreciadores iniciais, sertanejos simples, que criavam os versos e coadunavam em estrofes, reflexões sobre os hábitos do seu povo, das suas terras e sobre si mesmos, que, embora sem dominar a tecnologia da escrita, viraram escritores renomados da noite para o dia, difundindo a Literatura de Cordel por onde passavam, mantendo essa forma poética até os dias atuais.

A produção literária destinada ao povo independe perfeitamente da vontade do autor. Os livros lidos são seculares, reimpressos no Rio de Janeiro, São Paulo, Fortaleza ou Belém do Pará. Os versos novos, sob modelos velhos, contam as novidades, inteiramente dentro dos estilos setissílabos, e versos de seis ou sete pés. A maioria desses folhetos é lida para os que não sabem ler, nas varandas, copiães, terraços, calçadas, em roda, atentos, silenciosos. Ainda hoje, nas fazendas de gado do Nordeste, nas vilas e cidades brasileiras, em todo o território, há uma assistência obstinada para essa literatura. (...). Essa literatura é poderosa e vasta. Compreende um público como não sonha a vaidade dos nossos escritores. O desnorteante é que ninguém guarda o nome do autor. Só o enredo, interesse, assunto, ação, enfim, a gesta... (CASCUDO, 2006, p. 26-27).

O autor traz considerações interessantes, a primeira dela é que, apesar das origens e da forte presença da Literatura de Cordel se concentrar no Nordeste Brasileiro, ela abarcou, ao longo dos anos, todo o território nacional, havendo gráficas que reimprimem anualmente diversas obras, de caráter inédito ou reedições de obras já conhecidas. Atualmente no Rio de Janeiro, existe o Centro Nacional de Cultura Popular que agrega um acervo na chamada “Cordelteca” de cerca de oito mil folhetos, armazenados de modo que a manutenção do seu aspecto físico seja preservada ano após ano.

Esse acervo conta com obras dos principais cordelistas brasileiros que conseguiram fama nacional no final do século XIX, quando a Literatura de Cordel se firmava no cenário brasileiro como: João Martins de Athayde, Francisco das Chagas Batista, e o principal autor de poesias de cordel no Brasil, o paraibano Leandro Gomes de Barros, que dentre outras obras

foi autor da célebre história de cordel: O Cachorro dos Mortos, que conta a história de uma família sertaneja assassinada, possuindo como única testemunha o cachorro da família.

O poeta popular Leandro Gomes de Barros, mesmo sendo oriundo de família simples, cujos principais membros não possuíam nenhuma relação com a cultura letrada se tornou a maior referência brasileira no que diz respeito à Literatura de Cordel. As informações sobre sua formação intelectual são muito superficiais, sabe-se apenas que, ao sair muito cedo da zona rural da Paraíba, fora alfabetizado por padres e que toda a erudição advinda da formação desses padres, juntamente com a influência de cantadores populares que o influenciaram a constituir-se, de forma hábil, como poeta popular de sólida formação intelectual.

Outra questão levantada por Cascudo (2006), na citação acima, é a dificuldade de reconhecer autorias das obras da Literatura de Cordel. Por ser um tipo de poesia extremamente ligada à oralidade, tendo em sua fase inicial pouca relação com a impressão e reimpressão dos livretos de cordel, era comum, surgir polêmicas quanto à originalidade da história contada ou quanto à relação da história com o indivíduo que se denominava como autor de determinada poesia.

Um caso histórico se refere ao poeta José Camelo de Melo Rezende, e sua obra clássica que se popularizou inclusive sendo musicada por Ney Matogrosso com o mesmo título: O Pavão Misterioso. Há em certos livretos de cordel o direcionamento dessa história para a autoria de outro poeta popular, o João Melquíades, tese contestada pela maioria dos pesquisadores acadêmicos em Literatura de Cordel no Brasil, que defendem veementemente a autoria desta obra pertencer exclusivamente ao poeta popular José Camelo de Melo Rezende.

Ainda no âmbito do cordel brasileiro, podemos destacar a forte presença da imagem nos livretos do cordel, a chamada xilogravura. Segundo Santos (2006), a Xilogravura representa, nos dias de hoje, o seu sentido, mais artesanal possível. Com o advento da imprensa e a chegada das grandes gráficas nacionais, a forma tradicional decomposição das capas dos folhetos de cordel foram sendo substituídas pela impressão industrial. Sobre as suas origens em xilogravura autora nos informa que,

Utiliza-se em geral, como base, madeira de cajá, abundante no Nordeste, tenra e fácil de trabalhar; mais recentemente, alguns gravadores têm recorrido à borracha de velhos pneus, conseguindo até efeitos de fundo trabalhados, como Dila, de Caruaru, em Pernambuco. A xilogravura popular caracteriza-se pelo esmagamento geral da imagem, pela ausência de profundidade, falta de claro-escuro e de perspectiva. As figuras são nítidas, o traço espesso. Não é somente reservada às capas de folheto; ela é também

utilizada, há muito tempo, nas imagens religiosas ou em etiquetas de cachaça. (SANTOS, 2006, p. 88).

A autora destaca ainda que a imagem tem função bastante relevante no folheto de cordel. Além da função informativa e comercial, de ser atrativa ao olhar do apreciador, seja pelo apelo a beleza ou pela figura grotesca, ela tem que estar diretamente ligada ao sentido proposto pela narrativa: “pois, ela também conta; ilustra o folheto para servir em seguida de suporte para a leitura ou para a memória”. (SANTOS 2006, p. 91-92).

Esse fato não deixa de ser curioso se nos atentarmos para a questão de que a nossa memória é nossa grande aliada no processo de releitura do mundo, de sua ressignificação. Esse dado é relevante se atentarmos para o fato de que em determinados momentos, nos esquecemos do título da obra e principalmente do autor – no caso da Literatura de Cordel, na qual o processo de autoria é bastante questionável considerando o grande volume de poetas populares ainda existentes –, mas não esquecemos da imagem presente nas capas, que, de algum forma, pode ter marcado nossa subjetividade.

Outra questão é que ao longo dos anos, durante muito tempo, os folhetos de cordel eram a única forma de o indivíduo analfabeto entrar em contato com a cultura escrita, mesmo este, tendo suas raízes na oralidade, sendo permeado de cantorias e improvisações. Neste caso, a imagem se revela para este sujeito, que se vê fora do mundo “letrado”, como mais um chamariz em seu processo de fruição estética e ao mesmo tempo de inclusão social, pois, apesar de não decodificar a tecnologia da escrita, possui letramento que confere sentido à narrativa através da imagem apreciada.

Para a grande maioria desses sujeitos que não dominam a tecnologia da escrita e leitura e que não atuam como cordelistas, e sim, como apreciadores, como espectadores de um modo geral, a construção do poema de cordel, ou seja, a sua estruturação, se ele é mais comum, como a poesia em sextilha e setilhas, ou menos comuns como as décimas e as quadras são informações técnicas importantes, porém, não determinam de forma relevante o seu processo de fruição estética, a sua identificação por parte do indivíduo. Assim, as sextilhas e setilhas, formas de construção de cordel mais comum na atualidade, possuem esquemas de construção que orientam o narrador, principalmente se a memória lhe faltar, ou se ele se encontrar em um momento de peleja, numa disputa com outro contador ou cantador, no caso do poeta também assumir o papel de cantador da sua narrativa.

Os principais esquemas de construção na sextilha, são a rima no segundo, quarto e sexto verso, esquematizado da seguinte forma: ABCBDB. Na construção da segunda forma mais comum de cordel, - setilha - a rima está alocada de forma diferenciada, pois sendo o primeiro verso livre e uma construção de estrofe com numeração ímpar, a rima segue a formulação: ABCBDDDB. No quarto capítulo apresentaremos poesias construídas sob a configuração de quadras, forma de criação de poesia trabalhada pela turma de EJA ao longo dessa pesquisa. Nele, justificaremos a escolha por essa forma de construção das poesias de cordel, contextualizando e trazendo à tona as poesias construídas em sala de aula, nas oficinas de teatro.

Ainda sobre a construção das poesias de cordel, trazemos a questão da métrica como musicalidade presente nas poesias de cordel que contribui também para a construção de sentidos da presente narrativa, por dimensionar harmonicamente as palavras através da disposição equilibrada das sílabas e sua fonética, é como se buscássemos nas sílabas uma harmonia entre os sons dos versos de cada estrofe. Sobre isso elucidada o autor:

Quando alguém canta ou declama versos de cordel logo, se percebe um ritmo que vai se repetindo ao longo da história. Esse ritmo é o resultado da métrica, ou seja, os versos precisam ser construídos com o mesmo número de sílabas poéticas. (SOMBRA, 2012, p. 34).

A importância em se refletir sobre essas questões complexas da feitura dessas poesias se dá, principalmente, por desfazer ideias pré-concebidas, normalmente enraizadas em preconceitos linguísticos e sociais, em achar que a Literatura de Cordel possui um valor menor perante a sociedade por não fazer parte da cultura erudita, por suas origens estarem ligadas à cultura do povo, pelo seu caráter oral, e, principalmente, por fazer parte de uma amálgama de influências, advindas do europeu, do índio e também da cultura negra, se instalando predominantemente no Nordeste brasileiro.

Quanto à questão de ser uma cultura proveniente de três povos diferentes, Cascudo (2006) nos informa que, no que se refere à cultura oral, que os índios e os africanos nos deixaram grande legado, porém, por motivos já sabidos ao processo de aculturação dos povos indígenas e sua dizimação ao longo dos anos, contamos com menos registros das suas histórias e narrativas, pois:

Sabemos do indígena do século XVI, de sua existência normal, modos de agir, pensar, resolver, cantar, a exposição alarmada dos catequistas, arrolando os pecados, o que devia ser, urgentemente, corrigido. (CASCUDO, 2006, p. 27-28).

O processo de aculturação vivenciado pelo indígena em nosso país deixou fortes marcas, uma das principais seria a crença de que, diante da riqueza cultural indígena, apenas algumas poucas narrativas de lendas fariam parte do repertório do índio no Brasil. Essa crença equivocada do pouco repertório cultural desses povos aliado ao pouco interesse em catalogar as lendas indígenas é revelado nos espaços destinados aos livros didáticos em toda a Educação Básica. Ao longo dos anos, perpetuou-se a ideia de que a única influência dos povos indígenas era relacionada principalmente à culinária e alguns hábitos, apresentada no período de comemoração do Folclore, relegando as narrativas a um número ínfimo de lendas indígenas, e assim mesmo, sem quaisquer identificações acerca do grupo étnico a que estas lendas pertenciam.

Situação muito parecida ocorrera com a influência da cultura negra em nosso país. Segundo Cascudo (2006), as diferentes etnias advindas do continente africano, representadas principalmente pelas culturas Sudanesas, culturas Bantus, Iurubás, dentre outras, não eram compreendidas em sua complexidade, relegadas pelos colonialistas, a manifestações culturais de sentido inferior. Como a oralidade se processa de forma livre, era comum atribuir às narrativas mais complexas provenientes das culturas negras, como narrativas construídas pelo povo europeu, nunca, pelos africanos. Porém, o processo de resistência cultural sempre se manteve nas relações entre povos opressores e oprimidos. Citamos, assim, o exemplo abaixo:

As religiões negras, bantus e sudanesas, com sua riqueza coral e solita, seus “pontos”, suas “linhas”, seus cantos propiciatórios e votivos, transmitiram-se oralmente, pelo ensino auditivo, pela orelha, pelos babalaôs, babalorixás e pais-de-terreiro. [...] De respeitosa ciência velha na Bahia e Rio de Janeiro, como no catimbó nordestino e pajelança amazônica, na cultura secreta e verbal dos “mestres”. Compreende-se que a popularidade desses cantos, danças e estórias, contos que historiam genealogias dos deuses iorubanos ou jejes, circulem em ambiente mais restrito, menos sujeito às influências poderosas da livre fabulação mestiça e européia. (CASCUDO, 2006, p. 166-167).

Não seria uma teoria demasiadamente insensata se aliássemos a questão da dificuldade inicial em aceitar a literatura oral enraizada, em especial, no Nordeste Brasileiro com a questão da origem miscigenada do seu povo. Advinda da mistura dos povos indígenas, africanos e europeus. Por esse viés, concebendo a literatura oral com influência única e genuinamente europeia, poderia se apresentar de forma mais aprazível às críticas tecidas acerca dessas formas de expressão popular. Notemos que esta seria apenas uma hipótese levantada para tentar justificar a resistência encontrada pela Literatura de Cordel, e por outras formas de expressões culturais nordestinas nas demais regiões do país ao longo desses anos.

Durval Jr. (2011), discute acerca do olhar homogeneizado das demais regiões do país acerca da cultura nordestina. As práticas culturais, as histórias orais, os hábitos alimentares, as danças, o folclore e, até mesmo a forma oral de se comunicar, é homogeneizada, como se só existisse uma localidade no nordeste brasileiro, quando, na verdade, o autor nos adverte sobre a complexidade, a multiplicidade cultural existente em cada estado nordestino. Ele ainda salienta que, esse tipo de atitude que a princípio pode se apresentar como um simples desconhecimento, não se aplica neste caso, pois, na verdade, há uma grande possibilidade desta homogeneização estar aliada a um olhar preconceituoso e colonizador acerca da região Nordeste e conseqüentemente de todo o seu legado cultural. Ele atenta para,

O que podemos encontrar de comum entre todos os discursos, vozes e imagens que acabamos de arrolar, é a estratégia da estereotipização. O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo. (DURVAL JR., 2011, p. 30).

Faz-se necessário compreender a multiplicidade da cultura nordestina, em especial a complexidade da Literatura de Cordel, como uma construção poético-literária de relevante poder identitário que se manifesta de diferentes formas e perfis nos diferentes estados brasileiros, atuando como uma agente de ratificação da resistência cultural de diversos povos que influenciaram a sua criação e concepção.

Entendemos, assim, que o povo brasileiro origina-se dessa amálgama de influências e se alimenta através dessa dinâmica cultural ao longo desses anos, como uma estratégia de resistência identitária e como forma de expressão dos sentidos, da subjetividade dos integrantes dessas variadas comunidades nordestinas contribuindo para a perpetuação das suas idiossincrasias, perante as diferentes formas de homogeneização vigente no Brasil e no mundo, possibilitando um diálogo cultural e de equidade de poder com as gerações que estão por vir.

A oralidade presente na cultura nordestina pode-se revelar então como uma marca de resistência, como um “fincar de pés” em sua cultura. Isso não quer dizer, que a manutenção e valorização da cultura oral possam impedir o indivíduo de se abrir para outras formas e expressões culturais. Pelo contrário, como a cultura é dinâmica, ou seja, ela está em constante (re) construção, em constante movimento, havendo aí uma constante agregação e

desagregação de fontes, valores e mudanças de paradigmas, como ocorreu com a própria Literatura de Cordel, que, em sua gênese, advém dos aspectos puramente orais, mas que ao encontrar-se com a cultura grafocêntrica, passou a dialogar entre o escrito e oral.

Sobre essas constantes mudanças, inclusive de denominações Zumthor (2007), utiliza o termo poesia vocal quando tratamos exatamente da poesia tendo a oralidade como sua única forma, acreditando ser mais apropriada do que o termo Literatura Oral, ou quaisquer outras denominações. Sobre a Literatura Oral, ele argumenta que este termo: “Literatura”, em geral, vem imbuída de toda uma existência histórica do colonizador europeu, por isso se distancia da cultura genuinamente oral e ressalta que,

A noção de "literatura" é historicamente demarcada, de pertinência limitada no espaço e no tempo: ela se refere à civilização europeia, entre os séculos XVII XVIII e hoje. Eu a distingo claramente da ideia de poesia, que é para mim a de uma arte da linguagem humana, independente de seus modos de concretização e fundamentada nas estruturas antropológicas mais profundas. Foi dessa perspectiva que me coloquei o problema da poesia vocal (insisto no adjetivo) e afastei os pressupostos ligados à expressão infelizmente frequente, "literatura oral.". (ZUMTHOR, 2007, p. 12).

Diante de tudo o que vimos discutindo acima sobre a literatura e suas relações de poder, as expressões culturais sendo utilizadas como ferramentas de estratificação sócio-cultural, como fatores de disseminação da separação intencional da cultura erudita e cultura popular, sendo esta última historicamente designada ao posto de cultura inferior, inclusive designando regiões brasileiras onde estas poderiam se ater, não há como negar a importância sobre todos os aspectos da argumentação acima realizada pelo autor.

Como poesia vocal ou literatura oral, ou mesmo sob a denominação de Literatura de Cordel – considerando a presença da relação oralidade/ escrita –, o fato é que estas formas de comunicação e expressão são inerentes à condição humana e sobre essa égide como característica imprescindível ao ser *humano* nos é revelada a importância quase que cotidianamente de resguardá-la, refleti-la e, acima de tudo, senti-la, com o corpo e com a alma. Quando se refere ao corpo e à alma, Zumthor (2007) reflete também a questão da poesia vocal como uma poesia integradora, que agrega não apenas o sujeito que desenvolve o olhar utilizado no caso da leitura, mas também o sujeito que empresta seu corpo, sua voz, sua sensibilidade à narrativa para, então, conceber no presente momento em que narra uma presença cênica. Sobre isso reflete o autor,

Com efeito, nas formas poéticas transmitidas pela voz (ainda que elas tenham sido previamente compostas por escrito), a autonomia relativa do

texto, em relação à obra, diminui muito: podemos supor que, no extremo, o efeito textual desapareceria e que todo o lugar da obra se investiria dos elementos performanciais, não textuais, como a pessoa e o jogo do interprete, o auditório, as circunstâncias, o ambiente cultural e, em profundidade, as relações intersubjetivas, as relações entre a representação e o vivido. (ZUMTHOR, 2007, p. 17-18).

O autor defende a ideia de que a oralidade tem uma dimensão complexa e é capaz de envolver tanto o sujeito que narra a poesia oral, quanto os ouvintes, de forma há ao mesmo tempo encantar e produzir uma relação de trocas de experiências entre quem narra e quem atua como ouvinte. Zumthor (2007), atribui à poesia vocal o conceito da performance, buscando na relação viva, do aqui e do agora, na improvisação, na relação entre o narrador, a poesia narrada e o receptor/ouvinte uma atmosfera mais profunda de aprendizagem que diz respeito principalmente à troca de experiências entre o vivido, experimentado no momento da performance e as experiências de cada um dos sujeitos envolvidos.

A performance, neste caso, proporciona um caráter espetacular à poesia vocal, oferecendo uma forma diferenciada de relação entre a poesia narrada e o público. A característica principal da performance é o seu sentido lúdico e vivo, suas múltiplas possibilidades que giram em torno da integração entre corpo e voz, criação e improvisação e mais ainda, a possibilidade de dar forma ao que está sendo representado naquele momento. A performance é livre e, segundo Zumthor (2007) pode abarcar todos os tipos e classificações de expressões e objetos artísticos: o conto, o rito, a dança, a persona, a canção, a oralidade de um modo geral. Neste sentido, a liberdade proporcionada por qualquer viés poético é também proporcionada pelo corpo. A junção de ambas - no caso, do texto poético e da corporeidade - em uma performance, nos convida a ressignificar o nosso lugar no mundo a partir do despertar de sensações, vejamos:

Todo texto poético, é nesse sentido, performativo, na medida em que aí ouvimos, e não de maneira metafórica aquilo que ele nos diz. Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica, e as reações que elas provocam em nossos centros nervosos. Essa percepção, ela está lá. Não se acrescenta, ela está. É a partir daí, graças a ela que, esclarecido ou instilado por qualquer reflexo semântico do texto, aproprio-me dele, interpretando-o, ao meu modo; é a partir dela que, este texto, eu o reconstruo, como o meu lugar de um dia. E se nenhuma percepção me impele, se não se forma em mim o desejo dessa (re) construção, é porque o texto não é poético; há um obstáculo que impede o contato das presenças. (ZUMTHOR, 2007, p.54).

Essa personificação da poesia através da performance causando em nós um sem-número de sensações, reflexões e aprendizagens sobre nós mesmos e sobre o mundo que

habitamos pode ser vista, na perspectiva dessa pesquisa também como um processo formativo. Estar cenicamente envolvido, seja por meio de um espetáculo teatral de longa duração ou em uma performance de poucos minutos, é abrir portas para o conhecimento, um profundo (re) conhecimento de nossa função neste planeta. É para isto – não apenas isto – que a linguagem poética e todos os signos, presentes, em um espetáculo cênico ou em uma poesia de cordel servem, para despertar nossas sensações, nossa crítica e nossa curiosidade epistemológica para a ocupação do nosso lugar no mundo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo teve como objetivo precípua, apresentar e analisar os caminhos metodológicos escolhidos por esta investigação, trazendo à tona as escolhas teóricas bem como os instrumentos e procedimentos investigativos escolhidos como delineamento metodológico da presente pesquisa. Um dos princípios iniciais que nortearam a nossa investigação foi à compreensão de que a pesquisa qualitativa nos parece a mais apropriada metodologia, principalmente por seus aspectos subjetivos estarem mais apropriados a concepção do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, compreendendo esses indivíduos como sujeitos centrais no processo de produção de conhecimentos.

Traçamos uma reflexão crítica acerca da pesquisa-ação como abordagem metodológica contemporânea e como um caminho possível de ser trilhado no âmbito da educação, no que se refere às questões de formação humana e social. Delineamos a nossa investigação em seus aspectos estruturais, conceituais e em suas escolhas metodológicas, destacando os instrumentos e técnicas da pesquisa.

Naquele momento também elucidamos acerca do Programa Interdisciplinar de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), como importante projeto que possibilitaria a nossa entrada no lócus da pesquisa, abrindo um relevante canal de diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Ressalta-se também a contextualização do lócus da presente investigação, bem como a apresentação breve acerca dos sujeitos da pesquisa. Esta apresentação é de especial relevância para o presente estudo, se considerarmos o fato de que estamos buscando consolidar uma investigação no âmbito da pesquisa qualitativa, sendo assim, os sujeitos que dela fazem parte, seus interesses e suas expectativas precisam estar bem definidos para o pesquisador e para o desenvolvimento da presente investigação, bem como para o desenvolvimento da escrita da tese.

Faz-se necessário também, trazer à tona a Análise do Discurso como área que abrange além dos interesses da linguística, se torna, nesta pesquisa, elemento relevante para a realização de uma escuta sensível dos sujeitos da EJA. Partimos do pressuposto de que as informações trazidas explicitamente pelos sujeitos desta modalidade, são tão relevantes para a nossa investigação quanto as informações não explicitadas, presentes no campo do não-dito, porque inseridos nas ideologias que engendram suas falas e suas ações no mundo. Além destas questões de ordem metodológicas, apresentaremos os sujeitos da pesquisa.

As pesquisas qualitativas ainda não conquistaram definitivamente um lugar privilegiado à luz das investigações científicas. Seu caráter subjetivo, dinâmico, inerentemente humano, sua predisposição em provocar possíveis mudanças no que se refere a paradigmas e estados sociais vigentes estiveram comumente em conflito com a visão positivista e os arcabouços teórico-metodológicos presentes no positivismo. Essa dificuldade em se estabelecer, com idoneidade, o que lhe apetece, no âmbito das pesquisas acadêmico-científicas, tem ranços históricos em uma sociedade que trata o humano, sua existencialidade e suas subjetividades de forma inferior a tudo que é exato e objetivo ao extremo, buscando atribuir aos que são humanos, características robóticas, com vistas a um desenvolvimento exacerbado no que tange às questões mercadológicas e materiais, se ocupando minimamente, do desenvolvimento humano, como princípio essencial para o desenvolvimento social. Nesta perspectiva, apresentamos a seguinte reflexão:

A qualidade de qualquer produto humano depende da *qualidade espiritual*. Dos que dele usufruem. Para uma mentalidade rasa e inculta, investir, por exemplo, na educação humana promotora e progenitora de mentalidades criativas e colaborativas, questionadoras e críticas – é algo absolutamente fora de propósito. [...] No meio cultural em que nos encontramos o prejuízo é ainda maior, porque a mentalidade geral é ainda muito inculta. Há ainda uma longa batalha pela frente, para se chegar a desenvolver uma mentalidade epistemológica qualificada para a produção da pesquisa qualitativa. As políticas públicas de fomento e incentivo à produção do conhecimento científico privilegiam, de forma hierarquizante, as pesquisas que possam servir para o acréscimo da riqueza material do país, como se não houvesse riquezas espirituais para serem cultivadas e preservadas em sua dinâmica vivente e gerativa. Só o que dá lucro parece interessar ao sistema produtivo dominante. E pesquisa qualitativa é considerada “muito subjetiva” para o gosto inculto das sociedades capitalistas, e só por concessão e ostentação de riqueza ou autopromoção se concede reconhecimento a outros campos da atividade humana, considerados excêntricos, como é o caso das artes e da Filosofia. (GALEFFI, 2009, p. 39-40).

Este trecho do autor se assenta na realidade encontrada historicamente até o cenário contemporâneo, na qual, equívocos epistemológicos são reproduzidos continuamente. A pesquisa qualitativa é concebida equivocadamente como uma forma de pesquisa científica, que por trabalhar com uma perspectiva humana não prima pelo rigor científico, exacerbando o seu caráter subjetivo, alocando em lugar periférico a objetividade e a racionalidade, características tidas pelo positivismo como características salutares para o bom desenvolvimento de uma investigação científica.

Ocorre que, como sinaliza Galeffi (2009), a qualidade do que produzimos enquanto seres humanos, depende da nossa qualidade espiritual. E como qualidade espiritual, temos o

desenvolvimento humano de forma integral, de forma integrada em uma relação íntima e dinâmica entre o nosso corpo físico, o nosso estado emocional, a nossa intelectualidade, sensibilidade e criticidade na maneira como vemos e nos relacionamos com o mundo.

Além disso, o autor acrescenta que, as pesquisas trabalhadas a partir da perspectiva qualitativa, tem uma dupla função que interage e se complementa dialogicamente: trabalhar com o rigor e com a flexibilidade. O rigor, segundo o autor, contribui para não permitir que a pesquisa tome rumos inadequados ou se encaminhe sem um rumo correto, a flexibilidade por sua vez, permite que a investigação não proceda de forma tão dura, tão intransponível. Não é sem razão, então que as pesquisas qualitativas estão cada vez mais ganhando espaço no cenário contemporâneo, principalmente nas Ciências Humanas e na Educação.

Como pesquisa ligada às Ciências Humanas e Sociais, seu enfoque teórico e seu delineamento metodológico desenvolvem-se como investigação qualitativa. Tomamos 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 frequentemente 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 à 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 sendo também um elemento constituinte no ensino e na aprendizagem, e portanto, condição imprescindível para uma sociedade mais justa e igualitária, se considerarmos os bens materiais e imateriais guardados tanto pelo fazer artístico quanto pela Arte em seu caráter histórico e social.

Neste sentido, avaliamos pertinente considerar que o fato de termos realizado uma pesquisa considerando estas duas áreas do conhecimento que trabalham diretamente com o desenvolvimento do ser humano – o Teatro e a Educação- em seus múltiplos sentidos, sejam eles: estéticos, críticos, reflexivos e cognitivos, nos legitimam como pesquisadores para desenvolver investigações científicas tendo a pesquisa qualitativa como enfoque conceitual e

ideológico e a pesquisa-ação como uma abordagem investigativa que nos dará a ancoragem necessária para propor possíveis mudanças no âmbito da EJA.

4.1 PESQUISA-AÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE ESTUDO.

O intuito desta investigação por meio da Pesquisa Qualitativa foi lançarmos mão da abordagem da Pesquisa-ação, por considerarmos pertinente refletir sobre o seu universo e como esta abordagem contribuiu para o desenvolvimento da presente investigação.

A pesquisa intitulada *Caminhos Trilhados em Versos: Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos* traçou como objetivo principal construir de forma dialógica uma abordagem teórico-metodológica para o ensino do teatro na Educação de Jovens e Adultos valendo-se da associação entre suas memórias e narrativas de vida e a Literatura de Cordel capaz de suscitar possíveis mudanças de paradigmas por parte desses sujeitos em relação ao espaço escolar e suas competências linguísticas, tais como a escrita, a leitura e a oralidade.

A possibilidade de investigar e construir uma abordagem de ensino do teatro a partir da associação das memórias e narrativas de vida com a Literatura de Cordel na modalidade da EJA nos possibilitou uma amplitude de ação bastante complexa, na medida em que inseriu o pesquisador, no locus da pesquisa, não como mero espectador, como um sujeito passivo, observando o entrelaçamento dos fatos para então construir teoricamente sua proposição conceitual e metodológica. Pelo contrário, a perspectiva de investigar e construir continuamente, nos remeteu a ideia dinâmica de interrelação, de troca e diálogo entre os sujeitos que fazem parte da pesquisa, o objeto da pesquisa em si e o próprio pesquisador, permitindo, assim, refletirmos acerca da pesquisa-ação como caminho metodológico pertinente e tenaz no que se refere à formação do letramento – na perspectiva da leitura, da oralidade e da escrita - na formação humana e estética dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Barbier (2007, p.32), “A pesquisa-ação supõe uma conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude da postura acadêmica do pesquisador em Ciências Humanas.” A proposta parte da ideia - cada vez mais presente em nossa sociedade – de que o pesquisador não é o único detentor do conhecimento, que, na verdade, não existe um sujeito que detenha todos os conhecimentos produzidos pela humanidade. Os conhecimentos foram construídos a

partir da interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, cada um com seus saberes até então construídos, por meio da interação, a construção de novos saberes.

Em se tratando dos sujeitos da nossa pesquisa, poder-se-ia dizer que os alunos da EJA já trazem saberes diversos, em sua maioria, recônditos, na escuridão que oculta a sua baixa autoestima. Saberes que estão vivos em suas memórias, que eles exteriorizam em sua vida cotidiana, em sua comunidade ou no convívio familiar, mas que se sentem incapazes de exteriorizar, de dividir em outros espaços sociais, principalmente no espaço escolar.

Na pesquisa-ação proposta por esta investigação, esses saberes ganharam destaque, suas memórias e narrativas de vida se articularam com os saberes advindos de um contato inicial com a Literatura de Cordel e com a linguagem teatral, possibilitando assim, emergir categorias a partir das vozes dos alunos da EJA. Essas vozes foram coletadas ao longo de todos os encontros realizados durante as oficinas de teatro e cordel e também, através das entrevistas realizadas com as alunas de EJA após a apresentação do espetáculo: *As Histórias das Mulheres*, produzido e encenado por estas alunas.

Os discursos produzidos pelos alunos ao longo das oficinas foram coletados por meio de gravações audiovisuais e anotações escritas à mão pelo professor-pesquisador e serviram de instrumento metodológico para a construção de um Diário de Bordo. Barbier (2007, p. 132), esclarece que: “Importada da Etnologia, a técnica do diário é usual entre os pesquisadores em pesquisa-ação”. Através desse recurso, foi possível coadunar os discursos proferidos pelos alunos em diferentes momentos das oficinas, confrontá-los, analisá-los e categorizá-los ao final do estudo, buscando imprimir sentido as suas vozes, a partir do embasamento teórico-metodológico da Análise de Discurso.

Essas categorias serviram de base para a construção epistemológica de uma proposta de ensino na qual o conhecimento produzido servirá para refletirmos acerca das possíveis mudanças, tanto no que se refere aos paradigmas adotados por eles em relação ao espaço escolar, quanto no que tange às mudanças pedagógicas, nas abordagens de ensino, com diferentes olhares por parte da instituição escolar que será o lócus da pesquisa. Sobre este caráter móvel, dinâmico e propositivo da pesquisa-ação, apresentamos o seguinte trecho,

Se por muito tempo o papel da ciência foi descrever, explicar e prever os fenômenos, impondo ao pesquisador ser um observador neutro e objetivo, a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. (BARBIER, 2007, p. 53).

Essas mudanças sociais a que se refere o autor, nem sempre foram visíveis em um primeiro momento, tanto por parte do pesquisador, quanto por parte dos alunos da Educação de Jovens e Adultos participantes dessa pesquisa. Ao longo de todo o processo de investigação, a observação por parte do pesquisador foi de suma importância, para constatar, por exemplo, a fase inicial de rejeição em relação às aulas de teatro, assim como as nuances que ocorreram ao longo dos encontros, demonstrando, paulatinamente, as mudanças e constantes ressignificações por parte destes alunos sobre o teatro em sala de aula, chegando a construir argumentos de defesa acerca da importância dessas aulas no currículo escolar.

Tais mudanças demonstram a força e o caráter político das investigações realizadas pelo viés da pesquisa-ação, revelando que esta atua diretamente tanto nas ações, quanto nas mudanças de paradigmas já estabelecidos socialmente, rompendo barreiras tidas como intransponíveis. Neste sentido, reflete-se que:

A mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos. Se o processo é induzido pelos pesquisadores, em função de modalidades que eles propõem, a pesquisa é efetuada pelos atores em situação e sobre a situação destes. A ação parece prioritária nesse tipo de pesquisa, mas as consequências da ação permitem aos pesquisadores, explorá-las com fins de pesquisa mais acadêmica. (BARBIER, 2007, p.43).

A partir dessa perspectiva, elucida-se aqui que a pesquisa-ação envolveu os alunos da modalidade da EJA e o professor-pesquisador com o intuito de buscar possíveis “consequências”, como destaca Barbier (2007), que se revelaram como caminhos teórico-metodológicos no que concerne às dificuldades encontradas pelos sujeitos de EJA na aquisição de suas competências comunicativas, bem como, contribuir para o desenvolvimento de outro olhar que ressignifique a instituição escolar, colocando o sujeito de EJA como informante, protagonista e indivíduo atuante na presente investigação e no processo de produção de conhecimentos.

Apesar da pesquisa-ação envolver constantemente controvérsias em relação à sua concepção metodológica, cabe ressaltar que, na referida pesquisa, a pesquisa-ação teve papel fundamental para a construção do conhecimento, a partir do interesse dos sujeitos envolvidos, cujas vozes, identidades e posicionamentos foram levados em conta com o intuito de construção coletiva de importantes saberes, sem, portanto torná-la meramente ativista, conforme se afirma a seguir,

A compreensão da situação, a seleção de problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito

científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza. (THIOLLENT, 2000, p.23).

Tomando como base um dos princípios básicos da Pesquisa-ação que visa inserir não apenas os sujeitos da pesquisa, mas, o pesquisador como indivíduo investigativo, como um dos atores no processo de realização da investigação, coloco-me também, como uma das informantes da presente pesquisa, na medida em que atuei como professora de Teatro da EJA, como participante e também como pesquisadora, desde a sistematização da proposta acadêmica, até a sua execução no lócus da presente pesquisa, incluindo, no bojo de todo o processo investigativo, esses papéis diferenciados que se articulavam continuamente.

Foi possível, assim, conceber ações artístico-pedagógicas referentes à pesquisa, buscando manter o rigor na coleta e análise dos discursos produzidos pelos sujeitos, ao longo de todo o processo investigativo, através da sistematização das categorias, da busca pelo engendramento dos resultados e pela apresentação desta experiência em formato de uma tese de doutorado através desta escrita dialógica, aqui apresentada, não apenas para a produção, mas para a socialização do conhecimento.

4.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Após a discussão teórico-conceitual em torno das investigações qualitativas tendo como enfoque a pesquisa-ação, realizada até então, é necessário adentrar nas especificidades dessa investigação. Para tanto, apresentaremos os sujeitos da EJA, o projeto PIBID e sua importância no que tange às reflexões acerca da docência em Artes, além de descrevermos de forma mais esmiuçada a pesquisa propriamente dita, em seus avanços, dificuldades e perspectivas futuras, destacando as oficinas de teatro e cordel e os processos de criação artísticos que giraram em torno desses encontros com a turma de EJA.

4.2.1 O Programa Interdisciplinar de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Faz-se necessário trazer à tona o caminho anterior à sistematização desta pesquisa, que começou a ser traçado com a minha entrada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) mediante concurso público como docente para lecionar nos cursos de Licenciatura em Dança, Teatro e Pedagogia no campus situado na cidade de Jequié, Bahia.

A partir do ano de 2012, os cursos de Licenciaturas da UESB, nos três campi: Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, alcançaram maior êxito com a ampliação de um projeto já existente intitulado *MICRORREDE ENSINO-APRENDIZAGEM-FORMAÇÃO: ressignificando a formação inicial/ continuada de estudantes de licenciatura e professores da educação básica*, coordenado naquele momento pela professora Ms. Maria de Cássia Passos Brandão, pertencente ao quadro de docentes do curso de Pedagogia daquela instituição³.

Naquele período submeti ao projeto institucional PIBID/UESB acima mencionado, o subprojeto interdisciplinar *SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARES NA EJA: TEMPOS DE VIDA, DE ARTE E DE LITERATURA*, no qual, atuara como coordenadora até fevereiro de 2015. Esse subprojeto teve os mesmos princípios norteadores apresentados nesta tese de doutorado. Parte-se do pressuposto de que a pesquisa se configura como característica irrefutável de um professor, em especial de um professor pertencente à Educação Superior, que tem como princípio basilar a valorização da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, promovendo ações e construindo projetos que busquem, tecer continuamente, articulações que possibilitem diálogos importantes entre a Educação Básica, a universidade e a sociedade de um modo geral.

Por essa razão pude então articular o projeto de doutoramento com o subprojeto interdisciplinar de Teatro na EJA, de modo que os princípios norteadores do PIBID como o diálogo entre a Universidade e a Educação Básica, a valorização dos cursos de Licenciatura em todo o país, a formação inicial e continuada dos profissionais de educação, e principalmente a produção de conhecimentos de forma integrada e contínua entre a universidade e as instituições de ensino básico, foram de especial importância para construção dessa pesquisa de doutorado, estando presente em todo o processo de investigação, antes, durante e após a entrada no lócus da pesquisa.

O subprojeto PIBID interdisciplinar *SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARES NA EJA: TEMPOS DE VIDA, DE ARTE E DE LITERATURA*,

3 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi um programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de desenvolver parcerias entre as Universidades Públicas através dos cursos de Licenciaturas e a Educação Básica, tendo como enfoque precípua as escolas Estaduais e Municipais no sentido de realizar trocas de experiências entre os saberes produzidos por essas universidades e escolas da Educação Básica. A entrada do Licenciando o quanto antes na Educação Básica como caminho para consolidar o seu processo de formação acadêmica e a valorização dos docentes e seus saberes construídos ao longo de suas carreiras no âmbito da escola pública, entendendo esta escola como espaço de produção de conhecimento representam também um dos objetivos precípuos do PIBID e sua importância no cenário educacional brasileiro.

inicialmente, levou este título por ter tido uma proposição de formação que contemplou 4 cursos de Licenciatura: Licenciatura em Dança, Teatro, Pedagogia e Letras, distribuídas em 20 bolsas de Iniciação à Docência (ID), 2 bolsas direcionadas a professores supervisores que pertenciam à escola escolhida para a realização do projeto e atuaram como articuladores entre a escola e a universidade, e uma bolsa de coordenação, direcionada pelo proponente do subprojeto vinculado à universidade, totalizando inicialmente 23 bolsas.

A formação inicial que acolheu alunos dos cursos de Licenciaturas acima mencionadas partiu da própria característica múltipla dessa investigação, que dialoga com uma pluralidade considerável de áreas de conhecimento. Vale ressaltar, que o objeto de estudo da presente investigação, tem na articulação entre a Literatura de Cordel, as memórias e narrativas de vida dos sujeitos de EJA, eixos teórico-metodológicos que nortearam tanto a escrita desta tese, quanto a construção de uma proposta de ensino de Teatro no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Isso tudo, levando em consideração as dimensões estéticas, pedagógicas e políticas do Teatro como disciplina presente no currículo e amparada pela LDB 9.394/96, que se dispõe a contribuir nas questões formativas dos educandos, como a asserção da autonomia destes sujeitos e seu amadurecimento crítico através da experimentação de suas potencialidades artísticas e estéticas.

O subprojeto PIBID aqui referido iniciou suas atividades com duas escolas pertencentes à Educação Básica, uma oriunda da esfera estadual, outra pertencente à esfera municipal. A Escola Municipal Alíria Argolo - que será apresentada de forma mais aprofundada ainda neste capítulo, por se tratar da instituição escolhida como lócus da pesquisa - se consolidou como a única escola atuante desde o início do projeto, no ano de 2012, até o fim do projeto, sob minha coordenação em fevereiro de 2015. Foram muitas as atividades programadas para o ano inicial, desde a entrada da equipe de estudo nas instituições de ensino, até a finalização do ano letivo de 2012, com atividades artístico-pedagógicas orientadas e executadas ao longo do ano letivo pelos discentes das diversas Licenciaturas.

Porém, mesmo com todo o êxito do subprojeto interdisciplinar: *SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARES NA EJA: TEMPOS DE VIDA, DE ARTE E DE LITERATURA*, no ano seguinte, por questões institucionais, a sua implementação, teve outra configuração, sendo intitulado como: *SABERES DOCENTES NA EJA: TEMPOS DE VIDA, TEATRO E DE LITERATURA*. Nessa nova configuração, o subprojeto passou acolher, entre os anos de 2013 a 2015, apenas licenciandos em Teatro, tendo sido reduzido para 10

bolsistas de Iniciação à Docência (ID), permanecendo a mesma quantidade de professores supervisores e, mesma coordenação.



Figuras 1 e 2⁴: Imagens da primeira e última formação da equipe de pesquisadores do PIBID TEATRO NA EJA vinculada a esta pesquisa 2012/2014 respectivamente.

A inclusão e participação do PIBID na inter-relação deste com esta pesquisa de Doutorado possibilitou a todos os participantes reflexões acerca do seu processo de autoformação docente, os alunos das Licenciaturas participantes foram, a todo o momento, convidados a pensar seu processo de formação em duas perspectivas: como docentes e como pesquisadores. Levando em consideração todas as falas proferidas pelos licenciandos e pelos professores supervisores, tendo em vista o processo de experiência, vivenciados por eles durante toda a vigência desta investigação em nível de doutorado articulado com subprojeto PIBID.

Pode-se então considerar que ambas as perspectivas, docência e pesquisa tornaram-se de forma viva e contundente como um processo único de formação de professores-pesquisadores, contribuindo para a construção da identidade profissional e pessoal de todos os participantes dessa investigação. Neste sentido, podemos citar um dos autores trabalhados ao longo dessa investigação e que contribuiu significativamente para refletirmos acerca do nosso próprio processo de formação:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os

4 Os registros fotográficos publicados nesta tese foram feitos por colaboradores do PIBID, principalmente os bolsistas de Iniciação à Docência. Os principais registros foram feitos pelos bolsistas, Tacila Neres, Caio César e pelas professoras supervisoras e também bolsistas, Maria José e Juanez Lopes. A divulgação desses registros fotográficos foi autorizada pelos bolsistas supracitados. Em relação aos alunos da turma de EJA a autorização para a divulgação dessas imagens se deu por um acordo realizado em sala de aula entre as partes interessadas. Vale salientar que esse acordo feito em sala com os alunos de EJA era retomado no momento das rodas de avaliações realizadas ao final de cada aula com o intuito de ratificar o uso para fins acadêmicos tanto dos discursos quanto das imagens reunidas durante todo o processo de investigação.

projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1991, p. 131).

Esse investimento pessoal de que trata o autor pode ser considerado a grande marca da participação dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID). As aulas com as turmas de EJA revelaram para os pesquisadores iniciantes, como o processo de autoformação pode ser, ao mesmo tempo livre, criativo e direcionado. O contato com as turmas de EJA foram de extrema relevância para o processo formativo destes estudantes das Licenciaturas, e estiveram presentes também de forma estruturada em seus relatórios, em suas falas, em seus artigos produzidos ao longo de todo o período de investigação.

Foi apresentada inicialmente à equipe do subprojeto PIBID, tanto a sistematização do projeto dentro da proposta da CAPES, quanto o projeto de doutoramento que se iniciou também no ano de 2012, concomitantemente ao PIBID. Para os alunos de Licenciatura em Teatro e Dança principalmente, era um grande desafio que se apresentava. O trabalho com a Educação de Jovens e Adultos se apresentava de forma inédita em suas experiências estéticas.

Para os bolsistas dos cursos de Licenciaturas participantes e os bolsistas professores supervisores, articular as histórias e narrativas de vida dos sujeitos de EJA, o fazer teatral e a literatura de cordel se mostrou como o maior desafio dessa investigação que uniu docentes e discentes em uma mesma trajetória epistemológica.

4.2.2 A pesquisa em ação: caminhando juntos

Como já mencionado anteriormente, o delineamento metodológico desta pesquisa se deu a partir da pesquisa-ação que ocorreu na escola Municipal Alíria Argolo. Esta instituição sempre manteve um diálogo entre a Educação Básica e o Ensino Superior, tem como cultura estabelecer parcerias com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, através da realização de estágios curriculares, bem como a realização de alguns projetos pedagógicos.

Nesse sentido, tanto a realização da pesquisa intitulada: *Caminhos Trilhados em Versos: Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos*, quanto à relação de diálogo que o pesquisador manteve com a gestão da escola constituíram-se como elementos positivos para o encaminhamento de resultados satisfatórios quanto ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas turmas da EJA.

Sabe-se que a EJA abrange desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio e Profissionalizante, porém, a escola em questão, trabalha, exclusivamente, com o Ensino

Fundamental da Educação Básica, no Município de Jequié, na região do médio Sudoeste do Estado da Bahia, que fica a aproximadamente 380 km da capital, Salvador.

A escola está situada no bairro do Mandacaru, tendo sido fundada no ano de 1988, fruto de lutas e reivindicações dos moradores com o propósito de atender a demanda do bairro supracitado no que diz respeito à educação de qualidade em uma instituição formal de ensino.

O bairro do Mandacaru se encontra relativamente distante do centro da cidade de Jequié, enfrentando alguns problemas de ordem estrutural, socioeconômica e cultural. Os relatos advindos dos alunos e professores da comunidade alertam para o fato de que o bairro vem sofrendo algumas mudanças, principalmente no que se refere ao aumento da criminalidade relacionado com o uso de drogas principalmente por parte dos jovens, que em sua maioria se encontram matriculados nesta escola.

A instituição escolar conta atualmente com oito salas de aula, estando em funcionamento apenas seis salas. A equipe pedagógica é formada por profissionais licenciados e pós-graduados em diferentes áreas: Psicopedagogia, Matemática, História, Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física, Ciências Sociais, Pedagogia, etc. Não dispõe de nenhum professor cuja graduação tenha se dado em Licenciatura em Artes, em especial, em Licenciatura em Teatro.

A pesquisa foi realizada com uma turma do I segmento da EJA, que contempla, concomitantemente, a 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental. A turma escolhida para a realização contava inicialmente com 41 alunos matriculados. A maioria dos alunos morava no próprio bairro ou adjacências. Grande parte dos alunos trabalhava o dia inteiro nas mais diversas profissões, tais como: pedreiros, eletricitas, babás, cuidadoras de idosos, empregadas domésticas, além de donas de casa e até um jovem rapaz que atuava como vaqueiro na zona rural de Jequié e buscava transformar a atividade de vaqueiro em seu ofício. A faixa etária variava entre 16 a 62 anos de idade.

Sabendo que os empecilhos estão presentes e fazem parte da dinâmica da vida e de qualquer caminhada acadêmica, achamos relevante frisar que a proposta de intervenção desta pesquisa-ação estava programada para se iniciar entre os meses de março a novembro de 2014, tendo já programada duas paradas nos meses de Junho e Julho por conta das festas juninas e da realização da Copa do Mundo sediada no Brasil no referido ano. Porém, os docentes da Rede Municipal, em busca de melhorias no que se refere às questões trabalhistas, entraram em greve em março de 2014, permanecendo em uma das greves mais longas da categoria, registradas na cidade de Jequié, durando em torno de 2 meses.

A partir do contexto apresentado, a referida pesquisa foi desenvolvida na unidade escolar em um período de 6 meses – que compreendeu os meses de julho a dezembro de 2014. Certamente esse período de manutenção da greve dos docentes do município provocou um relevante impacto na frequência e permanência dos alunos, em especial na educação de jovens e adultos, visto que essa modalidade já possui, historicamente entradas e saídas constantes provocando a chamada evasão escolar como já foi discutido no segundo capítulo desse trabalho.

Sendo assim, a turma de 1ª e 2ª séries do I segmento da EJA, escolhida para a realização desta investigação, sofreu uma significativa desistência de alunos, passando dos 41 alunos matriculados para 15 alunos frequentes, sendo este número ainda menor nos dias das aulas de teatro, tendo uma média de 8 a 10 alunos frequentando as atividades artístico-pedagógicas. Essa significativa “perda” de alunos após o término da greve, das festas juninas e da realização da Copa do Mundo não impediu a realização das oficinas de Teatro.

Retomado o trabalho, revisitou-se o intuito inicial, de escolher uma turma no Ensino Fundamental que antes de tudo, estivesse disposta a vivenciar um período de experimentações teórico-práticas com o fazer teatral, estabelecendo, assim, uma relação de acordos e parcerias entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Vale ressaltar que a escolha de turma foi fundamentada em apenas dois critérios basilares para o desenvolvimento da pesquisa: O primeiro diz respeito à idade dos participantes, já que um dos eixos norteadores da investigação são as histórias e narrativas de vida, portanto, o ideal era que a turma não fosse predominantemente jovem.

Outro critério basilar foi à questão do processo de ensino-aprendizagem nas competências linguísticas: escrita, leitura e oralidade. O ideal é que a turma estivesse em um momento inicial de seu processo de aprendizagem com estas competências, mesmo que isso representasse um desafio maior por entender que a idade avançada da maioria da turma de EJA associada às dificuldades que estes alunos encontram em desenvolver suas competências linguísticas representam um ponto de tensão, visto que, como eles mesmos afirmavam em vários momentos na sala de aula que: “eles não podiam perder tempo com o teatro, pois, já perderam muito tempo de suas vidas sem aprender a ler, escrever, tendo muita vergonha de falar em público”.

Para o pesquisador que trabalha com pesquisa-ação, essa tensão que advém da situação social em que os sujeitos se encontram pode e deve representar grandes desafios a serem superados. Não se trata de, a todo custo de resolver questões pelo outro, mas sim, buscar a resolução de problemas com o outro. Nesse caso, apresenta-se pertinente a afirmação abaixo,

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. (BARBIER, 2007, p. 14)

Os encontros eram semanais e ocorreram inicialmente as terças e quintas-feiras (dias acordados entre a gestão escolar e o professor-pesquisador). Por compreender a dinâmica e o contexto da EJA, saber que estes sujeitos não “têm tempo a perder”, vale salientar a importância no cumprimento dos prazos, e em se manter encontros constantes, nos quais a rotina exerce papel crucial para o desenvolvimento das etapas presentes neste trabalho. Sobre esta relação com a concepção temporal apresentamos a reflexão do autor,

Na pesquisa-ação, é criada uma situação de dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional. O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores. A pesquisa-ação utiliza os instrumentos tradicionais da pesquisa em Ciências Sociais, mas adota ou inventa novos. (BARBIER, 2007, p. 56).

Ao enfatizarmos a relação íntima que se estabelece entre pesquisador e sujeitos da pesquisa no que se refere à colaboração mútua de todo o grupo através da assertiva acima de Barbier (2007), nos deparamos também com possíveis mudanças no decorrer da investigação. Foi o que ocorreu com a turma de EJA participante do projeto, durante as oficinas.

A turma achou por bem modificar o tempo dos encontros. Ao invés de 2 encontros semanais de uma hora e meia cada encontro, realizar um encontro semanal totalizando duas horas e meia. Isso ocorreu em parte, para atender a demanda da instituição escolar que, preocupada com o número de alunos desistentes temia que as aulas de teatro fossem uma das causas da demasiada desistência dos alunos e também para atender aos próprios alunos que achavam o tempo da aula de Teatro muito curto.

Como eles mesmos enfatizavam: “ao invés de repartir os encontros em dois dias semanais, as aulas de teatro podiam ser uma noite inteira de aula, sem paradas para outras aulas”. Diziam alguns alunos. Optamos, assim, por um encontro semanal. Esse acordo feito entre escola, alunos de EJA e professor-pesquisador entrou em vigor aproximadamente dois meses após o início das oficinas, sendo acordado também que no período da Montagem Cênica, poderiam ocorrer - e como de fato ocorreram- ensaios extras, com carga horária extensiva para tratar de ensaios por cena, ensaios com figurino e ensaios gerais.

A hipótese que levantamos para essas mudanças na caminhada da pesquisa é que, infelizmente, as aulas de teatro ainda não são vistas como essências no currículo escolar, e

diante de um quadro de greve são as primeiras disciplinas a serem penalizadas para possíveis readaptações de carga horária. Após uma greve de dois meses, o cenário encontrado quase sempre é de desistência e de desânimo, pois, os alunos em geral se apresentam totalmente desestimulados a voltar para as suas atividades escolares, com professores se sentindo totalmente desvalorizados perante a instituição escolar e ao governo instituído que comumente não valoriza a sua luta enquanto classe.

Além do descrédito direcionado pela sociedade, de um modo geral, a esses docentes e diante desse quadro caótico da educação pública algumas instituições escolares insistem na tese de que o teatro não pode auxiliar nessa situação, e mais ainda, que as aulas de teatro podem ser a grande causadora ou contribuir efetivamente para uma evasão escolar por parte dos alunos de EJA.

Tomando cuidado para não generalizarmos, levantamos essa hipótese, neste trabalho, a partir de questões bem específicas ressaltadas, no decorrer dessa investigação, mas que não deixam de ser bem rotineiras, quando falamos do ensino do teatro nas instituições escolares. A pouca importância dada ao ensino das linguagens artísticas pela maioria das instituições escolares caminha de mãos dadas com a “culpa” atribuída a essas linguagens e aos seus docentes pela falta de interesse por parte dos alunos nas aulas de Arte.

Dito de outra forma, as escolas, por inúmeros motivos, “não compreendem” a função do ensino das Artes em suas diferentes linguagens, não estimulam a consolidação dessas disciplinas no currículo escolar e, de forma explícita, culpam os alunos pela falta de interesse nessas disciplinas de cunho estético, além de culpar os professores dessas disciplinas por não possuírem métodos didáticos que despertem o interesse dos discentes.

Em muitas ocasiões, essas questões não são tratadas abertamente, estando latente, atuando de forma silenciosa, como assinala Orlandi (2007), ao tratar o silêncio como algo fundante, como algo tão significativo quanto palavras proferidas em discursos bem engendrados. A escola, ao optar pelo silêncio acerca da importância do ensino da Arte, contribui, implicitamente, para a não legitimização dessa área de conhecimento no currículo escolar.

Por outro lado, autores importantes no âmbito do ensino do teatro como Flávio Desgranges dizem exatamente o oposto, no que diz respeito à função transformadora do teatro, para a constituição de indivíduos críticos, atuantes e transformadores do ambiente social no qual estão inseridos:

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 baseado na sua ótica, no seu saber, no seu desejo, no seu sofrimento pessoa, na sua experiência. (DESGRANGES, 2011, p.29).

Mais uma vez, o que se afirma aqui é a necessidade em se manter uma relação de confiança entre o professor-pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Compreendendo que ao oferecer aulas de teatro aos alunos da EJA, inserir essas aulas no currículo requer um tempo, um tempo diferenciado, tanto para a escola, quanto para o aluno se adaptar, conhecer e compreender como essa linguagem atua. As nuances existentes nas aulas de teatro tem a ver com a forma, a dinâmica, com a necessidade de espaços diferentes, com os objetivos críticos, estéticos, com o conteúdo diferenciado e, principalmente, com o tempo de conquista, de envolvimento e doação, tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno de teatro.

Diante do exposto, a pesquisa buscou conceber os alunos da EJA como atores sociais que estão aptos e ávidos por escrever a sua própria história, sem meandros, entendendo que uma pesquisa que busca novas abordagens de ensino com os alunos de EJA, tem por obrigação concebê-los como sujeitos centrais neste processo, levando em consideração seu tempo, seus interesses pessoais, suas expectativas profissionais e de formação. A partir do entendimento que trabalhar com a EJA significa conviver com um tempo diferenciado, com o tempo *deles*, assentou-se aí, a necessidade do professor-pesquisador estabelecer em sua pesquisa uma divisão criteriosa e consubstanciada das etapas a serem seguidas. Neste sentido, elencamos as etapas que foram seguidas em nossa investigação:

A primeira etapa foi denominada de Etapa de Verificação, que consistiu, em um primeiro momento, de conhecer os desejos e interesses da turma escolhida para ser trabalhada. Apesar de o nosso grupo PIBID já possuir uma relação com a instituição escolar, esse era o primeiro momento em que eu atuava sobre a égide de dois personagens: o de coordenadora de um subprojeto PIBID e o de profesora-pesquisadora atuando diretamente em uma turma da EJA.

Desde o início das oficinas, pude contar com a parceria tanto da professora supervisora do PIBID quanto de uma bolsista de Iniciação à Docência que já tinha atuado com esta turma como professora de teatro no ano anterior e que resolveu continuar o desafio. Nesta etapa, foi verificada a forma como o aluno compreendia a sua escolaridade e sua relação com o mundo fora dos muros escolares, sua relação e o nível em que se encontrava com as práticas de

leitura, escrita e oralidade. Como este momento representou um período de diagnóstico, também buscamos um entendimento sobre o grau de intimidade que aquele sujeito estabelecia com as práticas artísticas, seja em sua comunidade, na escola ou na sociedade de um modo geral.

A segunda etapa foi denominada de Etapa de iniciação teatral, na qual foram realizadas, inicialmente, atividades teatrais de improvisação, integração, liberação, jogos dramáticos, teatrais e contação de histórias entre os participantes. Segundo Japiassu (2003) o Jogo Dramático e Teatral na educação escolar é um elemento formativo com vistas ao desenvolvimento pessoal e cultural do sujeito. Foi de fundamental importância, pois, nela, o aluno de EJA teve a oportunidade de se desprender de amarras sociais que porventura pudessem servir como aprisionamento do seu corpo, impossibilitando uma maior consciência corporal, além de levar o educando a construir diferentes aprendizagens a partir da linguagem teatral. Há que se considerar nesta etapa, as díspares vivências apresentadas pelos alunos no que se refere ao contato com as diversas expressões artísticas, considerando que os sujeitos, ao chegarem ao espaço escolar, já possuem uma bagagem sociocultural.



Figuras 3 e 4: Alunos da turma de EJA realizando atividades teatrais de alongamento, e o jogos corporais propostos por Augusto Boal.

No caso desta turma, alguns alunos recém-matriculados não possuíam nenhuma relação com o teatro. Outros, por terem permanecido na turma desde o ano anterior já tinham tido algum nível de contato com o teatro, desde a ida para assistir a espetáculos em cartaz na cidade, até mesmo à apresentação durante o trabalho realizado pelos bolsistas do PIBID, tendo a bolsista de Iniciação à Docência Tacila Neres como professora de Teatro da turma desde o início das atividades do PIBID até a realização desta pesquisa.

Considera-se importante frisar que esta etapa denominada Iniciação Teatral esteve presente em todos os dias da oficina, desde o início até a sua finalização, como um fio

condutor que compõe esta experiência, estando presente no cotidiano das aulas com as improvisações teatrais, até o momento de construção das histórias de cordéis, escolha das histórias a serem encenadas, ensaios e preparação da Mostra Cênica.

Quando reiteramos a importância do processo artístico como fio condutor e como elo entre todas as atividades realizadas em sala de aula durante a oficina, é porque o ensino do teatro ocupará um lugar de extrema relevância no cenário educacional se for concebido como uma experiência artística/estética inerente ao desenvolvimento humano, como área de conhecimento e como espaço de fruição e desenvolvimento das subjetividades humanas. Neste sentido Cabral orienta que,

A ênfase no processo, tanto pelo professor, quanto pelo diretor teatral, tem por objetivo lembrar que em qualquer tipo de atividade dramática a preocupação com a dimensão da aprendizagem, quer do contexto, circunstâncias ou valores focalizados, quer da linguagem cênica devem estar presentes. Em ambos os casos, se o processo se desenvolve de acordo com as regras do meio dramático, a experiência poderá ser considerada pela perspectiva do teatro e/ou da educação (formação do ator e/ou do indivíduo). (CABRAL, 2006, p.17)

Dando continuidade à elucidação das etapas da nossa investigação, apresentamos a terceira etapa intitulada de Memórias de Mim. Esta etapa consistiu em oficinas de produção textual e criação cênica a partir de improvisações e escritas que fizessem referências às histórias de vida dos sujeitos de EJA, trazendo elementos da narrativa e da escrita de si para a sala de aula. Esta etapa representou um grande desafio para esta pesquisa.

Inicialmente, achávamos que o grande desafio seria lidar com equilíbrio e criticidade por parte do professor- pesquisador no que se refere à acuidade no olhar, ao se relacionar com os indivíduos em suas histórias de vida que refletem suas conquistas e fracassos. A perspectiva era que, nesta etapa, as histórias e narrativas de vida ganhassem destaque, pois os sujeitos foram convidados a realizar um mergulho em si mesmos, nas circunstâncias da vida que, de alguma forma, contribuíram em seu processo de formação, levando em consideração suas expectativas, seus sonhos ora realizados, ora não realizados, frustrações, esperanças.

Adentrar neste terreno de sonhos e frustrações se apresentava como um terreno denso, que podia provocar entraves e até recusas por parte dos alunos de EJA. Foi preciso ter paciência e, antes de tudo deixar as coisas muito bem esclarecidas com os alunos da turma. Acordos foram feitos. A principal questão a ser acordada estava no âmbito da autonomia e da liberdade dos alunos, não era obrigatória a escrita das suas histórias de vida. E mesmo quem estivesse disposto a realizar tal produção textual, estaria reservado o direito de essa história ou

apenas um trecho dela, não vir a público e, conseqüentemente, não entrar na montagem cênica.

O temor inicial de não existir histórias a serem contadas pelo medo da exposição por parte dos alunos foi suprimido pelo grupo. O interesse em contar a sua história de vida, ou parte dela se apresentou de forma visível entre os alunos de EJA. O descrédito em suas histórias e na improvável possibilidade destas histórias servirem de objeto de aprendizagem foi, paulatinamente, substituído pela importância dada às discussões em sala de aula.

Tais discussões além de descortinarem a riqueza de aprendizagens contidas em cada história, refletiam acerca de problemas sociais, compreendendo que determinados fracassos, antes atribuídos apenas aos esforços pessoais de cada um, poderiam ser revistos e compreendidos a partir daquele momento como problemas sociais, comum à boa parte dos alunos que participavam daquela oficina. As histórias de vida, apesar de se apresentarem de forma múltipla, diversa, possuíam pontos em comum, principalmente no que concerne às questões de ordem sócio-econômicas.

Falar de si requer intimidade com o grupo, expor as situações já vivenciadas para o outro requer uma confiança mútua, por parte de quem fala e por parte de quem escuta. Neste sentido, a etapa inicial das oficinas – o trabalho com as improvisações cênicas – possibilitou uma inter-relação grupal preparatória que se caracterizou pela leveza, pelo caráter brincante, lúdico e, ao mesmo tempo formativo, no que diz respeito à formação de si através do contato com o outro. Aos poucos, a partir da linguagem teatral, a preparação dos alunos de EJA foi se consolidando para esta etapa na qual, foram convidados a falar de si e de que forma as suas histórias serviram como um alicerce para toda a montagem cênica e para todas as discussões pedagógicas que estavam por vir.

Sentindo-se impelidos a socializar com o grupo os fatos marcantes de suas histórias de vida, aos poucos, os alunos de EJA foram buscando estratégias de escrita- para os alunos que possuíam um nível mais avançado de escrita- de tecer sua história de vida, ou apenas um trecho dela, que não queriam mais deixar recônditas em suas memórias. Grande parte dos alunos que não conseguiram produzir seu texto, contou com o apoio principalmente da professora supervisora PIBID, regente da turma. Por estar com a turma ao longo da semana, a professora regente tinha mais acesso a essas histórias, podendo ouvi-las, transcrevê-las até mais de uma vez a pedido dos próprios alunos, auxiliando também os poucos alunos que, mesmo com dificuldade se sentiam atraídos a escreverem suas histórias por conta própria.

Esse momento representou um grande desafio para toda a equipe, professor-pesquisador, professora supervisora e bolsista de Iniciação à Docência, pois, o interesse pelas

histórias de vida, suas interfaces, individualidades e seus múltiplos caminhos, finalmente ganhou espaço em sala de aula, seja pela sua própria história, seja pela história do outro. Neste sentido, fazemos a seguinte observação:

A pesquisa (auto) biográfica, preocupada com a formação humana e a *vida vivida pelo sujeito* busca fundamentar uma epistemologia ancorada em fontes biográficas e autobiográficas para compreender o mundo, não apenas como estrutura e representação, mas, principalmente, como experiência narrativa e significação. (ABRAHÃO e PASSEGI, 2012, p. 19-20).

Essa compreensão e ressignificação do mundo de que trata as autoras, é concebida nesta investigação, tanto do ponto de vista das histórias e narrativas de vida, quanto do ponto de vista do teatro. Ao narrarem suas vidas, os sujeitos não apenas se apresentam em suas idiossincrasias, mas refletem acerca das suas escolhas, do que não foi escolhido, das suas caminhadas, do seu estado de inércia, das pessoas e fatos que foram ou não importantes para a sua formação humana e profissional.

Do ponto de vista do fazer teatral, pode-se afirmar que encenar suas histórias é a possibilidade que o indivíduo tem de experienciar o que já foi vivido. Um viver duas vezes, um viver o que já foi vivido e que, naquele momento é manifestado de forma prática pela memória e pelo fazer teatral, um re-viver, ou um viver cenicamente. Sejam quais forem as denominações, o fato é que um processo artístico tendo como norte teórico-metodológico as memórias de cada um pode e deve representar um grande salto no que se refere a novas aprendizagens, novas acepções sobre si, sobre o mundo e principalmente sobre o outro, ligando os indivíduos uns aos outros, compreendendo que a aprendizagem se dá, tanto por parte de quem narra a sua vida, quanto por parte de quem escuta sobre a vida do outro. Ratifica-se que:

O contar histórias é assim uma reconstrução proposital de eventos, tanto pela perspectiva do narrador, quanto do investigador ou receptor. Este fato liga o contar histórias, e em decorrências, o coletar memórias, ao fazer artístico. A credibilidade da narrativa está assim associada ao ser convincente, à possibilidade de que os eventos narrados sejam percebidos (sentidos) pelo receptor da maneira pela qual o narrador os está afirmando. (CABRAL, 2006, p.14).

O aluno de EJA atuou, concomitantemente, sob essas vertentes: a de narrador, a de quem contou a sua história e a de espectador, a de quem apreciou a história do outro. Pode, portanto, produzir uma infinidade de sentidos, baseando-se no seu próprio sentir e no sentir do outro.

Nesse contexto da pesquisa, saber elencar qual história seria passível de uma construção cênica diante de tantas possibilidades, escolher uma história em detrimento da

outra, trabalhar através de improvisações cênicas tais histórias que a princípio são de fórum íntimo, levando em consideração que o princípio norteador do teatro e principalmente das improvisações cênicas é o trabalho coletivo, colaborativo, se apresentaram, posteriormente, como importantes desafios a serem superados nesta etapa intitulada Memórias de Mim.

Mesmo considerando a assertiva de Josso (2010), na qual a autora reflete que as histórias de vida podem e devem ser abordadas de maneira mais criativa e crítica, que assim, o indivíduo pode se distanciar, percebendo o que representou em sua vida um entrave, enxergando suas escolhas e seus momentos de inércia ao longo de sua vida como um processo contínuo de formação. A realização de improvisações cênicas das histórias relatadas contribuiu para tornar as oficinas mais concretas. Expressões como estas eram comuns em sala de aula:

“Professora, ainda não sei que fim vai levar essas nossas histórias” (Salvador)⁵.

“Eu não sei pra quê alguém vai se interessar pela história da minha vida? Só tem tristeza. (Josélia).

“A gente vive muito cansada, aí quando chega de noite quer descansar e não entendia esses jogos, brincadeiras que a senhora fazia.” (Solange, 17 de dezembro de 2014).

O trabalho de improvisação cênica a partir das históricas de vida, aos poucos diluía, as dúvidas apresentadas pela grande maioria dos alunos da turma. O entendimento preliminar de que a aprendizagem escolar se dá somente através de atividades copistas, associado com a pouca familiaridade com a linguagem teatral e o uso da corporeidade e atividades lúdicas dificultou o cotidiano em sala de aula, provocando muitos conflitos tanto nas relações interpessoais entre os alunos da turma, quanto no que se refere à relação professor-pesquisador e alunos.

Porém, a própria dinâmica com o teatro, os rituais oferecidos pelas aulas de teatro, como aquecimento corporal, jogos de improvisação livre, direcionados a construção de cenas a partir das histórias de vida dos alunos, e principalmente o ritual característico comumente encontrado nas aulas de teatro, que é o momento da avaliação, ao final de cada encontro,

⁵ Os alunos da turma de EJA autorizaram a divulgação dos seus discursos tanto no que diz respeito às falas produzidas em sala de aula durante o processo artístico-pedagógico quanto no que se refere às informações trazidas por eles nas entrevistas realizadas em 17 de dezembro de 2014. Com o intuito de elucidar acerca do momento em que cada fala foi arquivada no Diário de Bordo do pesquisador, ressaltamos que as falas cujas indicações se remetem ao dia 17 de Dezembro de 2014 se referem à entrevista final realizada com os sujeitos da pesquisa, os demais discursos dispostos neste estudo que não possuem tal indicação foram produzidos ao longo das oficinas de teatro e cordel.

proporcionava a cada dia, a cada final de aula um entendimento parcial tanto sobre as atividades propostas naquele dia, quanto às oficinas de um modo geral, possibilitando também ao aluno de EJA, expor as suas inquietações no que se refere às aulas e a sua percepção acerca do seu próprio desenvolvimento.

Assentando-se essa rotina nas aulas de teatro, passamos a apresentar a quarta etapa desta investigação que contou com a apresentação da Literatura de Cordel para os alunos de EJA. Nesta etapa as turmas de EJA entraram em contato com a Literatura de Cordel, seu contexto histórico, seus elementos constitutivos, suas histórias e temáticas. Essa etapa possuiu especial relevância teórico-metodológica, pois os alunos foram convidados a construir narrativas de cordel a partir de suas histórias de vida.

Inicialmente, tínhamos um propósito mais complexo que era o convite para que aqueles alunos fizessem uso da escrita e da leitura para a criação e desenvolvimento das poesias de cordel a partir das suas histórias de vida, porém, toda pesquisa acadêmica, em especial a pesquisa-ação, nos impulsiona a fazer escolhas tanto epistemológicas quanto metodológicas.

Esse propósito foi, então, remanejado, na medida em que, foi escolhida uma turma com predominância de faixa etária mais avançada, e neste caso, boa parte dos alunos, como já foi mencionado anteriormente, não possuía ou possuía minimamente uma relação com as tecnologias da escrita e leitura.

O trabalho inicial nesta etapa foi o de conhecer a Literatura de Cordel, apresentar aos alunos, materialmente, os livretos de cordel, passando pelo histórico, com apresentação de documentários, vídeos, mas, focalizando na imagem do livreto, no conhecimento da Xilogravura como importante recurso visual e também identitário no que se refere à composição do livreto e também da própria narrativa deste tipo de literatura.

Salientamos que as poesias de cordel possuem uma riqueza incomensurável no que se refere ao conteúdo, a sua escrita e declamação. Foi pontuada também a complexidade e abrangência não apenas conteudística, mas também estética que compõe a Literatura de Cordel, bem como seus livretos, desde as imagens contidas nas capas que fazem referências aos personagens e/ou aos cenários apresentados na história, até a história narrada, seus autores, a região de origem dos autores dos cordéis e o histórico do cordel no Brasil e na Bahia.



Figuras 5 e 6: Alunas Adriana e Milena da turma da EJA tendo suas primeiras aulas com o livreto de cordel.

Os saberes acerca da Literatura de Cordel apresentados pelos alunos eram múltiplos e se apresentavam, diversificadamente, em sala de aula. À medida que a turma ia se aproximando da linguagem do cordel, emergiam de suas memórias, lembranças de fatos ocorridos em sua infância que remetiam a apresentações populares, a cantorias, e ao conhecimento propriamente dito, acerca das poesias de cordel.

O encantamento com este tipo de narrativa, pouco a pouco, foi emergindo entre os alunos da turma de EJA. Um estranhamento inicial, similar ao estranhamento encontrado inicialmente com as atividades de improvisações teatrais foi cedendo espaço ao fascínio pelos versos e rimas ali apreciados e improvisados.

As leituras, em sala de aula, das histórias de cordel, pareciam progressivamente se apresentar de forma pulsante entre os alunos da turma de EJA. Este pulsar encontrado, mormente nas aulas de teatro tendo como temática a literatura de cordel pode ser ratificado pelo autor Armindo Bião em sua paixão vitalícia, acadêmica e pessoal pelo cordel, justificando o título de uma de suas obras e sua relação com a Literatura de Cordel o autor relata que:

Por isso o título proposto: o cordel da vida e o teatro. O cordel é o fio, o cordão, o eco do coração. E o coração é o emblema mesmo da vida e, pode sê-lo também, da cordialidade que caracteriza este ambiente em que nos encontramos. Pois é este cordel, numa perspectiva absolutamente pessoal, simultaneamente interativa e trajetiva, entre o sujeito e o objeto, que me servirá de cavalo para chegar até as artes do espetáculo. (BIÃO, 2005, p. 24).

Tomando emprestada a afirmação do autor, a chegada até as artes do espetáculo no caso desta pesquisa teve um percurso prazeroso, pelo fascínio e descobertas dos alunos, mas também contou com alguns entraves. Primeiramente, para os alunos da turma de EJA a transformação dos fatos contidos e relatados nas oficinas acerca de suas memórias, não parecia possível de serem transformados em poesias de cordel. Vale lembrar que antes de

iniciarmos a escrita dessas histórias de vida, cenas foram improvisadas para que os alunos brincassem e vivenciassem suas histórias e as histórias dos colegas através da linguagem teatral.

Alguns ajustes foram criados na sala de aula, estratégias de ensino foram criadas para inserir o cordel no cotidiano dos alunos de EJA. O primeiro passo foi a apresentação sistematizada desse tipo de Literatura. Assistir a documentários⁶ e vídeos de repentistas como os cantadores repentistas populares Caju e Castanha, que já eram conhecidos por muitos, como o documentário sobre a vida e a obra do poeta popular baiano Bule Bule e realizar pequenas apresentações cênicas de leitura dramática⁷ com o objetivo de proporcionar a apreciação estética e apropriação da literatura de cordel de forma lúdica e reflexiva por parte dos alunos de EJA.

Os desafios tinham que ser superados e, um deles dizia respeito à escrita das poesias de cordel. O estudo das rimas, das inúmeras formas de conceber uma poesia de cordel fez-se necessário naquele momento. A estrutura de uma poesia de cordel é complexa, possuindo divisões na construção da narrativa como já mencionado no terceiro capítulo. Achamos por bem salientar não apenas as limitações dos alunos com as dificuldades encontradas no processo de ensino/aprendizagem de uma estrutura tão complexa e lapidada como é o caso da Literatura de Cordel, mas também chamar a atenção para as limitações epistemológicas e por vezes metodológicas que perpassam uma pesquisa acadêmica, mesmo esta estando no lugar de uma pesquisa de doutoramento.

Como produzir textos com alunos que ainda não dominavam a tecnologia da escrita? Como produzir poesias de Cordel, considerando a alta tecnologia que esta produção envolve, como o conhecimento prático e a apreciação estética de rimas em versos, minuciosamente, alocados em estrofes divididas e categorizadas de forma tão complexa como no caso da Literatura de Cordel?

Foi preciso aparar algumas arestas, trabalhar com a realidade exposta sem minimizar nem restringir os horizontes dos alunos. Apesar de serem apresentadas algumas das múltiplas possibilidades de construção de poesias de cordel, tais como: quadra, sextilha, setilha e

6 O primeiro documentário exibido em sala de aula foi de grande êxito, pois apresentou em linguagem clara e simples as origens históricas da Literatura de Cordel no Brasil, em comemoração aos 30 anos do Programa Globo Rural exibido pela Rede Globo de Televisão.

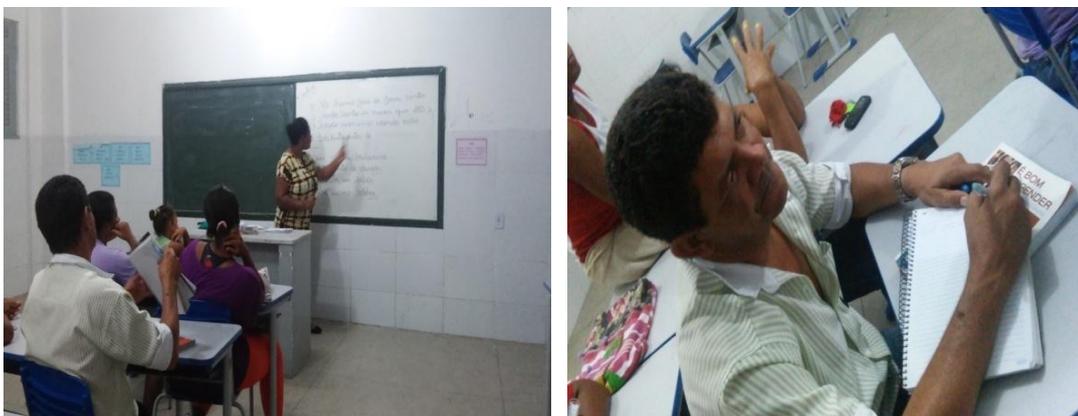
7 A Literatura Dramática é um tipo de recurso teatral, no qual, pode-se ler qualquer texto, advindo de qualquer gênero, dando entonações vocais, apresentando nuances de interpretação de modo que torne o texto vivo, independente da existência ou não de personagens ou de perfil de um texto dramático elaborado intencionalmente para a ação dramática.

décima. A escolha para a continuidade da pesquisa foi se dando gradativamente, analisando as dificuldades apresentadas pelos alunos de EJA em compor versos mais elaborados, com estrofes maiores. Nesse sentido, optamos por construir em sala de aula, a partir das histórias de cada aluno poesias de cordel que apresentassem em sua estrutura, quadras, tendo no mínimo, três estrofes por cada poesia narrada.

A escolha por construir essas poesias em sala de aula se deu, em parte, pelo temor por parte da equipe de pesquisadores, de que essas histórias já relatadas e improvisadas se perdessem no cotidiano, por vezes, fatigante da maioria desses alunos. Outra questão foi demandada pelos próprios alunos de EJA que não se sentiam maduros o suficiente tanto na escrita- como ocorreu na etapa de produção textual das memórias e narrativas de vida- quanto na composição do cordel como um todo, como o trabalho com as rimas, a divisão em quadras e estas em estrofes.

Assim, o que se apresentava, inicialmente, como um grande entrave principalmente por conta do tempo – a construção das poesias de cordel em sala de aula levando em conta o pouco tempo de aula do noturno- ganhava status de desafios a serem superados. O processo de construção ganhava ares de diversão, se apresentando como mais um momento lúdico das oficinas.

Deboches sobre rimas que não davam certo, ou seja, que não conseguiam a aprovação de todos por não estarem condizentes com o sistema de rimas em quadras, aplausos e euforia quando as rimas “se casavam”, como diziam os alunos, se tornaram bastante comum nesse momento da oficina, provocando uma atmosfera de aprendizagem, ao mesmo tempo, lúdica, fértil e leve para toda a turma e professores-pesquisadores.



Figuras 7 e 8: Alunos construindo juntamente com a bolsista de iniciação à Docência suas estrofes de cordel em sala de aula.

O processo, que em primeiro momento parecia fadado ao fracasso, se apresentou de forma enriquecedora tanto para os pesquisadores quanto para a turma. A construção das poesias de cordel, em sala de aula, utilizou os autores dessas histórias que se encontravam presentes, a cada dia, possibilitando a construção e reconstrução das rimas.

Assim, a satisfação ao ver no quadro branco em sala de aula, estrofes construídas pelos alunos-autores e pelos seus colegas, causou na turma um sentimento geral de satisfação, substituindo, gradativamente, o medo de errar, a vergonha em estar em momentos iniciais de aquisição da tecnologia da escrita e leitura, a ansiedade por não saber rimar, pela busca de, através de tentativas, erros e acertos em conjunto, em coletividade apreciar a beleza de conceber esteticamente uma poesia sobre a vida.

Ao longo dessas oficinas, através da construção cotidiana do diário de bordo por parte do pesquisador, foram registradas diversas imagens dos alunos em atividades teórico-práticas, no dia a dia da sala de aula. Além desses registros em imagens, foram gravadas em áudio, as falas dos alunos, suas considerações acerca de cada dia de oficina, suas perspectivas, suas frustrações, seus avanços e principalmente, seus olhares, suas avaliações subjetivas acerca do seu desenvolvimento e do desenvolvimento de cada aula nas oficinas.

Os discursos produzidos em sala de aula foram de fundamental importância para a feitura da quinta e última etapa desta investigação. A última etapa foi constituída pela sistematização e análise de todo o material colhido no processo de realização das oficinas. Essa sistematização, através das informações, das falas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, como já fora mencionado anteriormente serviu para a construção de categorias de análise do que era dito e do que pairava em momentos de silêncio pelos estudantes da EJA. A análise dos discursos produzidos pelos alunos, utilizando os princípios existentes na Análise de Discurso contribuiu para a construção das categorias de estudo presentes nesta pesquisa.

Trabalhar com a Análise de Discurso faz sentido se considerarmos que uma análise do que é dito pelos sujeitos da pesquisa pode não abarcar todos os objetivos e aspectos formativos que busca a presente investigação. O que é dito pelo sujeito é relevante, principalmente quando consideramos que a proposta de construção de uma abordagem de ensino pode e deve ser construída, através da pesquisa-ação, da participação integral de todos os sujeitos. Mas o que não é dito pelo sujeito, o que fica oculto pode se constituir de forma relevante para o desenvolvimento da pesquisa, conseqüentemente para a construção coletiva do conhecimento. Sobre esta questão, (Orlandi, 2013 p. 82), considera que: “Há sempre no dizer, um não-dizer necessário.”

Ao enfatizarmos a importância da Análise de Discurso em nossa pesquisa, deixamos claro que as falas dos sujeitos da EJA foram de fundamental importância para o desenvolvimento da investigação. Para construir uma proposta de ensino na Educação de Jovens e Adultos foi necessário realizar uma escuta sensível e reflexiva do que estes estudantes tinham a dizer.

É imperativo compreender as expectativas e as aprendizagens produzidas durante os meses de experimentação da linguagem teatral articulada com as suas memórias, narrativas de vida e com a literatura de cordel em sala de aula. Buscou-se um aprofundamento das falas destes sujeitos acerca das ideologias antes consolidadas e das mudanças de paradigmas, até então, apresentadas por estes sujeitos em relação ao seu processo de aprendizagem, a sua formação, a sua relação com a cultura e com o mundo. E, antes de qualquer coisa, buscou-se uma reflexão acerca do aprisionamento sociocultural que vivemos e que tem em nossas construções linguísticas uma grande aliada. Sobre esta questão reflete a autora,

Por este tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2013, p. 15).

O que se pode dizer, em resumo, é que a Análise de Discurso oferecida pelos estudos linguísticos através do processo de mediação opera, segundo a autora, nos oferecendo certa mobilidade social. Mobilidade que é de suma importância nesta investigação, se considerarmos o fato de que os alunos de EJA, historicamente, têm suas falas cerceadas em diferentes âmbitos sociais, tendo seus espaços de inserção social reduzidos à sua família, à sua comunidade ou, brevemente, e às vezes com limitações ou sem legitimização alguma no seu ambiente de trabalho.

A utilização dos estudos da Análise de Discurso está presente de forma mais aprofundada no capítulo cinco desta pesquisa, tendo sido um caminho epistemológico de suma importância para a busca da compreensão sobre o que pensavam os jovens e adultos que, na maioria dos casos, teve sua primeira experiência com o fazer teatral, e mais ainda com a associação deste fazer artístico com a narrativa das suas histórias de vida e com o conhecimento da literatura de cordel.

Vale salientar que nesta pesquisa há limitações no que se refere ao trabalho com a Análise de Discurso, principalmente, se considerarmos que o analista de discurso, neste caso o pesquisador, não possui uma formação aprofundada nesta área de conhecimento, apenas uma curiosidade científica e um encantamento que diz respeito aos princípios epistemológicos acerca da Análise de Discurso. Esta curiosidade e encantamento se ancoram, principalmente, a partir da concepção da Análise de Discurso francesa que concatena estudos iniciais realizados, na década de 1960 do século passado, principalmente, por Michel Pêcheux (2014) e que, hoje no Brasil, encontra ressonância principalmente através dos estudos da pesquisadora Eni Orlandi (2013).

Tal estudo acerca da Análise de Discurso busca consolidá-la como um campo do conhecimento presente na Linguística se ocupando em refletir o Discurso como um percurso dinâmico e mediativo, do ponto de vista simbólico, como mediação entre o homem e suas ideologias. Essa mediação que se estabelece entre o homem e suas ideologias estão inerentemente ligadas à articulação entre as subjetividades presentes em cada indivíduo que imprimem através dos seus discursos as questões ideológicas. Questões essas que insistem em não aparecer explicitamente, mas que permeiam por toda a sociedade, estando presente de forma implícita, produzindo por vezes limitações, manipulações e aceções equivocadas sobre o mundo em que estamos inseridos e sobre nós mesmos.

4.3 AS OFICINAS DE TEATRO: DO PROCESSO ARTÍSTICO À MONTAGEM CÊNICA

Sentindo a necessidade de elucidar de forma mais específica o processo de criação artística, apresentamos aqui os caminhos artístico-pedagógicos percorridos pelos sujeitos da pesquisa, incluindo assim, todos os atores envolvidos na presente investigação e já mencionados neste capítulo. Compreende-se que é de extrema relevância situar a importância da experiência artística na formação humana, estética e social dos atores envolvidos.

Não há uma forma única em conduzir o fazer teatral seja por meio de oficinas em comunidades, em workshops, aulas em instituições formais de ensino, enfim, o fazer teatral é diverso, assim como diversa é a alma humana. As formas variadas, as metodologias diversificadas, os conteúdos, sejam eles advindos do fazer improvisacional ou do estudo de textos dramáticos fazem parte do processo artístico vivenciado pelos sujeitos que se permitem vivenciar as múltiplas experiências com o teatro.

Estabelecer uma rotina nas aulas de teatro quando trabalhamos em um período relevante, com carga horária a ser cumprida é sempre pertinente, para que tanto o aluno quanto o professor tenham um comprometimento com o tempo de chegada e de término de cada aula, com os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas naquele encontro, com o envolvimento que os alunos e o professor se dispõem a ter com este processo, além da importância dada à produção final, ao produto cênico que é gerado a partir de todo o desprendimento de tempo e energia nas oficinas de teatro, sejam elas em instituições formais ou não formais de ensino.

No bojo dessa vivência, podemos destacar também nas aulas de teatro como extremamente relevantes, o exercício do diálogo, da escuta dos indivíduos envolvidos neste processo. Não há processo rico em elementos cênicos, em espaço físico, em iluminação, em maquiagem, ou mesmo em dramaturgia que resista a uma vivência artística na qual os sujeitos envolvidos, sejam eles, os alunos-atores e o professor-pesquisador, ou encenador e sua companhia de atores profissionais, não se permitam o olhar e o cuidado para com o outro, numa pedagogia do teatro baseada no diálogo e livre de hierarquias e opressões. Sobre esta questão, o encenador e professor Marcos Bulhões Martins nos chama a atenção.

O objetivo é prioritariamente o exercício de uma *didática não depositária*, no sentido atribuído por Paulo freire: partir e respeitar o universo temático e a linguagem do grupo, estimulando a apreensão de novos enfoques e práticas. É através do *diálogo* e não da assimilação *passiva* de informações que o indivíduo constrói o conhecimento e avalia os resultados de sua investigação. Neste ponto de vista, ensinamento e criação constituem um mesmo caminho. (Martins, 2004, p.43, grifo do autor).

Dizendo isto, o autor ratifica o que vínhamos refletindo a partir do processo de criação artística: toda a atmosfera cênica é essencial para a aprendizagem dos conteúdos em teatro. O posicionamento do ator em cena, todo o seu trabalho corporal, o exercício diário com a voz e suas variações, o cuidado com o texto teatral, as improvisações cênicas, todos esses elementos e outros não citados além de compor, são, inexoravelmente essenciais, em qualquer processo de criação cênica, partindo do pressuposto de que a arte, em sua natureza, já dispõe de inúmeras ferramentas para o desenvolvimento e a formação artística e humana dos sujeitos envolvidos.

Outro ponto a ser tratado aqui foram os acordos coletivos estabelecidos por todos os participantes. Como estamos tratando de um processo no qual o diálogo foi parte fundante, vale destacar que o diálogo também era utilizado para o estabelecimento de regras a serem

seguidas por todos. Chegamos a acordos diversos, no que diz respeito à questão dos dias e horários dos encontros, à importância da não utilização de sapatos durante as oficinas, à utilização de máquinas fotográficas, filmagens e registros em áudio em todos os encontros, levando em consideração que a pesquisa era para fins estritamente acadêmicos, bem como acerca da utilização dos nomes verdadeiros dos alunos sem quaisquer mudanças no processo de sistematização escrita e divulgação da tese.

É importante salientar que esta questão, além de outras foi compartilhada com o grupo de pesquisa GELING, e, a partir das inquietações suscitadas pelos professores e colegas de Doutorado, ainda em contato com os sujeitos da pesquisa, questionei sobre como gostariam de ser mencionados na escrita da tese e para a minha surpresa, os alunos sinalizaram que gostariam de ter seus nomes verdadeiros veiculados na tese por se tratar de história da vida deles. Este dado é trazido neste momento, pois, podemos destacar, mesmo que inicialmente, algumas pistas acerca do processo de autoformação através do trabalho com as histórias e narrativas de vida dos alunos da EJA

A importância de jogarmos “limpo”, ou seja, de sermos verdadeiros com nossos sentimentos e com a relação estabelecida com o grupo também era ponto contínuo de discussões e muitas colocações realizadas pelos participantes em relação à dinâmica do grupo ou das oficinas acabavam tornando-se acordos de convivência entre os pares. Para exemplificarmos melhor, temos a questão da demora dos alunos no momento da chegada à sala devido à distribuição de lanche na chegada à escola.

Aos poucos, alguns alunos foram demonstrando certa insatisfação com o tempo que os demais perdiam ao chegar à escola e realizarem seus lanches antes de iniciarem as aulas. Isso ocorreu porque outros alunos, ávidos pelas aulas de teatro, conseguiam otimizar o tempo para que o lanche não interferisse no início da aula de teatro. Aos poucos, depois diálogos intensos ficou acordado entre os alunos da turma, que chegassem 15 minutos antes do início das aulas para que não houvesse atraso nas aulas de Teatro. A maioria dessas colocações era realizada no momento final da aula, na roda de avaliação, tratado por SPOLIN (2005), como sendo de extrema importância para o crescimento e amadurecimento do grupo e que será tratada de forma mais aprofundada ainda neste capítulo, no item a seguir.

4.3.1 O estranhamento, a rotina e o processo artístico.

As oficinas de teatro realizadas com os alunos da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Alíria Argolo passaram por diversas etapas como já mencionado neste capítulo, e em todas as etapas o aparecimento de crises, estranhamentos por parte dos sujeitos, inquietações, superação de desafios e conquistas pessoais tiveram como fio condutor as práticas teatrais.

No início, as aulas foram recebidas com certa desconfiança. Os jogos de improvisação eram sempre passíveis de aceitação ou recusas. Havia alunos que por não compreender – apesar da elucidação da arte no currículo escolar estar sempre presente na pauta dos diálogos em sala de aula – a função do teatro em seu dia a dia, recusavam-se a participar das atividades, por acreditar, de forma equivocada, que estas atividades feriam, de alguma forma, seus dogmas religiosos, por não vislumbrarem no fazer teatral nenhum benefício prático em suas vidas cotidianas, por rejeitarem o advento do “novo” em sala de aula, ou simplesmente por estarem com seus corpos cansados de um dia intenso de trabalho. Sobre isto discorre Thomaz,

Por outro lado, a escola, do modo como está organizada, tem favorecido a transmissão do saber acumulado, através de práticas pedagógicas que não levam consideração o lado “afetual”, a sensibilidade e a maneira como o aluno pensa, sente e age no ambiente escolar. Desse modo, as coisas que pertencem ao mundo do não racional, da subjetividade e dos interesses são desprezadas em função de uma possível aquisição de saberes que nem sempre podem contribuir para a transformação da sociedade. Sabe-se que o homem, sujeito desse processo, é um ser por inteiro que, ao mesmo tempo em que necessita de instrumentos, de ferramentas do mundo da cognição, precisa também ter satisfeito o seu lado da sensibilidade, das aspirações, de sonhos, mitos, ideologias e valores. (THOMAZ, 2009 p. 15).

É sabido que as aulas de teatro não se assemelham nem de longe ao modelo atual de aulas que estamos acostumados. A utilização do corpo, da voz e de ambos simultaneamente não são atividades corriqueiras no modelo atual de currículo sobre os quais estão dispostas as diversas disciplinas nas instituições formais de ensino. Os alongamentos corporais, as brincadeiras, as improvisações cênicas que demandam rapidez de raciocínio e tomada de decisões, as leituras de textos diversos e de textos dramáticos, constituem um dos múltiplos caminhos de ensino-aprendizagem nas aulas de teatro.

O caráter lúdico como caminho escolhido nestas oficinas determinou a leveza com que foram tratadas as histórias de vida dos alunos da EJA. Todo processo artístico pressupõe algum tipo de aprendizagem. A aprendizagem teatral pôde ser percebida em diversos sentidos: no uso do corpo com alongamentos e conhecimento dos seus limites corporais, nas

improvisações cênicas como processo criativo rico em aprendizagens, nos jogos dramáticos, na relação de respeito que se estabeleceu com o outro, no valor que se deu ao corpo como matéria viva de memória e de produção de conhecimento. Todos esses elementos foram trabalhados em nossas oficinas ao longo de todo o processo investigativo.

Apesar das oficinas estarem suscetíveis a mudanças requisitadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa ou pelas circunstâncias apresentadas pela dinâmica da vida cotidiana, contamos com uma rotina em sua formatação que seguia via de regra, os seguintes momentos: **A) O acolhimento** **B) O Condicionamento Corporal** composto por alongamentos e aquecimentos corporais/ vocais **C) O Processo Criativo** **D) A Roda de Avaliação.**

O Acolhimento era o momento inicial das oficinas, no qual, de forma descontraída e dinâmica, buscávamos saber como tinha se dado a semana daquele aluno, os percalços e os avanços no âmbito escolar, tanto no que se refere ao seu próprio processo cognitivo, quanto em sua vida cotidiana, os fatos que foram motivos de esperança e desesperança para cada um naquela semana.

Esse momento se apresentou de forma tímida, mas ao mesmo tempo significativa entre todos os envolvidos no processo. Era a forma que tínhamos de “cumprimentar” uns aos outros. Hoje, ao olhar de forma mais distanciada, é como se os professores perguntassem: “Como foi sua semana? O que aconteceu em sua vida de bacana ou de ruim? Quer socializar?” Na medida em que iam se acostumando com o momento do acolhimento, os participantes se sentiam cada dia mais à vontade para socializar suas dores, suas conquistas, seus aborrecimentos e seus alívios. Aos poucos, a desconfiança inicial foi cedendo espaço aos mais variados relatos de vida, como estes a seguir:

Hoje eu não estou bem não professora. Não vou nem tirar o sapato. Tive tanta aporrinhção essa semana por causa daquela peste lá do governo. [...]. Aquele programa lá do Minha casa minha vida. A menina me ligou essa semana, me pediu pra eu confirmar todos os dados, eu confirmei, me fez ir lá onde o vento faz a curva. Eu achei até que já ia pegar as chaves da minha casa, mas que nada, fiz foi enfrentar uma fila danada pra nada, pra ela olhar pra mim e dizer que ainda ta faltando documento. Olha só raiva que passo nessa vida viu? (Maria Rita de Jesus).

Eita que hoje eu tou é feliz! Dancei um forrozinho no domingo, só deu eu professora!! Só deu eu remexendo o esqueleto! Nunca mais tinha me divertido tanto assim. [...] Me empolguei depois do filme de Gonzaga que assistimos. (Risos) (Josélia Alves da Silva).

Esse período, apesar de importante era relativamente breve. Aproveitávamos o momento em que a equipe toda concentrava esforços em mudar o formato da sala, arrastando as mesas e cadeiras para os cantos, disposição dos materiais didáticos que seriam utilizados naquele encontro, como aparelhos de som com CD, ou Data-show, ou para aproveitarmos o tempo rápido para os alunos tirarem os sapatos e ficarem de meia ou simplesmente descalços, vestirem – os alunos que podiam trazer roupa de casa – suas roupas que, em geral, eram leves, apropriadas para as aulas de teatro, além de aproveitarmos para esperar a chegada dos demais estudantes que se encontravam concluindo na cantina sua refeição antes do início das aulas.

O momento do **Condicionamento Corporal** era composto por exercícios de impostação vocal e de alongamentos que eram realizados, quase sempre, em círculos, divididos em duplas ou utilizando todos os corpos dos alunos, ao mesmo tempo, interagindo entre eles e sempre respeitando os limites corporais de cada um, considerando, principalmente, a questão do envelhecimento a que está sujeito nossos corpos ao longo dos anos. Esse momento era de caráter, inerentemente prático, e ocorria, no início e no fim das aulas de teatro, para, nos momentos iniciais, acordar o corpo e realinhá-lo posteriormente, após as atividades práticas trabalhadas em sala de aula, como mostra a imagem a seguir.



Figuras 9 e 10: Alunos realizando exercícios de alongamento e aquecimento corporal.

As atividades práticas se iniciavam com momentos de concentração advindos de atividades corporais que proporcionavam, ao mesmo tempo a centralização e o condicionamento corporal, induzindo-os a um estado de percepção de tempo, espaço e ação produzindo o que Spolin (2005) denominou como prontidão corporal, que de maneira quase que orgânica levará o aluno-ator a ativar seus pontos de imaginação, cognição e criação espontânea, elementos imprescindíveis à improvisação cênica.

No teatro de improvisação, por exemplo, onde pouco ou quase nenhum material de cena, figurino ou cenário são usados, o ator aprende que a realidade do palco deve ter *espaço, textura, profundidade e substância* – isto é, realidade física. É a criação dessa realidade a partir do nada, por assim dizer, que torna possível dar o primeiro passo, em direção àquilo que está mais além. O ator cria a realidade teatral, tornando-a física. (SPOLIN, 2005, p. 15, grifo do autor).

Sobre a citação acima é interessante supor que, o fato das atividades destinadas ao alongamento e condicionamento corporal não utilizarem, na maioria das vezes a palavra, nem em sua forma escrita nem oral, não obteve um crédito inicial e mesmo um sentido relevante por parte dos alunos de EJA. Os resultados obtidos através da desmecanização corporal, apesar de serem expressos com profundidade e substância, como ressaltou SPOLIN (2005) na citação acima, não ocorreram de forma imediata e explícita. As musculaturas corporais e vocais são trabalhadas através de técnicas contidas em exercícios específicos e que demandam certo tempo para apresentarem resultados, levando-se em conta que estes resultados na maioria das vezes estão relacionados a aprendizagens que se constroem no campo da subjetividade e não operam de forma objetiva, como se fizessem parte de uma operação matemática.

Artaud (2006) é um dos autores que ressalta os principais resultados a serem alcançados com esse trabalho profundo corporalmente falando. Segundo este autor, é a ativação dos sentidos recônditos subjetivamente em uma memória corporal, que pode e deve ser “despertada” pelo fazer teatral profundo, ritualístico, através de um lançar-se física e intensamente no teatro. A partir de então, concebe-se o corpo do ator como um campo sagrado, no qual, sentimentos, sensações, aprendizagens verteriam sobre ele mesmo e sobre o processo criativo de forma quase que visceral proporcionando um desenvolvimento e um autoconhecimento por parte desse sujeito, enquanto ator e ser humano, tanto para a arte, quanto para vida. Tudo isso, envolvendo além do corpo, o sentimento e a mente humana.

O domínio do teatro, é preciso que se diga, não é psicológico mas plástico e físico. E não se trata de saber se a linguagem física do teatro é capaz de chegar às mesmas resoluções psicológicas que a linguagem das palavras, se consegue expressar sentimentos e paixões tão bem quanto as palavras, mas saber se não existe no domínio do pensamento e da inteligência atitudes que as palavras sejam incapazes de tomar e que os gestos e tudo o que participa da linguagem no espaço atingem com mais precisão do que elas. (ARTAUD, 2006, p.78).

As improvisações cênicas eram de toda ordem e natureza. Advindas dos fatos corriqueiros, ocorridos no dia a dia dos alunos, como o exemplo dado no início desta seção quando a aluna relatou a burocracia para se manter ativa em um Programa de Habitação do

Governo Federal, ou, quando, em estado mais avançado das oficinas, nos deparamos com improvisações das histórias de cordel advindas das narrativas de vida dos alunos de EJA.

A fim de darmos continuidade as nossas reflexões, é importante salientar, antes de tudo, que consideramos todos os elementos que constituíram estas oficinas como elementos advindos de um amplo e complexo **Processo de Criação**. Dito isso, ressaltamos a importância da experimentação Prática para o desenvolvimento do **Processo Criativo**. As ações físicas das improvisações se davam por meio de temas livres, de temas direcionados pelo professor-pesquisador e, posteriormente, através de improvisações das histórias de vida dos alunos da turma. Utilizávamos os jogos dramáticos e teatrais como conteúdos impulsionadores do Processo Criativo. Convém lembrar que os sujeitos envolvidos neste processo criativo, os alunos de EJA, trazem em seu perfil social estigmas bem enraizados que vertem palavras como fracasso, analfabeto, estorvo, repetência, abandono, dentre outras palavras que produzem sentidos negativos acerca da figura deles em seu retorno a escolarização.

Nesse sentido, o processo criativo não podia deixar de contar com o aporte teórico/prático presente no arsenal do Teatro do Oprimido (TO) baseado em exercícios teatrais formulados por Augusto Boal⁸ (2000), tanto no que se refere à dimensão corporal, quanto nas dimensões relacionadas ao imaginário, nas memórias recônditas dos alunos de EJA, principalmente no que tange aos sentidos produzidos a partir do binômio opressor/oprimido, que segundo o autor são máscaras que exercemos alternadamente, ao longo das nossas histórias de vida.

Exercícios teatrais embasados no Teatro do Oprimido (TO) que mantinham uma conexão direta com a corporeidade, com o processo de desmecanização, concentração e, principalmente, com a ativação de aspectos relativos à espontaneidade e a reflexão crítica dos indivíduos foram de extrema relevância para enriquecer o processo criativo das oficinas de teatro com os alunos de EJA, no que se refere à produção de sentido acerca do fazer teatral.

Não cabe aqui descrever de forma amiúde a sequência de aulas ao longo das oficinas. Entretanto, nesse contexto, vale destacar a importância do Teatro do Oprimido (TO) como

8 Os jogos desenvolvidos por Augusto Boal em seu livro: Jogos para Atores e não atores (Ver Referências), comumente utilizados nestas oficinas, possuem uma presença forte no que se refere ao ensino do Teatro e a todo o trabalho teatral. Essa presença ocorre especialmente no que tange o corpo como instrumento de libertação nas relações que se estabelecem no âmbito das relações sociais de poder entre opressores e oprimidos, sem, no entanto, perder o seu caráter estético, e a possibilidade de desenvolver processos criativos em uma perspectiva de autoformação crítica e estética.

fonte perene no processo de criação cênica ao longo das oficinas. Assim, alguns aspectos presentes no fazer teatral como a corporeidade, a memória, as sensações ao tocar o corpo do outro, as lembranças das brincadeiras infantis que pareciam estar presas no passado de cada um, pouco a pouco, emergiam nos jogos, nas improvisações cênicas e nas falas dos alunos da turma.

A parte da massagem foi boa. Poderia ter mais aula assim. Eu acho que a aula distrai. (...) É porque é uma aula que distrai ne? **Distrai a cabeça da gente!** (Salvador Santana – Grifo nosso).

Com o exercício da imagem parece que eu consegui enxergar mais. Parece que enxergo melhor. (Leide Lúcia Carvalho – Grifo nosso).

Os relatos acima dão conta de uma das experiências realizadas em sala de aula com a utilização dos jogos teatrais propostos pelo TO. Nestes exercícios, denominados por Augusto Boal como *Hipnotismo Colombiano e Sequência de Espelhos* os alunos foram convidados a realizar atividades em duplas, que em um primeiro momento, simulava um hipnotismo, no qual as duplas agiam alternadamente sendo hipnotizadas pelas mãos de seus parceiros, do hipnotizador, que ativando, inicialmente, a concentração por parte dos participantes seguindo, continuamente, o comando de voz do professor-pesquisador. Em seguida, os participantes com as suas duplas produziam imagens que eram “copiadas” pelos seus parceiros, de modo que, para o sujeito que não estivesse envolvido no processo, a identificação de quem seria o produtor e quem seria o espelho se tornaria algo praticamente impossível. A produção e a cópia das imagens eram realizadas pelos dois participantes alternadamente.



Figura 11: Jogo Teatral (TO) Hipnotismo Colombiano.

A exemplificação mais detalhada desse exercício se deu com o intuito de buscar elucidar o processo criativo a partir da produção de imagens presente no discurso acima da aluna Leide Carvalho, quando afirma que a produção de imagens contribuiu para uma acuidade visual mais profunda. O processo de produção de imagens nas aulas de teatro não é um recurso utilizado apenas por Augusto Boal. Boa parte dos processos de criação cênica se utilizam da (re) produção de imagens para despertar nos alunos um processo que alia o grau de abstração de cada um, com seus processos de rememoração imagéticas, no sentido de buscar por novas aprendizagens corporais, cognitivas e sensoriais através do processo criativo e do desenvolvimento estético por parte dos sujeitos. Sobre esta questão destacamos a citação a seguir.

A memória é a capacidade de lembrar essas imagens, com vários graus de intensidade; e a imaginação, segundo meu emprego do termo, é a capacidade de relacionar essas imagens entre si – de fazer combinações delas no processo de pensar, ou no processo de sentir. (READ, 2001, p. 41).

A capacidade de imaginar tendo a memória como principal aliada para o desenvolvimento da razão e do pensamento, pôde ser vivenciada de forma intensa nesse jogo teatral – e em outros com a mesma profundidade – na medida em que foi solicitado aos alunos que ao representar as imagens em seus corpos, para serem copiadas pelos seus pares, refletissem sobre as opressões que teriam vivenciados em suas vidas e como essas opressões poderiam ser representadas em uma única imagem. O mesmo ocorria quando a solicitação vinha em sentido oposto, tomando o sujeito também como opressor, revelando momentos em que assumia em sua vida também o papel de algoz.

Na verdade, o que esteve presente nos discursos desses alunos é o que estes jogos representaram em seu sentido mais profundo. Além de trabalhar com imagens que simulam opressões sociais, eles tiveram a oportunidade de desenvolver seus sentidos corporais. Os cinco sentidos inerentes à condição de ser e estar vivo, quais sejam, audição, visão, tato, olfato e paladar, apesar de continuarem existindo em nossa essência, são ocultados, ou melhor, dizendo: mal aproveitados em nosso cotidiano.

O processo criativo, através da linguagem teatral, não produz os sentidos, apenas os revela, torna visível e claro o que já existe, mas que, por ora, esquecemos, ou mesmo esquecemo-nos de contemplar, de nos permitir vivenciar intensamente. Sem adentrarmos em questões psicológicas, nos baseando estritamente nas questões relacionadas ao fazer teatral, pode-se conceber também que assim como as imagens revelam propositalmente ou não

opressões recônditas dos sujeitos, as sensações também podem ser ocultadas de forma consciente ou inconsciente, dependendo das lembranças que possam despontar a quem está experimentando-as naquele momento. Sobre o exposto, nos elucida Boal:

Andar de bicicleta implica uma complicadíssima estrutura de movimentos musculares e de sensações táteis, mas os sentidos selecionam os estímulos mais importantes para essa atividade. Cada atividade humana, desde a mais comum e corriqueira, como, por exemplo, andar a pé, é uma operação extremamente complicada, que só é possível porque os sentidos são capazes de selecionar; ainda que captem todas as sensações, apresentam-nas à consciência segundo uma determinada hierarquia e uma certa estrutura. (BOAL, 2000, p. 60).

O processo artístico se alimenta de estímulos e através dos resultados destes produz amadurecimento em seus participantes, pelo ciclo dinâmico e prazeroso em vivenciar/estimular/criar/criar/vivenciar/estimular. A aprendizagem pela vivência dá a tônica as aulas de teatro. Uma vivência que jamais poderá ser confundida com a prática pela prática ou com uma prática vazia, sem qualquer fundamento. No bojo de todo o processo artístico se insere a intensidade nas relações humanas, o envolvimento com o processo, o sentimento de cooperação mútua, os estudos teóricos e principalmente a *mímese* como ato de criar, como ato de criar só, e criar com o outro!

Segundo Pavis (1999), a *mímese* tomando como definição a sistematização realizada pela *Poética* de Aristóteles se configura como o próprio ato criador. Como a *representação/imitação de algo*, de alguém, acerca do mundo, dos acontecimentos e principalmente, das ações humanas. Não existe nenhuma criação que ocorra de forma estanque, que ocorra por assim dizer: “do nada”. As criações se entrelaçam com experiências vividas ou não. O simples ato de ouvir uma narrativa, mesmo que de tempos outros, de contemplar uma imagem, de saber da existência de outras culturas e lugares distantes já impulsiona a nossa imaginação despertando o nosso ato criador. Todo esse processo traz em si as marcas do autoconhecimento, da autoexpressão e, conseqüentemente, da aprendizagem. Sobre isto, nos revela Courtney:

A teoria da aprendizagem tem muito a ver com a imitação, que é um fator-chave dentro do processo de jogo dramático. É também significativa para a educação como um todo, pois é inerente ao processo de socialização, e a civilização moderna confia mais e mais nos modelos simbólicos que são imitados pelas crianças – instruções orais, escritas ou pictóricas, ou através de uma mescla de artifícios orais e visuais (incluindo filmes e televisão). A imitação (quer na situação formal da sala de aula quer através do jogo dramático) é de vital importância para o jogo dramático. (COURTNEY, 2006, p. 224).

Neste sentido, processo criativo e aprendizagem caminham de mãos dadas, possibilitando aos sujeitos envolvidos nesse contexto experimentar e experimentar-se continuamente. Em muitos casos, a consciência acerca de algum tipo de aprendizagem só se dará ao fim das oficinas ou até mesmo anos mais tarde. Em nossas oficinas, o processo de criação não se deu apenas no âmbito do fazer prático de exercícios, de jogos teatrais improvisacionais. A criação se deu principalmente em duas linhas de ação: a criação de poesias de cordel advindas de textos iniciais sobre suas histórias de vida e através da criação cênica.

Pode-se supor, pelos discursos produzidos pelos alunos e pela própria natureza do processo com a relação conturbada que estes alunos estabelecem com seu processo de aquisição da tecnologia da escrita, que a criação das poesias de cordel através das narrativas de vida talvez tenha sido a forma mais conflitante e ao mesmo tempo – ao final do processo – a mais prazerosa por parte dos alunos de EJA. Necessário se faz, ademais, reafirmar como já mencionamos neste capítulo, que certas limitações apesar de não empobrecerem a investigação, proporcionam novas dinâmicas e caminhos a serem traçados.

A feitura das poesias de cordel, realizadas em sala de aula, proporcionaram aos participantes uma experiência de criação coletiva, de cunho extremamente colaborativo, dando certa leveza a um processo que se manifesta de forma tão dura entre os alunos de EJA, que é o contato de cada um com a escrita e com a sua formação, enquanto sujeito em processo de alfabetização. Foram produzidas seis poesias de cordel em sala de aula, no sistema de quadras, destas, três poesias foram utilizadas como texto dramático na montagem cênica final realizada pelos alunos de EJA ao final das oficinas sendo intitulada como: *As Histórias das Mulheres*.

A roda de avaliação se caracterizava por um dos momentos mais importantes das oficinas. Era nesse momento que os alunos de EJA expressavam verbalmente suas reflexões sobre a aula ocorrida naquele encontro. Suas insatisfações, seus quereres, suas dúvidas, suas conquistas, suas percepções acerca dos avanços pessoais e dos avanços obtidos pelo grupo. A disposição da sala de aula em um grande círculo naquele momento, facilitava o olhar de cada um dos alunos para todos os demais. Inicialmente, manifestar o posicionamento para seus colegas sobre a aula parecia um tanto quanto ameaçador.

Foi uma tarefa difícil conquistar a confiança dos alunos para que eles se sentissem confortáveis com a ideia de avaliar a aula e se autoavaliarem. Foi 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 na 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.

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 autoavaliação e os protocolos de sessão (registros escritos pelos participantes das atividades desenvolvidas com a linguagem teatral no grupo). (JAPIASSU, 2003, p.29).

Esse mecanismo⁹, 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. Ademais, o mais importante acerca deste momento, é que, foi a partir dele que sedimentamos a nossa análise, tomando como base discursos produzidos pelos alunos em sala de aula, principalmente através das rodas de avaliação.



Figuras 12 e 13: Momento da Roda de Avaliação ao término de cada aula.

O momento de roda de avaliação passou a ser bastante esperado pelos alunos. Muitos desses sujeitos viam, naquele momento como o terreno mais propício para a socialização das

9 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.

suas dúvidas, avanços e insatisfações acerca do processo artístico por eles vivenciado. Por motivos já mencionados anteriormente, os registros foram feitos oralmente, sendo gravados pelo professor-pesquisador. De forma proposital, as questões versavam tanto sobre aspectos objetivos como a apreensão vivenciada por eles dos conteúdos trabalhados naquela aula, quanto sobre aspectos mais subjetivos, como a percepção que cada um tivera acerca dos sentidos e sentimentos suscitados em cada encontro, através dos exercícios práticos advindos do fazer teatral.

A partir das reflexões desenvolvidas até aquele momento, tomando como ponto de partida o processo de criação cênica, o trabalho com as narrativas de vida e a criação das poesias de cordel, iniciamos no capítulo a seguir, de forma mais aprofundada a análise dos discursos produzidos sobre todo o processo vivenciado pelos alunos de EJA ao longo dessas oficinas.

5 AS HISTÓRIAS DAS MULHERES

Esse capítulo foi edificado a partir da leitura e da análise cuidadosa das falas construídas pelos alunos de EJA ao longo de todo o percurso das oficinas de Teatro, oficinas estas já apresentadas detalhadamente no capítulo anterior. Serão apresentadas além das poesias de cordel construídas pelos alunos em sala de aula, as categorias que emergiram a partir dos discursos produzidos pelos alunos da turma de EJA participantes dessa pesquisa. A análise destas categorias terá como embasamento teórico-metodológico, os fundamentos da Linguística a partir da perspectiva da Análise de Discurso base do pensamento de Michel Pêcheux (2014) fundador da chamada Escola Francesa de Análise de Discurso, considerando pertinente também estudos de importantes autores como Michel Foucault (2011), Eni Orlandi (2013), além de outros autores relevantes para a elucidação das categorias de análise aqui elencadas.

Deixemos claro, de início, as limitações presentes nesse trabalho. Trata-se de uma pesquisa na qual a pesquisadora, apesar de não possuir uma formação específica em Análise de Discurso, através das investidas teóricas realizadas, das indicações acolhidas através dos estudos no GELING e da sistematização dos discursos produzidos pelos alunos de EJA, não observou outro caminho a ser seguido neste contexto que não apontasse para os estudos da Análise de Discurso.

Vale pontuar a importância que representou a Análise de Discurso nesta pesquisa. Inicialmente o temor de adentrar em terrenos desconhecidos pode, em um primeiro momento paralisar o pesquisador. O enfrentamento que se deu entre a pouca familiaridade por parte do pesquisador com estes estudos e o amplo número de publicações e escolas diferenciadas acerca da Análise de Discurso constituíram desafios, extremamente relevantes, nesta investigação. Desafio em compreender o discurso produzido pelo outro, a partir da perspectiva desse sujeito, sem desprezar – considerando relevante - a perspectiva do pesquisador e também o contexto e a subjetividade presentes nos atores principais que, neste caso, são os produtores destes discursos.

O interesse pela Análise de Discurso a partir de Michel Pêcheux (2014) foi se dando timidamente. Consideramos como fato consumado a ideia de que essa área é ampla, complexa, mas ao mesmo tempo fascinante. O que nos chamou a atenção foi à compreensão empreendida por Pecheux sobre o discurso e sua relação com os processos ideológicos, a

relação que se estabelece entre o sujeito, a língua e a ideologia. Tomando a Educação de Jovens e Adultos e todo o processo histórico, de luta e resistência desse público, ao longo dos anos, pode-se considerar uma íntima e fecunda relação entre a Análise de Discurso defendida por Michel Pêcheux e a proposta de uma abordagem de ensino do teatro pelo viés teórico-metodológico da Pesquisa-ação por parte dessa investigação.

Nessa confluência, a Análise de Discurso critica a prática das Ciências Sociais e a da Linguística, refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. [...] Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (ORLANDI, 2013, p. 16-17).

As considerações antecedentes acerca da complexidade existente no âmbito da Análise de Discurso e da pouca familiaridade por parte do professor-pesquisador neste campo da Linguística acabam se atenuando quando vimos todo o sentido em considerar a Análise de Discurso do ponto de vista ideológico, considerando que a Educação, e, em especial, a Educação de Jovens e Adultos é permeada de sentidos construídos a partir de pressupostos ideológicos referentes ao binômio opressor-oprimido, socialmente falando.

Quando a citação acima chama a atenção sobre a relação de existência inseparável entre sujeito, discurso e ideologia podemos nos reportar aos inúmeros discursos construídos pelos alunos de EJA e já mencionado neste trabalho acerca da oposição em se trabalhar com o teatro em sala de aula, e em como a ideia em se trabalhar com as histórias de vida e com a literatura de cordel era rechaçada por esses sujeitos por entenderem, inicialmente, que essas áreas eram desinteressantes e frágeis do ponto de vista do ensino-aprendizagem da escrita, da leitura e da oralidade por esses alunos.

Assim, por trás de discursos questionadores frequentemente produzidos por esses alunos durante as oficinas de teatro, tais como: *O que o teatro irá me ajudar no mundo lá fora? Quem estaria interessado em minha história de vida? Como vou aprender a ler e escrever com o cordel?* encontramos, tacitamente, as marcas da exclusão sócio-econômica e cultural vivenciada ao longo de uma vida inteira por esses sujeitos. O acesso negado aos bens culturais produzidos pela humanidade e também pela classe dominante, como nos aponta Pierre Bourdieu (2007), a baixa autoestima carregada de estigmas negativos construídos socialmente que não consideram o aluno de EJA como produtor de conhecimento, como

denuncia Paulo Freire (2002), e a pouca relevância atribuída à cultura popular nos dias atuais principalmente em espaços urbanos, como alerta Santos (2006).

As Histórias das Mulheres foi o nome sugerido por uma das alunas da EJA e acolhido pelos seus pares para nomear o espetáculo produzido pela turma como produto cênico a partir das oficinas realizadas e já apresentadas no capítulo anterior. No presente capítulo, além da análise das categorias já mencionadas, para elucidar melhor, disponibilizaremos imagens dos ensaios e da mostra cênica, dialogando com os discursos produzidos pelos alunos acerca de todo o processo vivenciado por eles e autores importantes que contribuíram, assertivamente, para a compreensão destes discursos em seus aspectos explícitos e tácitos.

Além da escuta sensível, utilizando como suporte tecnológico o registro em áudio, realizada cotidianamente nas rodas de avaliação ao término de cada aula no encerramento das oficinas no ano de 2014 pelo PIBID, obtivemos, também, após o Festival de Teatro realizado pelas turmas de EJA - dentre elas a nossa turma - a gravação em vídeo de depoimentos de 3 alunas que participaram da montagem cênica e 1 aluna, que participara apenas do processo em sala de aula, mas que optou, por motivos diversos por não participar do espetáculo.

Pode-se considerar que todos esses discursos constituíram o conteúdo apropriado e por que não dizer um importante caminho a ser considerado para a construção de uma abordagem de ensino do teatro na educação de jovens e adultos, considerando além das suas experiências, histórias de vida o cordel como fontes de conhecimento inesgotáveis porque inesgotáveis, são as vertentes do teatro, da literatura de cordel e da vida vivenciada por cada um desses alunos ao longo dos anos.

A tessitura deste capítulo consiste em dois momentos. No primeiro momento, apresentaremos a análise das poesias de cordel construídas pelos sujeitos de EJA em sala de aula, sendo inseridas tanto as poesias que fizeram parte textual e cenicamente do espetáculo, quanto as poesias que foram construídas pelos alunos, mas que não foram incluídas no espetáculo *As Histórias das Mulheres*. Cabe salientar aqui, que a não inclusão destas poesias se deu pelo fato da turma de EJA acordar entre eles que só seriam incluídas no espetáculo as poesias cujos alunos fariam parte não apenas dos ensaios, mas também da montagem cênica. Isso se deu pelo fato das alunas de EJA, atrizes do espetáculo, constatarem que não dariam conta de ensaios que apresentassem além das suas poesias de Cordel, poesias dos demais colegas.

A escolha do nome do espetáculo, **As Histórias das Mulheres** se deu então, pela constatação por parte das alunas que só as mulheres estavam realmente imbricadas no processo de criação cênica tendo como um dos propósitos a apresentação final. Os demais estariam, então, participando do processo criativo, sem, portanto projetar apresentações em público.

O segundo momento deste capítulo também será apresentado de forma analítica, utilizando as categorias que emergiram dos discursos produzidos pelos alunos de EJA, tanto no decorrer das oficinas, através da escrita e transcrição do diário de bordo por parte do pesquisador, quanto das falas obtidas após a apresentação do espetáculo as Histórias das Mulheres, contando com a entrevista de quatro alunas da turma, salientado que apenas uma das entrevistadas não fez parte da apresentação cênica, participando apenas do processo criativo. As demais entrevistadas participaram ativamente tanto do processo criativo quanto da apresentação cênica.

A seguir, apresentamos uma breve tabela na qual consta a relação dos alunos mais frequentes nas aulas de teatro, **no período de construção de cenas**, as suas produções em poesia de Cordel e as alunas que participaram da apresentação do espetáculo As Histórias das Mulheres.

Nome do Aluno	Produção da Poesia de Cordel a partir da História de Vida	Participação nos Ensaios	Apresentação cênica
1-Adriana Santana Silva	Sim	Sim	Sim
2-José de Jesus Santos	Sim	Esporadicamente	Não
3-Josélia Alves da Silva	Sim	Sim	Sim
4- Lucas Santos Muniz	Não	Não	Não
5-Milena Silva Santos	Sim	Sim	Sim
6-Patrícia Santos Soares	Não	Esporadicamente	Não
7-Salvador Santana da Silva	Não	Esporadicamente	Objetos de cena
8-William Matos Correia	Sim	Sim	Sonoplastia

Pode-se observar que na medida em que a Mostra Cênica se aproximava, a frequência dos alunos da turma ia se tornando mais esparsas. O medo em se apresentar publicamente foi ganhando terreno nos alunos mais avessos a exposição oral. Muitos argumentos foram usados pelos alunos para amparar o temor de se apresentarem cenicamente em público. Como os que seguem abaixo:

Eu gosto de teatro. Me divirto muito nas aulas. Mas eu não gosto de me apresentar. Sempre fico imaginando que vão rir de mim. [...] Quando a

senhora manda a gente fazer **as apresentações aqui é uma coisa...** Mas apresentar pra toda escola assistir não faço não, aí nem se me amarrarem. (Lucas Muniz - Grifo nosso).

O discurso acima foi proferido por um dos alunos mais participativos durante o início das oficinas de Teatro. Lucas visivelmente sentia prazer em frequentar as aulas de teatro, demonstrando esse prazer cotidianamente na prontidão em experimentar os jogos teatrais e, também, em suas colocações em sala de aula, no momento da roda de avaliação. As apresentações às quais ele se refere em seu depoimento e que grifamos acima eram na verdade as improvisações realizadas em sala.

Porém, ele faz parte da média entre oito a dez alunos que frequentavam as aulas de teatro após a greve e que revelava, em seu discurso, na medida em que as cenas iam sendo construídas e o formato do espetáculo ia sendo desenhado, um temor muito grande em se apresentar para uma plateia. Era perceptível em suas falas o conflito que se estabelecia entre o prazer em fazer teatro, o medo excessivo em se apresentar em público para alguns e a sensação de poder mudar o seu estado de apatia que o teatro proporcionava para outros. Estes conflitos não tardavam em aparecer em seus discursos. Sobre isto Foucault nos chama a atenção:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que - isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 2011, p. 10).

Foi preciso mais do que uma simples convivência para compreender a atmosfera da turma, foi necessário estar atento às nuances nos discursos proferidos, na forma com que esses alunos se relacionavam com as atividades teatrais, no comprometimento de alguns e na negligência de outros para compreender que o que o autor nos chama a atenção acerca da relação íntima entre desejo e poder está presente nos discursos porque está presente nos querereres, e nas subjetividades de cada um de nós.

No caso dos sujeitos desta turma de EJA, o desejo quase sempre era sufocado ou ocultado pela sensação do “não-poder”. O uso do advérbio de negação associado com todo o contexto que estes alunos vivenciaram ao longo de suas vidas e de sua escolaridade constantemente interrompida revelou quase sempre através dos seus discursos que o sentido

do fracasso antecipava-se ao sentido de vitórias. Dito de outra forma, em muitos casos, mesmo que o desejo de fazer teatro, de apresentar em público, de se fazer presente cênica e humanamente falando estivessem aflorados por todos os poros desses alunos, pelos seus olhares, dedicação e sorrisos, as frases e os dizeres negativos teimavam em vir antes em suas falas que a tentativa de experimentar, de aparecer dentro e fora da sala de aula.

Podemos observar também que dos oito alunos frequentes no período de criação das poesias de cordel, ensaio e montagem do espetáculo, seis destes, contruíram, em sala de aula, suas poesias de cordel compartilhando a construção de versos, rimas e estrofes seus e de seus colegas. Convém lembrar as dificuldades apresentadas pelos alunos de EJA nos momentos iniciais da construção de suas poesias de cordel.

As galhofadas, descréditos e críticas usuais através de adjetivos como “Bom ou ruim”, foram aos poucos, sendo substituídas por termos como desafios, superação, narração de histórias de vida...Mesmo obtendo pouco domínio acerca da construção de poesias de cordel, os alunos de EJA se lançaram neste universo complexo e inspirador que responde pela denominação de cultura popular e paulatinamente se deixaram encantar pela difícil arte de construir rimas e estrofes, fossem elas em sua forma escrita e oral. Apresentamos e analisaremos a seguir as poesias de cordel construídas, coletivamente e de forma colaborativa, em sala de aula, por estes alunos.

Olhe seu menino
Uma história vou lhe contar...
Sou da roça, sou guerreiro
Vaqueiro eu vou virar

Hoje não tenho emprego
Mas amanhã eu terei...
Voltei a estudar
E um dia alguém eu serei.

Willian Correia

O discurso apresentado acima fora construído de forma fragmentada visto que o aluno abandonou a escola antes mesmo de concluir a poesia de cordel referente à sua vida. Por ser

demasiadamente jovem, o aluno-autor William¹⁰, optou, assim como outros, por trazer em sua fala, ao invés de fatos marcantes de sua vida, sonhos a serem realizados. O sonho de ser vaqueiro é uma aspiração cultivada há muito tempo por este aluno, que fazia parte de uma parcela de alunos de EJA pertencentes à zona rural da cidade de Jequié.

Nota-se em apenas duas estrofes a tensão que se estabelece entre a realidade e o sonho, entre uma realidade já estabelecida que traduz há algum tempo uma situação de desemprego entre jovens brasileiros, principalmente aqueles que se encontram com pouca escolaridade, e o sonho, o desejo de mudanças positivas em sua situação real, em sua vida. Neste caso, o discurso, opera tanto em sua forma oral quanto escrita dentro do paradigma enunciado por Foucault (2011), na citação acima. O discurso não se restringindo a poderes, dominações, e sim, e, principalmente aos desejos, àquilo que, para o bem ou para o mal, queremos e, em certa medida, fazemos de tudo para conquistar e assim, nos apoderar, seja do que for.

Na segunda estrofe, o aluno-autor, William, deixa claro em seu discurso que para a concretização do seu sonho em se tornar um vaqueiro, há o indispensável auxílio da escola enquanto instituição legítima de saberes e conseqüentemente de poderes. O poder instituído de tornar visível alguém que acredita sem ela não *ser* ninguém. O poder institucionalizado pela sociedade em transformar *um ser* ninguém em *um ser* alguém: “*voltei a estudar e um dia alguém eu serei.*”. Sobre isso discorre Foucault.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, **com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.** (FOUCAULT, 2011, p. 43-44, grifo nosso).

De forma relevante, Foucault reconhece que os sistemas de educação têm o poder de manter ou de não manter a apropriação por parte dos sujeitos de quaisquer formas discursivas. Podemos acrescentar que esta manutenção ou não de discursos oscilam a partir de interesses institucionalizados respondendo aos interesses sociais vigentes.

Sob este prisma, podemos supor - e só quem trabalha diretamente com a EJA tem a consciência da importância desta suposição – que, historicamente, os saberes advindos dos

10 O termo aluno-autor é inserido nesta pesquisa para dar visibilidade aos dois papéis de igual importância vivenciada pelos alunos da EJA: o de aprendizes e o de autores, por considerar a importância desse processo, no qual os sujeitos descobrem-se não apenas como autores dos seus cordéis, mas, como senhores de suas histórias.

sujeitos de EJA não interessam à escola, como enfatiza Foucault, quando ressalta os saberes e poderes trazidos pelos sujeitos. E este discurso é operado quase que de forma silenciosa, produzindo efeitos contrários, ou seja, gritantes na autoestima dos indivíduos, efeitos que são exteriorizados. Também, em seus discursos de forma cíclica, como verdades absolutas e inquestionáveis como a que acabamos de analisar na qual o aluno relaciona a sua existência ao fato de ter retomado os estudos.

Minha vida tem momentos tristes

Mas vale a pena contar

Tenho amigos, tenho escola

Tenho aprendido a brigar

Olhe seu moço

Nunca tive mãe não

Isso nunca me impediu

De ter garra e bom coração.

Patrícia Soares

Entretanto, mesmo com todas as incoerências e avanços a serem conquistados ainda pela escola, percebe-se a importância que esta assume na vida desses sujeitos. Como podemos observar na primeira estrofe da poesia acima, diante de toda uma história de vida marcada por ocasiões positivas e, muitas vezes, predominantemente negativas, percebe-se, em seus discursos, que a escola ocupa um lugar de destaque, de instituição agregadora, de fomento a constituições de relações interpessoais.

No trecho “*Tenho amigos, tenho escola, tenho aprendido a brigar*”, a aluna Patrícia Soares apresenta em sua oralidade uma situação contrária à figura que ela assume em sala de aula. Ao longo das oficinas, era perceptível seu interesse nas aulas de teatro, porém suas relações interpessoais não eram muito abrangentes. A relação que estabelecia com a turma, parecia distante e sem propósitos maiores para a construção de laços interpessoais, com exceção da sua inseparável colega e amiga Milena Silva Santos.

A referência e a importância dada ao fato de possuir amigos e a escola, tendo estes como aliados ao intuito de lutar pela vida, pela defesa de seus interesses, pode revelar um sentido que a princípio pelas atitudes não conseguiríamos antever: o sentido do outro em sua

vida. O sentido de não estar só. Ter a escola e ter o outro, o sentido de estar trabalhando comunitariamente, em tempos nos quais a solidão se revela como a tônica em nossa sociedade.

Bauman (2003) apresenta uma discussão acerca do sentido atual de comunidade. Trazendo à tona as relações efêmeras entre os indivíduos que se estabelecem a cada dia: a perspectiva de rapidez contrapondo-se com o caráter perene e sólido nas relações. Nesta discussão, morar, se relacionar, casar, trabalhar, conhecer, todas as nossas ações no mundo e nossas relações até então construídas, têm um tempo determinado de início, meio e fim, impondo-nos uma dificuldade em nos familiarizarmos com essas ações e relações socialmente construídas.

Foi-se a certeza de que “nos veremos outra vez”, de que nos encontraremos repetidamente e por um longo porvir – e com ela a de que podemos supor que a sociedade tem uma longa memória e de que o que fazemos aos outros hoje virá a nos confortar ou perturbar no futuro; de que o que fazemos aos outros tem significado mais do episódico, dado que as consequências de nossos atos por muito tempo depois do fim do aparente ato – sobrevivendo nas mentes e feitos de testemunhas que não desaparecerão. (BAUMAM, 2003, p. 47).

Essa falta de segurança apontada pelo autor em encontrar e continuar a se relacionar com o outro futuramente, que paira em nossa sociedade também acontece na escola, principalmente com as turmas de EJA. É comum ouvir relatos de alunos citando um sem-número de colegas que iniciaram as aulas em suas turmas e, poucos meses depois, não se encontram mais naquela unidade escolar, nem, ao menos, no mesmo bairro, migrando para outras cidades e, até mesmo, para outros estados em busca de um presente e de um futuro melhor no que se refere a sua situação socioeconômica.

A escola, mesmo assumindo em muitos casos o papel de vilã de toda a conjuntura educacional, também opera como uma das responsáveis pela socialização desses sujeitos. Os alunos de EJA em grande parte se sentem excluídos, à margem da sociedade, não tendo espaço para expressar a sua oralidade e também não encontrando pessoas dispostas a escutar as suas falas muitas vezes nem em seu próprio seio familiar. Daí a importância de trabalhos que os façam escreverem, exercitarem a sua oralidade, tendo a clara noção de que é no compartilhamento de experiências que se pode produzir o conhecimento.

Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o

embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIM, 1987, p.197-198).

A partir da citação acima, fica evidente que essa perda da capacidade de trocar experiências através das narrativas não se restringe aos alunos de EJA. Nós, integrantes desta sociedade, pouco a pouco, temos nos mantido afastados uns dos outros. Quando muito, compartilhamos o mesmo local de trabalho, ou a mesma sala de aula, e esse compartilhamento, em muitos casos, se dá de forma mecânica, como uma mera obrigação ou convenção sem nos permitirmos trocar conhecimentos acerca de situações vividas ou sobre sonhos e planos para o futuro.

Criar e compartilhar com o outro seu objeto de criação, seja ele, uma história narrada ou uma cena criada são elementos essenciais quando nos deparamos com o fazer teatral. Ryngaert (2009) atribui ao jogo teatral e também ao esporte o que ele denomina como um estado particular de cumplicidade, quando o sujeito exercita a escuta do outro e compartilha com este o seu prazer de jogar, o seu prazer de estar envolto em um processo artístico, de criar e experimentar com o seu companheiro de cena.

5.1 JOSÉLIA, ADRIANA E MILENA: NARRADORAS DE SI.

A seguir daremos continuidade à análise das poesias de cordel, baseadas nas histórias de vida de três alunas da EJA e os discursos produzidos por elas em sala de aula. Estas figuras exerceram papéis fundamentais ao longo das oficinas de teatro. Cada uma delas trouxe marcas em suas histórias de vida que influenciaram a encenação desde o processo artístico até a escolha do nome do espetáculo As Histórias das Mulheres que diz respeito às histórias narradas da vida de cada uma delas. Josélia, Adriana, e Milena exerceram de formas diferenciadas, cada uma a sua maneira determinado protagonismo em sala de aula.



Figuras 14, 15 e 16: alunas Josélia, Adriana e Milena, respectivamente, improvisando suas histórias de vida.

Sendo a aluna mais velha da turma, com 62 anos de idade Josélia exercia uma liderança nata, apresentada de forma doce, porém altiva. Inicialmente relatava sempre muito cansaço devido ao seu dia de trabalho como proprietária de um pequeno bar naquele mesmo bairro, mas nunca deixara de participar das aulas de teatro.

Eu não entendo, eu gosto mais não entendo... (Risos) Sinceramente, não quero que a senhora se ofenda, mas não entendo no que o teatro, a história da minha vida possa interessar a alguém. (Josélia)

Havia no discurso produzido por essa aluna uma relutância muito grande em narrar a sua história de vida. O contrário acontecia quando ouvia os relatos dos seus colegas de turma. Envolvimento e risos e uma grande atenção era comum quando a aluna se deparava com o momento da escuta da voz do outro.

Havia um paradoxo estabelecido no caso da aluna Josélia. A liderança que assumia em sala de aula, a paixão que pouco a pouco revelara com a linguagem teatral e mesmo o incentivo que depreendia sobre as histórias de vida dos colegas, não condizia com a resistência em falar de si, em apresentar sua história de vida, ou mesmo parte dela. O analista de discurso deve se atentar aos detalhes, às nuances presentes no discurso, tanto no dizer, quanto no não dizer, levando em conta tanto o caráter subjetivo quanto o contexto que esses discursos são produzidos. O homem e sua relação com o mundo exterior, o homem e os motivos pelos quais ele omite ou revela fatos de sua vida.

Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua, com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. (ORLANDI, 2013, p. 16).

Partindo do exposto pela autora, podemos considerar que as influências externas, o fato de estar em sala de aula, com alunos de diferenciadas idades e gêneros, produzia um temor natural na aluna cuja história foi marcada por uma tragédia familiar. Materializada pela linguagem, parecia, em um primeiro momento, ínfimo, desinteressante para se vivenciar por meio da linguagem teatral. O caminho escolhido pela aluna fora o de menosprezar a sua vida, demonstrando aos colegas que esta não possuía fatos que poderiam despertar o interesse do outro.

Bom, então lá vai... É muita coisa triste pra lembrar. As pessoas vão chorar. [...] Perdi um filho moço e um neto de acidente, isso não é qualquer um que aguenta não sabe? Hoje eu aceito sabe gente? Mas foram anos de revolta, de

sofrimento. ...Quem quer ouvir uma história assim? [...] Me separei, namorei e depois voltei pro pai do meu filho morto. Foram anos de dureza... (Josélia).

Orlandi (2013) apoiada nos estudos de Pêcheux, nos apresenta o termo interdiscurso como uma estratégia na qual evocamos a nossa memória para apresentarmos o que já fora dito e esquecido em outro momento, em outro lugar. Certamente, as lembranças da perda de um filho, apesar de dificilmente serem esquecidas, com o passar do tempo, podem se estabelecer, reconditamente, na memória. Cabe à linguagem trazer à tona ou não, determinadas memórias. Toda essa relação depende intimamente do querer dizer por parte do sujeito. Bem, sabemos que a nossa memória opera de forma seletiva, porém, não exteriorizar determinados fatos através da linguagem não quer dizer que esses fatos tenham sido esquecidos. O interdiscurso está inerentemente ligado aos nossos dizeres, na verdade, é a memória se manifestando através do discurso.

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base de dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2013, p. 31).

A partir da citação acima, o interdiscurso ao apresentar dizeres, o faz produzindo novos sentidos, a partir da situação que o sujeito se encontra ao produzir seu discurso. Talvez, o encorajamento dado pelos colegas, à compreensão que o seu discurso pode trazer à tona memórias tristes, mas abrir, ao mesmo tempo, canais para lembranças positivas acerca do seu passado, diluiu, paulatinamente a resistência apresentada por parte da aluna, D. Josélia. Realizar uma escuta sensível do discurso do outro pode produzir um novo sentido sobre o seu discurso. Sentir-se encorajado a narrar sobre sua vida, tendo o formato do cordel como aliado, pode significar um passo relevante na troca de experiência por parte desses sujeitos.

Escuta aqui meu amigo

Minha vida vou lhe contar

Tenho muita história triste

Que não gostaria de lembrar

Hoje vivo da lembrança

De tudo que vivi

Sei que não é fácil
Mas tenho que seguir

Meu netinho que fez parte
Dessa historia de emoção
Já se foi dessa vida
Isso não tem explicação

Vou levando a vida
A vida vai me levando
não caço guerra caço paz
vivo a vida trabalhando

Vou seguindo meu caminho
Sem rumo sem direção
Peço a Deus e Nossa Senhora
Que me carregue em suas mãos!

Aluna-Autora: Josélia Alves

Na segunda estrofe: “*Hoje vivo da lembrança de tudo que vivi, sei que não é fácil, mas tenho que seguir*” a aluna-autora remete às lembranças do passado e as influências que estas exercem em seu presente. Estabelecer um vínculo entre os tempos de vida, passado, presente e futuro nem sempre ocorre de forma harmoniosa. Os conflitos internos são inerentes à condição humana, logo estão presentes também em nossas lembranças. Esses conflitos talvez fiquem mais evidentes se as lembranças armazenadas despertarem dissabores sobre experiências vividas.

A relutância da aluna em trazer à tona as memórias de um passado sofrido se justifica pelos conflitos existentes nessa memória. Como estudamos no segundo capítulo deste trabalho, acerca da memória de alto nível, esta, além de ser um espaço amplo e complexo, responsável também pela nossa constituição identitária, é também um espaço no qual

armazenamos consciente ou inconscientemente as nossas aprendizagens, mesmo que essas aprendizagens sejam oriundas de fatos turbulentos das nossas vivências.

A certeza que aparece, em todo o caso, no fim desse debate é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de **deslocamentos** e de **retomadas**, de conflitos de regularização...Um espaço de deslocamentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 2010, p. 56, grifo nosso).

Podemos notar, na citação acima o uso de dois termos relevantes, a saber: deslocamento e retomada. Como indivíduos singulares e plurais, por nutrirmos nosso caráter subjetivo e ao mesmo tempo cultivarmos a necessidade de nos inserir em contextos sociais dinâmicos, em nos relacionarmos uns com os outros, estamos em um constante ir e vir. Deslocando-nos dinamicamente na busca de algo, do desconhecido, do que fora esquecido, que possa contribuir para a nossa formação identitária, buscando também caminhadas contrárias, retomando sempre que for necessário ao nosso ponto de partida, ou simplesmente de onde paramos.

Nessas idas e vindas, nesse frenético e dinâmico contexto social em que vivemos, no qual o caráter efêmero tem se colocado comumente na ordem do dia, as relações interpessoais tendem a se tornar transitórias, e com elas a confiança no outro em produzir retomadas de experiências vividas. Podemos assim, compreender os conflitos enfrentados por D. Josélia em dividir sua história de vida com os seus pares. Felizmente a poesia venceu o medo. Literalmente falando o desejo de escrever poeticamente sua história de vida associado à cultura da confiança alimentada a cada dia em nossas oficinas permitiu a nossa aluna-autora se reencontrar com suas recordações sem temores mais acentuados, descobrindo o poder e o prazer de narrar e refletir acerca da sua própria história. Assim, citamos uma passagem que nos alerta sobre o narrador que carregamos em cada um de nós.

Nesse texto, estou considerando por narrador todo o ser humano, porque são todos, como já disse regidos pelo simbólico e vivem à procura de sentidos para rumar sua existência. Cada humano tem coisas para contar porque guarda na cabeça e no coração tudo o que o marcou, de modo positivo ou negativo, seu mundo vivido. Sabiamente, Gabriel Garcia Márquez nos ensina que “A vida não é o que a gente viveu, e sim, o que a gente recorda, e como recorda para contá-la”. (ARAPIRACA, 2007, p. 19).

A autora nos chama atenção para uma reflexão que nos é cara enquanto pesquisadores atuando nas Ciências Humanas: a de que a construção do sujeito narrador é inerente à condição humana. Narramos porque vivemos e ao vivermos sentimos anseio por narrar boa

parte de nossas experiências. Conquistas pessoais, desapontamentos, ou mesmo questões corriqueiras no âmbito familiar, social ou político, atuam como temas geradores produzindo narrações a todo instante.

O ato de narrar é tão comum que o fazemos em nossa vida cotidiana sem nos darmos conta. A abordagem direcionada pela nossa investigação, a partir das narrativas dos alunos de EJA produziu sentidos mais complexos. Vozes por vezes silenciadas encontraram na escola espaço para a produção de sentidos profundos acerca de suas vidas, do seu passado, das escolhas circunstanciadas ou tecidas pelos sujeitos. Arapiraca (2007) aponta o simbólico como o elemento diferencial que nos torna seres inerentemente narradores: narradores de si, narradores da vida, buscando atribuir sentido a tudo o que nos rodeia, porque simbólico é o nosso modo de pensar e nosso modo de agir com o mundo e inserido nele. Neste sentido, a linguagem e toda a ideologia por trás dela ocupam um lugar de destaque, um lugar que *nos dê* destaque enquanto sujeitos múltiplos e singulares.

Eu já moro em Jequié há 15 anos, eu sou da roça, e quando a gente vem da roça tudo é difícil. A gente sofre preconceito professora. Demorou um tempão pra eu conseguir ter confiança e falar com os pessoal daqui., com os meus chefe. A gente fica de cabeça baixa e só sabe receber ordens. Eu acho que o teatro tá me ajudando a não ter medo, hoje não tenho mais tanta vergonha de falar com eles. Digo o que é certo e o errado no meu trabalho. Se não gostar, trabalho pra mim mesmo. (Carlito Brito).

A reflexão acima e toda a discussão que travamos neste trabalho nos impele a supor que boa parte dos alunos de EJA convive tacitamente com um paradoxo. Por um lado, com a autoestima abalada, os alunos não se sentem autorizados a exercitar a sua oralidade, buscando na escola, uma espécie de licença para o pleno exercício desta. Acreditam que é no espaço escolar que se constituirão como indivíduos plenamente falantes, como indivíduos letrados. Por outro lado, nem mesmo na escola, no convívio direto com os conteúdos curriculares, se socializando, exercitando minimamente suas competências linguísticas estes alunos se sentem encorajados a assumir-se como indivíduos construtores de sua formação letrada. A presença de aulas como o teatro representa na fala do aluno, certo encorajamento a enfrentar o outro e sentir-se autorizado a falar. Essa dualidade presente nesse contexto se encontra no que a autora Mollica denomina como a escola e a construção do imaginário social no que tange a mobilidade sócio-econômica e cultural dos indivíduos:

As práticas da leitura e escrita colocam os falantes com maiores chances de constituir cidadania plena. A linguagem facilita os meios, embora não represente garantia para retirar os cidadãos do lugar à margem da sociedade organizada. Assim, através da escola, acredita-se que o indivíduo se torne

agente ativo e transformador; para o cidadão comum, prevalece a ideia de que a educação, especialmente a veiculada na escola, e calcada na aprendizagem de ler e escrever, é o caminho mais eficaz de se atingir melhor situação na vida. (MOLLICA, 2011, p. 12-13)

Esse tipo de constatação acerca da escola vista pelo imaginário social como a única instituição capaz de letrar o indivíduo e de resgata-lo de certa apatia, produzindo significativas mudanças em suas vidas, em todas as esferas, sempre foi destaque em estudos anteriores realizados por Paulo Freire e Pierre Bourdieu.

Não há como negar a importância da escola para a educação de jovens e adultos. O que a escola necessita quando se trata dessa modalidade especificamente, é estar atenta para novas experiências culturais. É preciso compreender que a leitura e a escrita de textos contendo regras ortográficas ou que orientam como redigi-los são elementos importantes para o desenvolvimento desses indivíduos, porém, não são os únicos. O processo de letramento não pode ser concebido de forma mecânica, pois, ele é complexo, é infinito em possibilidades. O contato com o fazer teatral proporciona uma visão de mundo ampliada para esses sujeitos. O estudo de personagens, as improvisações cênicas com temas cotidianos, a leitura de textos que apresentam estruturas poéticas, lúdicas, diferenciadas, possibilita a expansão do repertório desse sujeito, contribuindo para uma visão crítica dos processos de escrita e leitura que circulam e se transformam a cada dia em nossa sociedade.

Dando continuidade à exposição das poesias de cordel e suas alunas-autoras apresentamos a aluna Adriana Santana, que para a equipe de pesquisadores revelou-se como uma grata surpresa. A possibilidade de a sua turma ser contemplada com aulas de teatro causou, inicialmente à aluna estranheza que ocorrera com os demais alunos. Estranheza que rapidamente fora substituída pelo prazer em realizar aulas de teatro. A liderança que a aluna manifestava a cada aula ia sendo potencializada com o prazer pelo fazer teatral.

Quando começou as aulas de teatro eu achei ruim. Eu não gostava de teatro. Eu achei ruim! Eu não gostava. Mas agora eu sei e gosto. Eu estou amando teatro. Tou amando fazer, improvisar. Estou morta hoje, estou cansada, trabalhei o dia inteiro...Mas no dia do teatro eu vou. Eu não perco teatro, quando é aula de teatro eu venho. Olha eu aqui? [...] Meu marido diz que eu quero me aparecer, me amostrar, mas não me importo. Digo que é isso mesmo, deixo ele falando sozinho e venho pra aula. Risos. (Adriana Santana).

Observando essa fala e outras falas dos seus colegas da turma, quando estes se referem ao momento inicial em que rechaçaram o teatro, pode-se notar dentre os vários motivos, um que poderia em uma primeira leitura passar despercebido: a questão da exposição, a aparição

para o outro: *“Eu não gostava de teatro. [...] Tou amando fazer, improvisar. [...] Meu marido diz que eu quero me aparecer, me amostrar”*.

A partir do trecho acima, da fala de Adriana, podemos refletir que, em análise de discurso, o que nos parece ínfimo, o que é dito sem pretensão, sem grande destaque, pode ser de grande valia para a compreensão do todo ou do que relutamos em não enxergar. A resistência às aulas de teatro pode parecer inicialmente frustrante para um professor-pesquisador de teatro, mas do ponto de vista do aluno, principalmente para o aluno de EJA pode representar um grito por socorro: um grito de denúncia que aponte para a tamanha exclusão que esses sujeitos vivenciam. Por que não fazer teatro no tempo da vida em que estamos? O fazer teatral só é destinado para crianças e adolescentes? Não somos capazes de participar de jogos dramáticos por limitações corporais e/ou orais? Essas e outras questões podem fazer parte dos seus discursos tacitamente, causando irritação, paralisia, temor em encarar situações de exposição que o teatro pode suscitar.

A paralisia é uma dificuldade familiar ao jogador iniciante, talvez a mais comum. Comodamente definida como um “bloqueio”, ela se traduz, sobretudo, por uma impossibilidade de superar a angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo a seus próprios olhos, a famosa consciência de si. Essa “timidez” difícil de superar impede toda a manifestação vocal ou motora, torna desajeitados sujeitos que habitualmente não o são. Ela se manifesta tanto em crianças como em adultos e não se explica somente pela cômoda noção de “pânico”. Ela poderia ser resumida por uma hipertrofia do “interno” e uma impossibilidade de abertura para o exterior. O jogador, gostaria de não se mostrar, de não falar, de não “ser”. (RYNGAERT, 2009, p.45).

Essa crise de “pânico” ao que o autor se refere é muito comum nas aulas de teatro para alunos-atores iniciantes, como ele mesmo ratifica. Ao ser convidado a realizar jogos dramáticos, a jogar com o outro na criação de cenas, em releituras cênicas de textos, ou mesmo em improvisações com temas livres, os alunos em geral tendem a se sentirem paralisados, desconcertados, a não sentirem inicialmente confiança em si mesmo para realizar tais tarefas. É a prática artística, o convívio e a confiança com o grupo, a confiança que se estabelece com o professor que exerce o papel de mediador desses conflitos que paulatinamente induz o sujeito a rever seus medos internos, a ponto de encontrar o prazer e a liberdade em se lançar no jogo com confiança e autoestima construídos.

No caso da EJA esse processo em geral tende a ser mais demorado e conflitante. A relação ideológica presente na linguagem tende a paralisar o aluno de EJA. Segundo Pêcheux (2014), a linguagem não possui neutralidade e mais que isso, está atrelada as concepções

históricas e ideológicas. O político e o sujeito fazem parte de um todo numa relação na qual a linguagem atua explícita e implicitamente produzindo múltiplos sentidos tanto para o emissor quanto para o receptor da mensagem.

Sobre essa múltipla produção de sentidos, o autor nos chama atenção para afirmar que o discurso não se centra em um único sujeito falante, de forma individualizada e, portanto, não deve ser confundido com o ato de falar. O discurso é um percurso, um caminhar social que abarca sentidos diversos no qual estão presentes sujeitos, contextos, ideologias de opressão, resistência, etc.

Além disso, o processo do discurso não deve evidentemente ser confundido com o ato de fala do sujeito falante individual, noção que se torna inútil e perigosa à medida que o estudo dos processos (não centrados sobre um “sujeito falante”) faz aparecer o caráter empírico e respectivo desta noção. (PÊCHEUX, 2014, p.128).

Sobre este prisma, pode-se considerar que o trecho dito pela aluna: *“Eu não gostava de teatro. [...] Tou amando fazer, improvisar. [...] Meu marido diz que eu quero me aparecer, me amostrar, mas não me importo. Digo que é isso mesmo, deixo ele falando sozinho e venho pra aula.”*, está explícito que o falante não está operando sozinho. Em sua fala existe uma configuração mista de desejos, frustrações, ideologias que revelam opressão e ao mesmo tempo a resistência por parte do sujeito. A resistência em se fazer aparecer, em experimentar, experimentar-se, ser notado pelo outro.

Ao mesmo tempo, nesse mesmo trecho a aluna em sua fala inicia o que Pêcheux (2014) chama de *enunciação*, que é a tomada de consciência e de posição por parte do sujeito falante. Na medida em que a aluna Adriana Santana, observa certo tipo de opressão por parte do esposo em relação à dedicação às aulas de teatro ratificando a sua presença e participação na mesma, resistindo a quaisquer tipos de opressão.

Nasci em Jequié

Tive uma infância sofrida

Carregava palha pra fazer vassoura

E lenha pra fazer comida

Lavava roupa

Catava café

Eita vida dura

Nesse sol de Jequié!

Os sofrimentos da vida
Não me impediram de batalhar
Foi pescando no Rio de Contas
Que consegui me sustentar

Sou brasileira seu moço!
Quero estudar
Sou nordestina, tenho direito...
Isso ninguém pode negar

Aluna-Autora: Adriana Santana

É possível perceber nas estrofes acima a dimensão dos percalços enfrentados pela aluna ao longo de sua vida. Adriana sempre relatou a importância que exerceu o trabalho braçal em sua infância e adolescência para o sustento da sua família. As marcas de uma vida dedicada ao trabalho e a pouca oportunidade para se dedicar aos estudos apareciam com certa frequência em suas intervenções orais em sala de aula.

Desde a primeira até a terceira estrofe a aluna traz em suas memórias indubitavelmente os fatos de exclusão social que lhe impulsionaram ao mundo do trabalho desde a sua infância até a vida adulta. Nesse caso Adriana apresenta em sua poesia oral um estilo que nos parece intenso e verdadeiro para elucidar, ou mesmo para denunciar o que todos nós já sabemos, mas insistimos em não enxergar com um olhar mais cuidadoso, que é a forma retardada e conflituosa da entrada no mundo escolar por parte do aluno de EJA, enquanto a entrada desse mesmo aluno no mundo do trabalho nos é apresentada de forma naturalizada.

As questões sócio-econômicas se inserem marcadamente nos discursos produzidos pelos alunos de EJA. Percebe-se um misto de “naturalidade”, “dor” e também de “orgulho” ao se referirem a um passado de adversidades provocadas pela pobreza que impelem o sujeito a se inserir no mundo do trabalho. Tal questão é vista com certa naturalidade entre eles, ao menos entre os alunos de EJA. Essa “naturalidade” acerca da entrada muito jovem no mundo do trabalho é entrecortada por certa “dor” ao constatarem que a sua inserção muito jovem neste mundo está intimamente ligada com uma entrada protelada ano a ano no mundo escolar.

Os sofrimentos da vida
 Não me impediram de batalhar
 Foi pescando no Rio de Contas
 Que consegui me sustentar

Na estrofe acima podemos notar com certa nitidez, o orgulho, a constatação de que, diante de toda a situação de pobreza vivenciada pela aluna, o sustento provido pelo seu trabalho consegue ofuscar toda a dureza de uma vida inteira incluindo aí o sacrifício pessoal em não ter frequentado a escola no chamado tempo regular. Ora, se olharmos superficialmente podemos constatar sim, que esta aluna tem motivos para comemorar. Vencer a fome, a miséria, sustentando a si próprio e a sua família são motivos presumíveis a serem celebrados, porém, como estamos falando de seres humanos e suas necessidades primárias, pode-se incluir aí a busca pelo conhecimento como uma das necessidades inerentes à condição humana.

A poesia apresentada acima, pela aluna de EJA se utiliza da brincadeira, do jogo de palavras e, da beleza encontrada nas rimas em quadra pela poesia de cordel para apresentar a crueldade, implicitamente manifestada em sua história de vida que é a exclusão social. Encontra-se a beleza de um poema que cumpre também o seu papel enquanto literatura oral e enquanto a voz de um povo oprimido que implícita e comumente é silenciada pela voz do opressor. O dizer estético e político encontrado habitualmente nas poesias oriundas do povo através de uma estética própria, particular encontrada nos dispositivos da oralidade. Sobre isso discorre Idelette Santos.

O poeta concebe seu papel de mediador, como um dever de instrução e de informação. Segundo José Costa Leite, é “um pequeno instrumento das classes mais humildes, os homens do campo” (apud CURRAN, 1973b p.45). Ele é aquele que, com suas histórias ensina a viver, amar e sofrer ou suportar o sofrimento, porque ele garante uma relação sempre viva com o passado, a vivência, a tradição, e porque ele é um dos raros a poder representar a realidade como uma totalidade e uma permanência. A realização dessa função social implica um status privilegiado, um reconhecimento. (SANTOS, 2006, p. 107).

Neste trecho a autora se refere aos ensinamentos trazidos pelo poeta popular, a relação diretiva que ele estabelece com as dores e amores existentes no cotidiano do povo. Esse amparo oferecido pelo poeta popular para suportar o sofrimento do povo mencionado pela autora apresenta em si duas características bem marcantes: o prazer manifestado através de rimas e melodias em contar e cantar o cotidiano, peripécias, a política as dores e amores

através de uma linguagem ao mesmo tempo simples – sem ser em hipótese alguma confundida com simplória- e complexa.

O que entendemos por simples talvez pudesse ser substituído por própria, específica, linguagem diretiva e que causa identificação aos seus pares. Complexa, por entender que não há como conceber de outro modo, por exemplo, uma poesia de cordel, com suas nuances na escrita que variam de contexto para contexto, rimas, métricas, além de divisões bem marcadas tanto nos traços da oralidade, quanto em sua forma escrita.

Outra característica marcante se dá pelo fato de considerarmos a importância neste caso do discurso poético emitido pelo poeta popular. Pode-se afirmar aqui como um discurso poético-político emitido por esses sujeitos. Tendo consciência das dores enfrentadas pelos seus pares, fazendo parte como poeta e como integrante de determinada classe social comumente oprimida e sentindo a necessidade de usar a fala de forma sensível e reflexiva, possui então propriedade em seu discurso.

A verdade de quem ao se manifestar contra as contradições sócio-econômica e culturais, usa o discurso em forma de poesia para se insurgir contra a condição social em que ele e o seu grupo social se encontram. Suscitando em seu discurso as marcas ideológicas de quem sente as feridas da pobreza, da exclusão social e se rebela esteticamente, fazendo com que os outros também reflitam sua condição no e com o mundo através do olhar da arte, do belo.

Não é sem razão, então que os estudos acerca da análise de discurso, a partir de Pêcheux, seguindo o viés que interliga o sujeito, sua história e sua linguagem produz um ponto convergente concernente aos estudos acerca da ideologia e do poder defendido por Karl Marx. Não é o foco, nem a maior pretensão desse estudo discorrer acerca do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) defendido por Marx, porém, seria imprudente não considerar a importância desse legado no que tange a interligação entre as reflexões construídas acerca da ideologia, tanto no plano político e sua materialização na estratificação social quanto no plano da linguagem e a força que ela exerce ideologicamente na agregação e segregação de grupos sociais, como é o caso da educação de jovens e adultos.

Marx não defende o trabalho como uma atividade corriqueira e simples, pelo contrário, as forças de trabalho imprimidas pelo homem comum é a forma mais genuína de se estar no mundo, de se emancipar do estado natural que lhe originou, e de se conviver em

sociedade. As relações sociais possuem para os estudos marxistas um forte comprometimento com as lutas de classe e o ideal de libertação. É por isso que ao ler a última estrofe da aluna Adriana, podemos nos remeter prontamente aos ideais marxistas.

Sou brasileira seu moço!

Quero estudar

Sou nordestina, tenho direito...

Isso ninguém pode negar

O trecho poético apresentado acima reflete a realidade vivenciada pela aluna-autora Adriana, mas também reflete a realidade de inúmeros brasileiros que estão à margem da sociedade, ou seja, sem acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade como a cultura e o conhecimento através da educação formal. É ultrajante saber que mesmo após inúmeras tentativas ao longo dos anos tanto através de políticas públicas quanto através da própria iniciativa da sociedade civil, ano após ano não extirpamos o analfabetismo do país. Isso ocorre porque o acesso à educação e a cultura estão intimamente ligados à questão da manutenção da pobreza e da divisão de classes sociais. Essa manutenção beneficia a quem está no poder e obviamente explica-se aí o acesso à educação para alguns em detrimento de outros. Neste caso podem-se construir ligações com os pressupostos marxistas:

O conceito de dialética como movimento interno de produção da realidade, cujo motor é a contradição. Porém, não do espírito consigo mesmo (exteriorização/interiorização). Na concepção Marxista a contradição se estabelece entre homens reais em condições históricas e sociais reais e chama-se luta de classes. (BENITE, 2009, p. 6).

A estratificação social apontada por Marx como geradora da luta de classes tem na contradição seu ponto chave, como esclarece a autora na citação acima. Essa contradição está presente também nas relações culturais, principalmente no acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade. É sabido que quem produz e/ou aprecia arte neste país ocupa na maioria das vezes uma parcela pequena da sociedade. Existe mais que uma contradição, existe um abismo sociocultural, que consente que indivíduos se situem em polos completamente opostos desse abismo permitindo assim que determinados sujeitos frequentem assiduamente a espetáculos teatrais, de dança, musicais, etc., excluindo sumariamente outros indivíduos da possibilidade de vivenciar experiências estéticas.

Essa exclusão acaba por impedir que estes sujeitos possam desenvolver plenamente seu olhar estético e seu senso crítico acerca de si e do mundo em que eles se encontram

inseridos tornando os indivíduos meros “objetos” a serviço única e exclusivamente do capital e não como seres humanos dotados de sensibilidade e múltiplas capacidades –inclusive artísticas - que dentre uma infinidade de necessidades, possui a arte como seu caminho libertador, como uma possível forma de expressão linguística, estética e também como vazão de sentimentos recônditos ou sufocados por ele mesmo e pelo outro.

Como vimos antes, a leitura de mundo, segundo Freire (2002), o acesso à educação, à condição de sujeitos alfabetizados, e mais além, a condição de exercitarmos o letramento no sentido mais amplo do termo, nos possibilita além da inserção consciente nos vários setores da sociedade, provocando uma emancipação do sujeito enquanto cidadão, um olhar estético sobre a sua vida enquanto sujeitos inerentemente culturais.

Mais uma vez, o que se afirma aqui, é que, o teatro, enquanto manifestação cultural e também como disciplina pertencente ao grupo de Letras e Linguagens, 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.

Desgranges (2011) cita uma pesquisa desenvolvida no ano de 1992, na periferia de Lyon, cidade ao Sudeste da França, na qual o educador francês Meirieu em entrevistas realizadas com crianças daquela localidade, constatou que estas, além de apresentar em seu discurso, a sensação de que eram fracassadas pela sua desfavorável condição sócio-econômica, apresentavam também uma significativa incapacidade em construir histórias, ou mesmo, em refletir sobre sua própria história.

A dificuldade de organizar o discurso revela a pouca aptidão tanto para criar compreensões possíveis (e ampliar as suas percepções) para os fatos do cotidiano, quanto para atribuir sentido à própria existência. A incapacidade de contar a sua história está diretamente relacionada, portanto, com a falta de condições para organizar e compreender o seu passado, o que indica ainda a dificuldade em situar-se no presente, e de projetar-se no futuro. (DESGRANGES, 2011, p. 22)

Ainda acerca dessa investigação Desgranges revela que o autor estudado constatou a partir de suas entrevistas que as crianças habituadas a frequentar espetáculos teatrais, cinemas e ouvir histórias possuíam um grau mais elevado no que tange a sua própria capacidade de contar histórias, a conceber um discurso narrativo mais elaborado, apresentando graus mais consistentes no que concerne à abstração, ao poder imaginativo de criar suas próprias histórias

e principalmente em revelar de forma organizada e clara os fatos que marcaram suas vidas, enfatizando inclusive que: “[...] Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história.” (DESGRANGES, 2011)



Figuras 17 e 18: Improvisação cênica na qual um estudante dá continuidade a história do outro, interrompendo-o quando achar necessário.

Através do jogo teatral a possibilidade de contar histórias se torna gradativamente menos conflitante. A perda do medo de se expressar oralmente já é um começo relevante e se dá inicialmente pelo caráter lúdico das atividades cênicas. Em seguida vem o desejo de ouvir histórias e logo depois, o aluno-ator se sente à vontade para “jogar” em cena, ou seja, para narrar, improvisar, deixar o corpo e a voz jogarem e interagirem, em sintonia consigo mesmo e com o outro.

A narrativa, por meio dos jogos de improvisação é estimulada desde os primeiros momentos nas oficinas de teatro, e na maioria das vezes se dá de forma diferenciada. O caráter brincante dá a tônica das aulas, sem perceber os alunos-atores estão narrando através de suas personagens. De início há o conhecimento dos elementos cênicos provocado por uma curiosidade natural por parte dos sujeitos acerca do universo teatral: personagens, “dar a deixa na fala”, presença cênica, espectador, o corpo e a voz como instrumentos imprescindíveis na vida do ator... Uma infinidade de termos vai sendo introduzido no cotidiano das aulas de teatro, mesmo para aqueles alunos que querem ser apenas espectadores, não se interessam ou não manifestam desde o início o desejo de atuar. Aos poucos esses termos e conceitos vão se agregando aos discursos produzidos pelos alunos.

No teatro, por sua vez, uma narrativa é apresentada valendo-se conjuntamente de vários elementos de significação: a palavra, os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos, etc. A experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. Esse mergulho no

jogo da linguagem teatral provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico. (DESGRANGES, 2011, p. 23)

Tanto o ator quanto o espectador ao mergulhar no universo teatral veem reformuladas tanto a sua linguagem quanto a sua maneira de enxergar o mundo. Os signos presentes no teatro produzem um sentido onírico, um sentido subjetivo que flerta com a sensibilidade e com a subjetividade do sujeito, assim como os signos presentes no discurso cênico contribui para a ressignificação do seu lugar no mundo. Fazer e apreciar a arte influencia o olhar estético do sujeito, mas, principalmente, contribui para um discurso mais engajado, mais crítico acerca do seu papel em sociedade.

No caso da aluna Adriana, o prazer substituiu o medo e a dificuldade de escrever, de criar a sua própria história, seu próprio discurso acerca da sua vida e de toda a desigualdade enfrentada por ela em forma de poesia. Todos se sentiram autores, e de fato o foram, visto que, a poesia apesar de ter sido criada coletivamente em sala de aula era extraída da vida de cada um, das experiências individuais trazidas pelas lembranças de fatos ocorridos ao longo de suas vidas, sejam elas dolorosas, amargas, ou doces e reconfortantes.

Olhando por esse prisma, os alunos de EJA representaram um duplo papel: o de autor e ator. Autores de suas histórias de vida e atores da história contada, encenada em uma peça teatral. A obra de arte nesse caso é a vida, ou melhor, a vida *vivida e encenada* por esses sujeitos. Dos alunos comumente ouvíamos:

“Ninguém vai se interessar pelo cordel de minha vida, não tem nada de bom”. (Salvador).

“E nós vamos fazer nós mesmo professora? Ah, eu queria fazer outro personagem [...]. Queria ser uma bailarina!” (Milena).

Na primeira fala encontramos a incredulidade que a sua história de vida possa conter significado suficiente para tornar-se uma obra de arte. Na segunda encontramos um desejo de ser o outro, de ser um personagem, uma bailarina. Em ambos os discursos nota-se explícita e implicitamente uma ideologia de descrédito em tudo o que vem de si, de sua história de vida, dos fatos que marcaram suas vidas como elementos possíveis para ganhar a forma de uma história que fosse plausível para entreter o espectador.

A relação que se estabeleceu nesse processo, pode não ser considerada conflitante, mas, complexa. De um lado temos os discursos proferidos pelos alunos que minimizam o lugar desses sujeitos, o seu lugar, no mundo, contendo aí indícios de um processo

ideologicamente trabalhado para que este indivíduo tome como fato imutável o seu fracasso e não se mova, não busque a asserção e a conquista do seu lugar como cidadão, nesta sociedade. Do outro lado, temos os sonhos, a subjetividade latente em cada um desses sujeitos, a vontade de mudar de vida, de deslocar-se enquanto sujeitos da posição em que se encontram.

Pode ser um paradoxo esse ir e vir, essa constatação incutida no sujeito do seu fracasso escolar e conseqüentemente do seu fracasso na vida contrapondo-se com a esperança de “virar o jogo”, de contrariar o senso comum e a ordem posta e reverter o quadro socioeconômico e cultural em que se encontram. Tudo isso pode ser encontrado e externalizado através da linguagem. Orlandi (2013), afirma que tanto a língua, quanto a ideologia são sujeitos às falhas, a rupturas e equívocos. Neste sentido, a incompletude é uma das condições da linguagem.

A linguagem é incompleta porque o homem que a produz também o é. Dito isto, pode-se supor que as falas negativas e estigmatizadas produzidas pelos alunos de EJA acerca da sua história de vida, dos seus percalços, podem ser revertidas, podem ser substituídas por discursos positivos, que conduzam a refletir sobre as possíveis mudanças que podem ocorrer a partir do momento em que ele se assume em uma perspectiva freiriana (2005) como sujeitos de sua história, como sujeitos inerentemente políticos.

Bakhtin (2011) reflete acerca da relação entre o autor e a personagem, deixando claro que ambos possuem uma relação ao mesmo tempo estável e dinâmica, sem perder a vivacidade. O autor nos chama a atenção que apesar da íntima relação entre autor e a personagem, ambos possuem papéis diferenciados no processo criativo. O autor-criador – como define Bakhtin – imprime no personagem os seus anseios, as suas concepções éticas, os seus valores, as suas crenças de vida, as suas simbolizações e interpretações acerca do mundo, talvez por isso não seja tão difícil reconhecer traços do autor em determinados personagens.

No caso da turma de EJA, há uma dupla situação: a criação e a encenação das poesias de cordel partiram de um mesmo indivíduo. Ou seja, as alunas de EJA exercendo um duplo papel: o de autoras-criadoras – tomando emprestado o termo empregado por Bakhtin - e o de personagens. A princípio essa dualidade pode parecer conflitante, mas, partindo do pressuposto de que somos seres inerentemente criadores como refletimos sobre o processo criativo a partir do teatro no quarto capítulo e que, a partir dos estudos de Walter Benjamin (1987), somos indivíduos por natureza narradores, as diferenças entre os papéis podem ser

atenuadas, principalmente através do fazer teatral constante e intenso realizado em sala de aula.

Já afirmamos bastante que cada elemento de uma obra nos é dado na resposta que o autor lhe dá, a qual engloba tanto o objeto quanto a resposta que a personagem lhe dá (uma resposta à resposta); neste sentido, o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2011, p. 3).

A partir do exposto acima, e retomando ao fato de que as alunas de EJA exerceram um duplo papel, o de autoras-criadoras e o de personagens de suas próprias histórias de vida, podemos refletir acerca dessa experiência artístico-pedagógica como um processo consistente, contínuo e de autoformação, entendendo que essas alunas passaram por um ciclo, no qual, sendo autoras, imprimiram em seus personagens suas frustrações, suas dores, suas experiências passadas, e em contrapartida, sendo personagens se viram convidadas a refletirem acerca de todas essas questões, acrescidas de expectativas futuras, advindas de uma tomada de consciência através da arte de que tanto os fatos quanto os discursos sobre os fatos não são imutáveis, pelo contrário, são passíveis de mudanças estruturais, políticas, estéticas e educacionais.

Neste sentido, poder exercitar conscientemente a reflexão acerca da sua história de vida se utilizando de um viés ao mesmo tempo lúdico, sensível e subjetivo, pode potencializar significativamente o processo de (re) conhecimento, de ressignificação de si e de sua história no mundo. Tendo a arte como principal aliada, como um caminho inerentemente humano, porque inerente é o prazer estético proporcionado pelo fazer/apreciar a arte. A arte não nos convida a refletir sobre nós mesmos, sobre o mundo, só quando está inserida no campo da educação: a arte é ao mesmo tempo reflexiva e estética por sua própria natureza. Diante desse processo, podemos recorrer a Desgranges (2011, p. 26) que nos chama a atenção acerca de: “compreender a arte como sendo educadora enquanto arte, e não necessariamente como arte educadora”.

Neste sentido, os alunos de EJA poderiam ao frequentar as aulas de teatro, ao assistirem aos espetáculos de teatro encenados na cidade, desenvolver-se crítica e esteticamente, tendo em vista que o contato com a arte já possui em si um potencial transformador. O processo formativo ocorre inexoravelmente entre o sujeito e a obra de arte, em nosso caso, entre o sujeito e um espetáculo teatral. Ocorre que, trabalhamos na perspectiva

de uma investigação científica, como aqui, em que buscamos investigar acerca do processo de letramento através da articulação entre as narrativas de vida e a literatura de cordel, estabelecemos um foco, estabelecemos objetivos a serem alcançados. O processo de autoformação torna-se mais profundo, mais intenso quando a formação é analisada aula após aula, através da escrita, da escuta e da reflexão acerca dos discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

A escrita da narrativa potencializa no sujeito, o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de apêndice e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais. Desta forma, enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento. (SOUZA, 2006, p. 135-136).

O processo de formação tem por aliados nesta experiência, além da produção escrita e da fala dos sujeitos de EJA acerca das suas vidas e das experiências vividas, o cordel, em sua construção escrita complexa, mas em sua composição oral, diretiva no que se refere à identificação com a vida simples desses sujeitos e por fim o teatro, como uma linguagem artística inerentemente autônoma, que revela sensibilidades recônditas no sujeito e que produz por todos os seus elementos cênicos e por toda a sua vivência prático-reflexiva uma atmosfera onírica, advinda de seu caráter lúdico e subjetivo.

Nesta investigação, assim, como todo o processo formativo, não apenas as experiências passadas foram levadas em conta, mas as demandas futuras, as expectativas advindas de todo esse processo de reflexão, amadurecimento e a abertura ao sonho encontrou espaço nas aulas de teatro. Segundo Souza (2006) todo este processo das narrativas de vida proporciona um dos principais fundamentos do processo de formação no espaço escolar que é a possibilidade de reflexão, para autoformação e emancipação do sujeito em todos os seus aspectos, sejam eles: intelectuais, pessoais, subjetivos, sociais e interpessoais. Assim, segundo o autor: “Pode-se apreender que a educação é a construção e re-construção de histórias, pessoais, sociais, coletivas e individuais dos atores que constroem o cotidiano, a cultura escolar” SOUZA (2006, p. 135).

A partir dessas reflexões acerca das vivências passadas e das expectativas futuras e de como o cotidiano escolar pode se tornar cenário para que todas essas experiências recônditas

dos sujeitos venham à tona, apresentamos a nossa última aluna-autora, Milena Santos de 25 anos, dona de casa e cujo único sonho na vida era de se tornar uma bailarina. A aluna Milena, assim como a sua colega Adriana Santana demonstraram interesse inicial pelas aulas de teatro. Atuando ora como babá, ora como dona de casa, Milena dizia não ter elementos suficientes para falar de suas vivências passadas.

E assim o fez, optando por falar de seu sonho de ser bailarina, Milena Santos rechaçou completamente a possibilidade de falar das suas experiências passadas. Para os pesquisadores desta investigação, seguindo os pressupostos teóricos advindos da pesquisa-ação através de Thiollent (2011) o sujeito tem total liberdade e autonomia para escolher seus caminhos investigativos e de formação. Segundo o autor, a valorização da autonomia do sujeito no processo investigativo ocorre quanto todos os atores envolvidos no processo “Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”.” (Thiollent, 2011). Tanto no teatro, quanto na literatura, o processo de criação está intimamente ligado com a liberdade, com a autonomia do sujeito criador, seja ele um ator, poeta ou narrador. Outra característica da aluna-autora Milena, é que a sua poesia foi construída com apenas duas estrofes, pela dificuldade cognitiva apresentada por ela em avançar no que se refere às rimas e mesmo a exposição dos fatos de sua vida para fornecimento de material informativo que pudesse ser transformado em poesia.

Milena, apesar de se apresentar sempre de forma introvertida nas atividades de teatro, nunca faltou a nenhum encontro. Sua participação apesar de se apresentar comumente de forma tímida e por vezes mais breve nas improvisações teatrais - suas histórias eram mais curtas, seus personagens eram sempre mais tímidos, sua voz era sempre mais baixa, seu posicionamento corporal era menos dilatado – embora fosse a única aluna que parecia nunca estar cansada para as aulas de teatro. Sem a pretensão de aprofundarmos em questões psicológicas - apesar de sabermos acerca do potencial psicológico que o teatro pode exercer se forem direcionadas para este caminho - em nosso entendimento, as aulas de teatro pareciam representar para essa aluna um refúgio feliz, um passo para a conquista dos seus sonhos ou mesmo um momento para exercitar o seu autoconhecimento.

Sou Milena bailarina

Gosto muito de dançar

Só me falta um salão

Pra eu me rebolar!

Tenho pernas bonitas seu moço!

E logo vou lhe mostrar

Minhas pernas são formosas

Boas pra namorar!

Aluna- Autora: Milena Silva

A alusão que a aluna faz ao sonho em se tornar bailarina esteve presente em todo o momento nas improvisações cênicas e nos discursos proferidos pela mesma. Incontáveis foram os momentos em que era facultada aos alunos a escolha de um personagem e de determinada situação cênica. Milena escolhia com frequência a figura da bailarina para encenar nos jogos teatrais em sala de aula. Logo na primeira estrofe a aluna revela um paradoxo: uma identidade já construída em sua subjetividade como uma bailarina e o sonho ainda não concretizado por falta de um salão:

Sou Milena bailarina

Gosto muito de dançar

Só me falta um salão

Pra eu me rebolar!

Acredita-se que este salão a que se refere a aluna nesta estrofe do poema é visto como um empecilho para a concretização do seu sonho. O discurso produzido pela aluna, tanto através da poesia de cordel quanto nos momentos em que se manifestava em sala de aula, apontava para algo determinante, para a constatação irrefutável que este sonho nunca se realizaria.

Como já vimos anteriormente, tanto a nossa existência quanto a nossa linguagem partem de um mesmo princípio: a incompletude! O fato de sermos indivíduos incompletos, de estarmos em constante transformação nos conduz para o bem ou para o mal para a realização ou não dos nossos objetivos, das metas traçadas por nós mesmos em nossas vidas. E a linguagem tem um papel importante nesse processo, operando ao mesmo tempo como algo e como elemento emancipador dos indivíduos. Dito de outra forma, a linguagem não determina

o que o sujeito é ou o que ele deverá ser, mas as ideologias presentes nela possuem papel imprescindível na formação social, subjetiva, política e cultural desse sujeito.

Para Pêcheux (2014), ao nos aprofundarmos nos estudos linguísticos, um dos pontos basilares a ser considerado são as diferenças existentes sobre o conceito de língua e de fala. O discurso não se centra em um único sujeito falante, atuando de forma individualizada, não deve ser confundido com o ato de falar: o discurso é um percurso, um caminhar social. Sendo assim, ao nos remetermos ao discurso proferido pela aluna Milena em forma de poesia de cordel, podemos levantar a hipótese, de que ela não está só em seu discurso.

Protelar a realização de um sonho ou simplesmente não realizá-lo, não é privilégio dos alunos de EJA. Todos nós passamos por frustrações advindas da dinâmica da vida que nos impõe avanços e retrocessos. O que está em questão, no entanto, não é a realização ou não de um sonho, o sonho de ser bailarina! São os múltiplos discursos que remetem o sujeito inexoravelmente ao fracasso, e que estão por trás do discurso proferido por Milena.

A Análise de Discurso nesta perspectiva nos permite observar o que não está sendo dito, mas que se encontra implícito, e o que não está sendo dito neste poema de duas estrofes? Quais as implicações em se constatar a não realização de um sonho por parte desta aluna de EJA a partir do seu discurso? Correndo o risco de parecer panfletário, mas entendendo através da concepção freiriana que educar é um ato inerentemente político, podemos levantar algumas considerações. A primeira delas encontra-se em um fato real presente em nossa sociedade: a aluna Milena, de 25 anos de idade, da cor negra, moradora de um bairro situado na periferia de Jequié, com pouca escolaridade não está sozinha em seu discurso.

Podemos afirmar que este discurso representa um quantitativo relevante de sujeitos que se encontram na mesma situação político-social e cultural. Sendo assim, o que não está sendo dito nesta estrofe, mas que se encontra implícito é que na grande maioria das vezes, sujeitos inseridos nesta condição socioeconômica e cultural possuem maior dificuldade em realizar seus sonhos materiais, principalmente se estes sonhos se encontram relacionados à questão do acesso e da permanência desses indivíduos em atividades, relacionados aos bens culturais da classe dominante como o teatro, a dança, dentre outras.

Isso não quer dizer que estes sujeitos não possuam a capacidade de “infringir a regra”. É cada vez mais comum nos depararmos com estes indivíduos, que mesmo diante de uma situação contrária, com poucos recursos econômicos conseguem vencer esse determinismo que

tanto através do discurso quanto através dos fatos incutem nestes sujeitos a ideia de que estão fadados ao fracasso e a não realização dos seus sonhos. Estes sujeitos são chamados por Bourdieu (2007) de sujeitos arbitrários.

O sujeito arbitrário, segundo o autor, é aquele que, diante da sua realidade desigual - socioeconômica e cultural-, diante de uma escola pertencente a uma cultura dominante, que homogeneiza a todos se distanciando do seu papel de instituição transformadora, exigindo de todos, o acesso e a primazia linguística e cultural sem considerar os diferentes contextos, consegue burlar a regra vigente de reprodução das desigualdades sociais e realiza os seus sonhos.

Bourdieu 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. Neste sentido, a escola tem papel fundamental, ou como legitimadora das desigualdades sociais, até mesmo por não considerar relevante o acesso dos sujeitos aos bens simbólicos produzidos socialmente ao longo da história da humanidade, como o teatro, o museu, o ballet, ou por considerarem e se omitirem politicamente para a luta pela inserção dessas linguagens no currículo escolar. O autor reflete que,

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)

Retomando as reflexões acerca da poesia de cordel construída em sala de aula pela aluna Milena, podemos considerar também que, ao ser constatado, através do seu discurso a não realização do seu sonho deve-se se atentar a forma como esta constatação é inserida no contexto discursivo. No caso da aluna Milena – buscando uma análise mais profunda do seu discurso – preocupa a questão desta não realização do sonho de ser bailarina se apresentar como um fato consumado e naturalizado, compreendendo que assim como o indivíduo influencia o seu discurso e o discurso do outro, as ideologias presentes nos discursos influenciam os sujeitos em suas aceções e atitudes frente à vida e ao mundo que está inserido. Ao final das oficinas de teatro, a aluna Milena assume uma postura contrária em seu discurso:

Eu mesma tinha um sonho de ser bailarina. Achava que nunca ia realizar. Fazendo essa peça eu vi que dá, quero ser bailarina e vou ser! (Milena Silva)

Pêcheux (2014) em sintonia com os estudos realizados por Foucault, Althusser, Marx, dentre outros reflete acerca da linguística, introduzindo a questão da materialidade discursiva. O termo é empregado pelo autor para discutirmos o nível de existência sócio-histórica, que não se resume nem na língua, nem na literatura, mas, nas condições verbais de existência dos objetos sejam eles científicos, históricos ou ideológicos em determinado contexto.

Neste sentido, ao observarmos a poesia de cordel produzida pela aluna Milena na qual se constata um sonho que apresenta implicitamente a possibilidade de não concretização deste, e, em contrapartida, ao analisarmos o discurso acima, no qual a mesma aluna afirma que ao participar das aulas de teatro, ao fazer parte de um espetáculo teatral pôde observar que todos os sonhos são passíveis de serem realizados, podemos inferir que o texto, seja ele que extensão tenha, produzirá sentidos diversos, em circunstâncias histórico-sociais diversas isto ocorre, porque os textos, estando eles em sua forma escrita ou oral possuem significados em sua materialidade, em sua existência a partir da relação direta e dinâmica entre a interioridade e a exterioridade.

Para compreender – como se propõe a análise de discurso – o leitor deve-se relacionar com os diferentes processos de significação que acontecem em um texto. Esses processos, por sua vez, são função da sua historicidade. Compreender como um texto funciona como ele produz sentidos, é compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico é explicitar como ele realiza a discursividade que o constitui. (ORLANDI, 2013, p.70).

O discurso produzido pela aluna Milena: *“Achava que nunca ia realizar. Fazendo essa peça eu vi que dá, quero ser bailarina e vou ser!”* apresenta dois momentos históricos nos quais, no primeiro momento a linguagem reflete ideologias de um fracasso naturalizado e no segundo momento a linguagem remete a uma tomada de consciência por parte dessa aluna acerca do seu lugar no mundo a partir da sua participação nas aulas de teatro. O que queremos discutir quando introduzimos o termo fracasso naturalizado, é na verdade a internalização inconsciente de que o fracasso em sua vida escolar, em sua vida profissional e/ou pessoal são elementos comuns e irrefutáveis entre grande parte dos alunos da EJA.

Logo, a sua naturalização é representada cotidianamente nos discursos produzidos por estes sujeitos. Algo imprescindível é salientar que os discursos não são caminhos de uma mão única, ou seja, mesmo proferidos por uma única pessoa, não se encontram sozinhos, são constituídos por marcas ideológicas, históricas e políticas, sempre na relação do eu com o outro. Ao proferir o discurso: *“Achava que nunca ia realizar”*, Milena utiliza a sua fala para representar, não o que ela pensa de fato, mas o que sistema, – seja, ele representado de forma

inoperante pelas instituições educacionais, ou pelo poder público/privado – deseja que ela ratifique em relação a uma possível imobilidade referente a sua condição sócio-econômica e cultural.

O segundo contexto histórico já mencionado acima, se traduz na tomada de consciência por parte da aluna Milena, que, mesmo diante de um contexto completamente desfavorável, mesmo diante de circunstâncias de vida e de políticas públicas que protelam o seu sucesso profissional, ao entrar em contato com uma linguagem artística como o teatro, a busca pela emancipação vem à tona inclusive no próprio discurso da aluna: *Fazendo essa peça eu vi que dá, quero ser bailarina e vou ser!*

É nesse sentido que o teatro em sala de aula se revela como essencial, não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas principalmente pelo desenvolvimento ao mesmo tempo crítico e estético do lugar dos sujeitos no mundo em que se encontram inseridos. O teatro pode suscitar cidadãos conscientes e sensíveis em uma perspectiva social e artística que produz leituras de mundo significativas e diversificadas. Isso ocorre porque, ao exercitarmos a imaginação, vivenciamos o presente acessando o passado, nos permitindo refletir e projetar o futuro. A imaginação, ignorada na maioria das vezes pela instituição escolar, é uma dos alicerces da existência humana, e também o principal canal de desenvolvimento das aulas de teatro.

A imaginação dramática está por trás de toda a aprendizagem humana, tanto do aprendizado social quanto do “acadêmico”. É o modo pelo qual o homem se relaciona com a vida, a criança, dramaticamente em seu jogo exterior, e o adulto internamente em sua imaginação. (COURTNEY, 2006, p. 57).

O autor discute a Educação Dramática como sendo, não apenas uma, mas, a mola mestra que irá desenvolver toda a engrenagem que envolve a educação. Segundo o autor, a educação através da arte dramática tem o poder libertador, porque trabalha a partir da vivência prática, da imaginação e da reflexão “Ela nos ensina a pensar, examinar e explorar, testar hipóteses e descobrir a 'verdade'”, Courtney, (2006, p. 57).

Quando o autor se refere a testar hipóteses, nos reportamos novamente ao discurso da aluna Milena. Ao entrar em contato com a linguagem teatral e com o cordel tendo em vista as múltiplas possibilidades que o teatro e que a literatura, seja ela em sua forma oral ou escrita oferecem, tais como: as diferentes histórias e poesias escritas e declamadas, a impostação da

voz com determinada intenção, os diferentes personagens concebidos para a encenação como mocinhas, bandidos, políticos...

Enfim, a literatura, e o teatro possuem um leque de possibilidades estéticas e os oferece aos educandos. Estes, por sua vez, em contato com essas variadas e sensíveis formas de enxergar o mundo, têm a possibilidade de ressignificar o seu processo de aprendizagem e de leitura de mundo. Como dissemos os discursos não são imutáveis, são, pelo contrário um espaço de caminhada permeado pela incompletude, e que, precisamente por isso, tanto os discursos quanto as tomadas de decisões passam por um processo dinâmico de (re) descoberta de si, do outro e do mundo, em um constante e frenético ir e vir de sua consciência. Como nos chama a atenção a autora:

O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica. (ORLANDI, 2013, p.71).

É possível concluir que, ao analisarmos o discurso como um percurso que não se fecha e que se posiciona como uma prática ao mesmo tempo social e histórica em si mesma, podemos também considerar o discurso anterior que se mostrou fadado ao fracasso, apresentado pela aluna Milena de que nunca seria uma bailarina. Refletimos que, o discurso proferido pela aluna de EJA muda de rumo, ou, arriscamos a dizer: o discurso se firma socialmente. Milena encontra na linguagem poética, no fazer teatral um terreno fértil para proferir um discurso contrário, um discurso que nasce através das possibilidades infinitas que se contrapõem à realidade posta, a todo o cenário impeditivo, um discurso que legitima a sua voz e que diz sim ao seu desejo de ser bailarina.

A partir desse trecho – como já mencionado anteriormente – apresentaremos o segundo momento deste capítulo partindo da escuta das falas dos alunos de EJA ao longo das oficinas de teatro, tanto em sala de aula, quanto das entrevistas realizadas com cada aluno individualmente ao término das oficinas. Identificamos os aspectos temáticos mais recorrentes que emergiram nos discursos dos sujeitos e que possibilitaram elencá-las com o propósito de aprofundamento e de análise, estando aqui, responsável pela tessitura da segunda parte deste capítulo:

Narrar e Rimar... É só começar!

Encenando a vida ou a vida encenada?

O corpo brincante

O teatro e a escola: re (significando) saberes

A construção dessas categorias demandou um tempo considerável. Esse tempo se justifica pela importância que foi dada à escuta das falas dos alunos de EJA. Esse processo não se constituiu em uma tarefa fácil pois demandou realizar uma escuta sensível dia a dia em sala de aula, preocupando-se tanto com os aspectos técnicos como a transcrição dessas falas captadas por áudio, quanto com os aspectos éticos, presente em toda investigação acadêmica, em especial nas investigações centradas a partir da pesquisa-ação, nas quais, todos os sujeitos da pesquisa, professores, alunos, comunidade são protagonistas e estão diretamente implicados na investigação.

A fim de esclarecermos algumas questões, deixa-se claro aqui, que as categorias possuem identidade própria, ou seja, cada categoria possui um norte teórico desde o seu título até o seu delineamento teórico-reflexivo. A partir do que os discursos revelavam foi-se delineando os conteúdos a serem trabalhados e conseqüentemente os autores que se correlacionavam com cada categoria a ser analisada.

Dito isto, salientamos que algumas categorias se aproximaram mais em sua linhagem das questões referentes ao teatro, outras se apresentaram mais próximas da literatura, outras ainda tiveram em sua origem marcas de questões subjetivas inerentes à condição humana. Algumas categorias se aproximaram mais em sua gênese da relação com as histórias de vida, da relação com o outro, ou com os paradigmas construídos por esses indivíduos acerca da escola. Outras categorias estabeleceram laços em comum com os aspectos linguísticos relativos à oralidade, escrita, leitura.

Enfim, o que não se pode perder de vista, é que as reflexões tecidas nesta investigação, sempre partiram de um ponto em comum: o processo de ensino-aprendizagem e do letramento – compreendendo letramento na perspectiva freiriana de leitura de mundo, como processo mais complexo que a decodificação das tecnologias da escrita, oralidade e leitura – vivenciado pelo aluno de EJA em seus aspectos formativos através do teatro, do cordel e das suas histórias de vida.

5.2 NARRAR E RIMAR... É SÓ COMEÇAR!

A presente categoria: **Narrar e Rimar... É só começar!** emergiu da análise das falas dos sujeitos da EJA. Esta categoria versa sobre a relação intensa que se estabeleceu entre as memórias e narrativas de vida dos alunos da turma de EJA com a Literatura de Cordel. A articulação nada tradicional entre as narrativas de vida destes alunos com a literatura de cordel foi elemento propulsor de múltiplas aprendizagens, seja no campo do letramento, seja na asserção da cidadania ou no desenvolvimento e acuidade de um olhar estético a partir do contato com a arte.

No início das oficinas era muito comum nos discursos dos alunos de EJA frases do tipo: *“Não sei como a senhora vai misturar a nossa vida com o cordel”*, *“Não me lembro direito o que é, deve ser coisas de antigamente”*, *“Como a nossa vida vai virar poesia e peça?”* Essas falas ecoavam repetidamente entre os alunos da turma. A mínima possibilidade de ser trabalhada a história da vida daqueles sujeitos parecia algo completamente fora da realidade, um projeto pela própria natureza complexa e híbrida, destinado ao fracasso.

Na roça que eu morava não tinha isso de cordel não. (Salvador).

Nunca tinha ouvido falar que o nome era Cordel. Tinha gente no meu bar que dizia umas prosa de cordel. Isso faz muito tempo, mas eu lembro. (Josélia).

Eu lembro sim. Sempre ouvi cordel, não sabia que tinha esse nome. Mas esses poemas, essas cantorias, sempre teve. (Maria Rita).

Nas citações acima, o que nos parece é que as memórias pareciam estar adormecidas para os alunos mais velhos e pareciam inicialmente não existir para alguns alunos mais novos. Através das falas dos alunos e alunas mais velhos íamos compreendendo que o contato inicial com a cultura popular sempre existiu, porém, em graus e intensidades diversas. O que na verdade não estava claro para estes alunos era a concepção do cordel em si. A sua origem, sua importância no cenário cultural brasileiro e especialmente nordestino como vimos no terceiro capítulo desta pesquisa.

Havia lembranças que remetiam à literatura de cordel diretamente, como nas falas das alunas acima, outras lembranças davam conta de cantorias, de repentistas que apareciam nas cidades cujos alunos moraram ao longo de suas vidas. Outras lembranças apresentadas pelos

alunos – especialmente pelos alunos mais jovens – remetiam diretamente a novelas e programas televisivos nos quais o cordel aparece.

Esse aparente esquecimento do cordel em nossa sociedade é um fator preocupante, porém, não é datado de fatos recentes. A dificuldade em manter viva na memória coletiva os aspectos do cordel se encontra em dois pontos fundamentais: a própria característica deste tipo de literatura na qual a oralidade se apresenta como uma das características mais marcantes e a mudança irreversível apresentada pela nossa sociedade, de um contexto rural para uma sociedade altamente industrializada. Sobre esta reflexão apresentamos a seguinte elucidação:

O desenvolvimento industrial alterou as relações entre os homens. As experiências não são mais comunicáveis, as trocas humanas caminham para a extinção. Com isso, a narração de histórias tende ao mesmo fim. Com o isolamento do indivíduo, o contador de histórias, que retira o que conta de sua própria experiência ou da dos outros, perde seu lugar. As relações educativas vão aos poucos perdendo o seu valor, até chegar a atual sociedade do consumo, na qual, a exacerbação do individual chega ao seu ápice. (EVARISTO, 2000, p. 120).

O resgate dessas formas estéticas de ver e se inserir no mundo, através do ato de contar histórias, de construir poesias de cordel, de apreciar disputas musicais através dos repentistas, se faz cada dia mais presente no espaço escolar, visto que, de um modo geral, como afirma a autora acima, as experiências comunicativas entre os homens no âmago das suas relações cotidianas têm desaparecido paulatina e sorrateiramente em nossa sociedade. Assim, a dificuldade em convencer os alunos de EJA a narrarem sobre suas histórias de vida, se encontrou principalmente na pouca familiaridade que estes alunos têm com o ato de narrar e com o deleite estético que esse ato pode proporcionar.

A sociedade contemporânea, estando apressada em ir e vir, estando mais preocupada com o consumo desenfreado, com o “ter” do que com o “ser”, buscando suprir suas frustrações através da aquisição de bens materiais, deixando de lado a sutileza de aprendizagens reveladas pela escuta de uma boa história, ou não se permitindo assistir a uma narrativa através de um espetáculo teatral, vem perdendo a capacidade inerente a sua condição de ser humano: a de se utilizar da linguagem para contar e ouvir histórias.

Walter Benjamin (1987) reflete que a narrativa requer, tanto do narrador, quanto do ouvinte um estado de distensão física, provocado por um estado profundo de concentração. É

essa profunda concentração que não estamos mais acostumados no campo nem tampouco na cidade. Diante desse fato, podemos constatar que,

Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi à arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (BENJAMIM, 1987, p. 205).

Esse esquecimento de si mesmo apontado pelo autor e provocado pelo estado de concentração, permite ao sujeito ativar os seus pontos de imaginação e conseqüentemente o seu potencial criativo. Quando almejamos que o aluno tenha um bom desempenho em uma produção textual, ou que este mesmo aluno leia um determinado texto com destreza estamos solicitando nos dois casos, um posicionamento crítico e embasado no domínio dessas duas tecnologias: a escrita e a leitura.

Porém, se nos atentarmos de fato para a aprendizagem dessas duas tecnologias, veremos que tanto para escrever um texto, quanto para lê-lo é necessário o uso contínuo da concentração e da imaginação. Ambas - imaginação e concentração - permitem aos sujeitos, construir seus próprios argumentos, desconstruir os argumentos tecidos pelo outro, criar estratégias que prendam a atenção do leitor/ouvinte... Enfim, a imaginação e a concentração são pontos determinantes para o desenvolvimento do potencial criativo do sujeito, seja em seu domínio corporal, estético ou no âmbito do letramento.

Concebendo que a leitura de mundo ao mesmo tempo em que alimenta é também nutrida pela criatividade, pela (re) significação do seu olhar acerca de si e do mundo, tornando o processo de aprendizado o mais orgânico possível, assim: “Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira, que adquire espontaneamente o dom de narrá-las” (BENJAMIM, 1987). Para contextualizar apresentamos a seguinte fala:

No começo a gente não entendia o que a senhora queria. A gente pensava assim: Como a nossa vida pode servir pra fazer uma peça? A gente não entendia. Agora a gente já entende. Com os ensaios, com as rimas, a gente já consegue entender um pouco. Agora vamo ver no que vai dar né? Se vai dar pra fazer alguma coisa, uma peça mesmo. Se desse mato vai sair um coelho. Risos. (Josélia)

Quando trabalhamos com Análise de Discurso, tudo deve ser considerado relevante. É preciso estar cuidadosamente atento ao que foi dito. E o que parece estar sem visibilidade no contexto discursivo pode servir de mote para análises mais profundas. Quando aluna Josélia

questiona: *Como a nossa vida pode servir pra fazer uma peça?* podemos também questionar o que pode estar por trás dessa frase? Quais os tipos de violências simbólicas estão presentes em seu discurso?

A princípio o discurso apresentado acima representava o que os demais alunos questionavam comumente em sala de aula: acreditar que em suas vidas não havia fatos suficientemente relevantes para serem trabalhados em sala de aula. O processo de ensino-aprendizagem a partir da articulação entre o cordel e suas histórias de vida jamais poderia se transformar em produtos cênicos que resultassem em um espetáculo teatral e caso se transformasse quem perderia seu tempo assistindo aos espetáculos de suas vidas?

Tal argumento ocorre devido à tamanha a opressão social sofrida por esses sujeitos e externalizada através dos seus discursos. O discurso é um espaço simbólico no qual os sentidos existentes contribuem ou não para um processo de emancipação de quem os profere. Tudo depende do contexto e das ideologias que coexistem no grupo social a que o indivíduo está inserido. Segundo Bourdieu (2015), o poder simbólico está intimamente ligado à organização do mundo social, logo, a sociedade dividida em classes e hierarquizada, distribui econômica, linguística e culturalmente esses bens simbólicos que se naturalizam como poderes instituídos a cada grupo social. Segundo o autor,

Os sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e de comunicação só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social). (BOURDIEU, 2015, p.6).

Assim, os sujeitos de EJA, por não fazerem parte da classe dominante e não dominarem os bens simbólicos legitimados socialmente, como é o caso da linguagem e das expressões artísticas, tomam para si e proferem certos discursos que atuam como opressores deles mesmos naturalizando-os como “verdades” absolutas. Verdades construídas social e artificialmente com o intuito de submeter o indivíduo em sua existência humana, social e cultural a participar de um jogo simbólico que na verdade é um jogo de poder no qual os indivíduos que não se posicionam criticamente, tendem a serem manipulados como joguetes das classes dominantes.

É interessante notar que nesse jogo simbólico do qual o autor nos chama a atenção, o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade como os espetáculos de teatro, dança, especialmente os museus, viram produtos estéticos demasiadamente distantes da realidade

social da maioria da população. Frequentar esses espetáculos pode parecer em um primeiro momento, uma perda de tempo, além de onerar a renda familiar no caso das classes mais oprimidas socialmente contribuindo para o que a autora nos alerta: “Embora os contrastes sociais continuem existindo, o poder e a opressão são operados de modo sutil de dominação: a sensibilidade”. (CANDA, 2013)

De modo sutil, as relações de poder e opressão vão existindo e operando na vida dos sujeitos, e se refletindo tanto na vida cotidiana quanto na vida escolar, nas questões dos próprios alunos acerca dos conteúdos trabalhados na sua instituição de ensino. Nos discursos dos alunos de EJA eram comuns os questionamentos em relação ao objetivo de ser recitada uma poesia em sala de aula, de ser trabalhada uma música, um filme, isso sem falarmos das aulas de teatro em si. A tomada de consciência da importância dessas aulas leva um tempo, tamanho é o desconhecimento acerca do propósito dessas áreas de conhecimento em seu processo de formação.

É porque professora, pra quem nunca fez rima, no começo é difícil, mas depois a gente vai aprendendo, perdendo o medo, depois nos lembramos da nossa vida, aí fica mais fácil. (Adriana).

No discurso acima é perceptível o temor inicial e a dificuldade – como já mencionamos anteriormente - dos alunos de EJA acerca da utilização do cordel, em toda a sua complexidade na construção de estrofes, na importância das rimas, na escolha certa da palavra para compor cada verso específico para aquela poesia. Essa dificuldade aparece em parte pela própria complexidade apresentada pela Literatura de Cordel, que aos poucos foi trabalhada em sala de aula, mas também, pela própria informação dada pela aluna na fala acima, na qual elucidamos através do seguinte trecho: “*É porque professora, pra quem nunca fez rima, no começo é difícil*”.

A pouca familiaridade que estes alunos apresentam com a linguagem poética, englobando aí tanto a Literatura de Cordel, quanto o teatro e todos os seus recursos simbólicos, dificultam o entendimento da importância dessas áreas no currículo escolar acarretando aí certos atrasos no processo de ensino-aprendizagem. O conteúdo precisa construir sentido para os educandos. No caso da poesia e do teatro, os sentidos se constroem pelo amadurecimento crítico e principalmente pela edificação de um olhar estético tanto sobre a arte, quanto sobre o mundo que o cerca.

A estética deve ser entendida aqui como um campo de estudo sobre a estesia, ou seja, o sentir, a sensibilidade. A estesia desloca o sujeito do seu estado

cognitivo habitual, causando arrebatamento, admiração, maravilhamento, reprovação, pudor, questionamentos, reflexões, a depender da proposta trabalhada e das experiências anteriores do leitor/espectador da obra. (CANDA, 2013, p. 52).

Esse arrebatamento de que trata a autora, que desloca o sujeito do seu estado atual proporciona sentimentos, reflexões que estão intimamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem. Aprendemos com o mundo porque sentimos o mundo. A sensação de ler uma poesia escrita de próprio punho, ou construída oralmente – como neste caso -, o sentido que traz para a nossa vida a apreciação de um espetáculo teatral, a emoção em atuar em determinada peça e por alguns instantes vivenciar um personagem que pensa e age diferentemente de nossas crenças e concepções são experiências estéticas que não podem ser traduzidas por um livro didático, mas que podem e devem fazer parte das disciplinas dispostas no currículo escolar, principalmente através da literatura e das linguagens artísticas, como por exemplo, o teatro.

As experiências estéticas produzem um alto grau de aprendizagem, porque estabelece um elo entre as nossas subjetividades e o mundo em que vivemos, produzindo saberes que estão no campo da sensibilidade, por isso, incomensuráveis. Este olhar estético, dotado de sensibilidade e subjetividade quase sempre passa despercebido pelo currículo escolar, talvez porque o currículo ainda conceba o sujeito pelo viés positivista, no qual a razão age soberanamente e tudo que se encontra na dimensão do sensível parece muito abstrato para o currículo escolar.

O que tava difícil era as rimas, os versos, mas depois eu e Tacila, a gente foi ensaiando, mas você também, aí a gente foi ensaiando e deu certo, foi apresentado. Eu fiquei muito feliz da vida. (Adriana – 17 de dezembro de 2014).

Rimar foi. A gente nunca tinha feito inclusive eu, a gente nunca tinha feito. Mas, foi bom, porque, valeu a experiência, porque a gente nunca fez essas rimas, foi a primeira vez que fez. Sempre é bom tentar e fazer a primeira vez né? (Josélia – 17 de dezembro de 2014).

Quando as alunas em seus discursos, afirmam que nunca trabalharam em sala de aula com rimas e que foi importante tentar uma primeira vez, fica implícito mais uma vez que o medo de construir as poesias de cordel por parte dos alunos origina-se no desconhecimento da importância da literatura. O mesmo ocorreu com as práticas teatrais em sala de aula, conforme já discutido no quarto capítulo desta tese. O desconhecimento pode paralisar, amedrontar o aluno a ponto de inicialmente interferir no processo de ensino-aprendizagem deste indivíduo.

Desde a década de 70 do século passado, as discussões acerca do caráter político-pedagógico do currículo abrem espaço para a importância dos estudos culturais levando em consideração questões emergentes em nossa sociedade em seus aspectos étnicos, políticos, religiosos, nos estudos acerca das relações de gênero e também nas diferentes manifestações culturais existentes no país e no mundo. Manifestações estas que, inevitavelmente chegam ao espaço escolar, pelos intercâmbios vivenciados pelos alunos, pela troca de experiências realizadas em suas vidas cotidianas e que fatalmente – o que podemos considerar como ponto positivo – chegam ao mundo escolar.

No bojo de todas as discussões inflamadas acerca do currículo, uma aceção parece encontrar um ponto em comum entre os seus estudiosos: a de que currículo é poder. E como espaço de poder, o currículo gera conflitos, encontra disparidades, principalmente nos dizeres e fazeres. O discurso acerca do respeito à diversidade cultural, considerando como de extrema relevância as culturas trazidas pelos alunos, além da importância em se reconhecer as múltiplas áreas de conhecimentos presentes no currículo estão muito longe de se concretizar em prática pedagógica cotidiana no espaço escolar.

Sobre isso, nas discussões atuais acerca da cultura no currículo escolar é importante salientar o conceito antropológico de cultura, no qual as manifestações culturais são uma das principais formas de distinguir o ser humano dos animais, concebendo que, se mover e se relacionar culturalmente é um privilégio inerente à condição humana.

Isso significa entender a cultura, em oposição a natureza, como criação e produção humana. Nessa concepção de cultura, não se faz uma distinção entre cultura erudita e cultura popular, entre “alta” e “baixa” cultura. A cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. Nesse sentido, faz mais sentido falar não em “cultura”, mas em “culturas”. (SILVA, 2005, p.61).

Assim, a instituição escolar pública, só se tornará efetivamente instituição de qualidade quando parar de negar em seu currículo, em suas práticas cotidianas o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, tais como: a Literatura de Cordel, os espetáculos cênicos, musicais, o acesso aos museus, dentre outros. Ignorar as manifestações culturais é ratificar mais uma vez a divisão de classes, pois, para Bourdieu (2007) aos sujeitos pertencentes às classes dominantes, essas práticas são comuns em seu seio familiar. Segundo

o autor, frequentar espaços culturais para os indivíduos pertencentes às classes dominantes se torna uma prática, um *hábitus*¹¹ familiar desde os primeiros anos da vida desse sujeito.

Se voltarmos para a última fala da aluna Adriana, temos um trecho em que ela diz: “*Depois a gente vai aprendendo, perdendo o medo, depois nos lembramos da nossa vida, aí fica mais fácil*”. O fato de a aluna mencionar que a relação de aprendizagem se torna mais produtiva a partir do momento em que as histórias de vida fazem parte desta proposta educativa, até mesmo no processo de aprendizagem das rimas presentes na poesia de cordel, nos dá pistas acerca do processo formativo inerente às narrativas de vida, impulsionando-nos a estabelecer reflexões mais aprofundadas acerca desta área.

Olha, eu achei maravilhoso. Uma coisa que a gente nunca fez e as professoras estavam ali ajudando: “Vamos lá Adriana, o que a gente coloca aqui”, vai indo desse jeito. Um fala e outro diz: “Ah, esse verso não deu certo”, o outro diz: “Oh Adriana, você fez o quê? Eu digo: “Eu já lavei roupa, eu já busquei palha”. Aí vem um diz: “Então vamos fazer agora dessas duas”, aí fez...**Pra aprender deu trabalho, mas aprendi**. Mas eu fiz, eu falei. Risos. Eu tou feliz fazendo teatro e em nome de Jesus no outro ano quero continuar fazendo. (Adriana – 17 de dezembro de 2014, grifo nosso).

É, realmente, veio de nossas vidas. A gente leu, bom, a gente escreveu a história de vida de nossas vidas, e vocês, acabou de concluir né? Que foi ajudando a gente a fazer aquele cordel, aquela apresentação. (Josélia 17 de dezembro de 2014, grifo nosso).

Esses discursos corroboram a fala anterior no que se refere ao processo de aprendizagem através da relação de proximidade entre a construção das poesias de cordel e as histórias de vida dos indivíduos. A aprendizagem parece se tornar mais profunda quando o aluno se sente parte essencial – e na verdade o é – e determinante do processo educativo.

Souza (2006) considera que a escrita de si carrega uma dimensão experiencial que coaduna elementos essenciais para a autotransformação do sujeito. Isso ocorre porque, segundo o autor, a escrita do texto narrativo nasce do ato paradoxal de ao mesmo tempo recordar o que foi vivido, o que já faz parte do passado, podendo o indivíduo também projetar-se para o futuro, ocorrendo assim, de forma reflexiva por um processo profundo de

11 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. Para tanto, o autor insere em seus estudos o conceito de *hábitus cultural*, quando se refere aos bens culturais adquiridos de forma tácita pelos indivíduos, principalmente através do convívio familiar.

autoformação que certamente não passará despercebido pelo crivo do seu senso crítico do que foi e do que não foi relevante como processo formativo ao longo de sua vida. O autor complementa que,

A escrita da narrativa, enquanto “aprendizagem experiencial”, implica colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida e expressas no texto narrativo, porque as experiências que tratam de recordações-referências são constitutivas das narrativas de formação, contam sobre o que a vida ensinou e, também, no que concerne às aprendizagens experienciais em circunstâncias da vida dos sujeitos em processo de formação. A escrita da narrativa congrega e carrega experiências diferentes e diversas, através das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida. (SOUZA, 2006, p. 141-142).

Assim, ao experienciar o passado os alunos refletem acerca da sua vida, atribuindo sentido aos fatos que marcaram a sua caminhada. Como numa colcha de retalhos, na qual cada retalho significa metaforicamente uma passagem da sua vida, ao coser esses fragmentos o indivíduo tem a dimensão do todo, podendo ao mesmo tempo revisitar experiências passadas e projetar-se em perspectivas futuras.

Planejar o futuro para os alunos de EJA é sempre salutar, visto que, na maioria das vezes ao serem questionados sobre suas expectativas futuras a partir do seu retorno ao espaço escolar, quase sempre se referem apenas a sua alocação ou sua melhora no mundo do trabalho. Não que isto seja um dado negativo, mas sabemos que da nossa infância a nossa vida adulta alimentamos inúmeros sonhos. Alguns ficam no campo da imaginação e, na verdade são apenas ilusões transitórias, arroubos infanto-juvenis, outros alimentamos por longos anos, mas por força das circunstâncias da vida não nutrimos expectativas de sua concretização.

Foi divertido montar as poesias no quadro, todo mundo. Não sabia que aquilo que fizemos podia virar peça. Era meu sonho de ser bailarina. Gostei de tudo, de tudo. No começo eu só fazia rir, só que o que eu achei melhor foi a peça. (Milena – 17 de dezembro de 2014).

Pró, sempre quis ser bailarina, depois do teatro agora tenho certeza que sou. (Milena – 17 de dezembro de 2014).

Outros sonhos são realizados, seja por força das circunstâncias, seja pelo empenho pessoal ou por outros elementos. O que vale a pena refletir é que as instituições: família e escola têm papel fundamental neste processo, pois, possuem grande influência na vida e nas decisões dos sujeitos no que se refere às suas escolhas futuras e na crença que estas escolhas independentes da classe social que ocupam são passíveis de concretizações.

5.3 ENCENANDO A VIDA OU A VIDA ENCENADA?

A presente categoria foi a segunda mais representativa encontrada nos discursos dos alunos de EJA. Podemos considerar que o fato de estarmos analisando as falas dos alunos sob a ótica da Análise de Discurso nos possibilitou enxergar essa categoria em sua gênese. A categoria intitulada **Encenando a vida ou a vida encenada?** lança-se a tecer considerações acerca do fazer teatral – mais precisamente – da visibilidade que o teatro proporciona em contraponto com a invisibilidade, o assujeitamento discursivo e a opressão socioeconômica e cultural a que estão submetidos os alunos da EJA.

Para tanto, buscamos fundamentos teóricos que articulassem o fazer teatral em uma perspectiva social, imaginativa acentuando o uso das máscaras construídas através da personagem e também fora do espetáculo cênico, como máscaras sociais. Concebendo o fazer cênico como um aprendizado inerentemente formativo através da multiplicidade de e signos personagens, e a vida cotidiana como espaço para múltiplas representações.

Antes de adentrarmos a questões mais profundas nos atentemos ao título da presente categoria: **Encenando a vida ou a vida encenada?** Segundo Pavis (1999), o termo encenação é relativamente recente, datado da segunda metade do século XIX, quando surge a figura do encenador, como um organizador do espetáculo teatral, substituindo paulatinamente a figura anterior do ensaiador ou do ator principal que muitas vezes fazia o papel de encenador, ambos se incumbindo no fazer coletivo cênico apenas de ensaiar as marcações nas quais os atores iriam interagir em cena.

Na contemporaneidade discutir acerca da encenação teatral é levar em consideração todos os elementos que permeiam o fazer teatral, desde a escolha do viés teórico-prático a ser implementado nas oficinas, até a produção final do espetáculo a ser encenado, como pesquisa e construção de figurinos, criação e/ou estudo de personagens, concepção de iluminação cênica, cenários, maquiagem, etc. Tudo isso como processo de criação cênica, essencial na formação humana, artística e social de todos os envolvidos, seja em uma companhia de atores profissionais ou numa perspectiva de teatro-educação.

Nas oficinas de teatro, comumente os alunos da EJA se referiam ao teatro como algo libertador como um momento no qual, podiam, através da vivência de outros personagens serem “pessoas que não são na vida normal” e por isso mesmo se sentiam livres através dos seus personagens para assumirem papéis e ações nas improvisações que usualmente não o

seriam e não o fariam. Poder-se-ia dizer, que na verdade ao se utilizarem das máscaras teatrais nas cenas improvisadas em sala de aula, os alunos de EJA buscavam também se libertarem das suas amarras, dos seus medos e opressões sociais a que se submetiam ao longo de suas vidas.

Com isso, não estamos afirmando que a utilização da persona, da máscara teatral para assumir aspectos da nossa personalidade ou posicionamentos críticos que não assumimos usualmente é um privilégio dos alunos de EJA, pois, não são os únicos a serem oprimidos socialmente. Augusto Boal (2008), conforme discutido em linhas gerais no terceiro capítulo desta tese, apresenta em seu arsenal do teatro do oprimido a argumentação dos múltiplos papéis assumidos socialmente pelos indivíduos.

Em diversos contextos sociais, ora assumimos o papel de opressores, ora de indivíduos oprimidos. Vale salientar, que, segundo o autor, na maioria dos casos não temos a clara consciência desses papéis, simplesmente representamo-nos, por estarem naturalizados em nossos corpos, em nossas representações do inconsciente e em nossas leituras de mundo.

Trabalhamos com professores que batiam em seus alunos e pais em seus filhos: a visão de suas opressões envergonhava estes opressores e, a muitos, transformava. O Espaço Estético é um Espelho de Aumento que revela comportamentos dissimulados, inconscientes e ocultos. Não devemos ter medo ou pudor de trabalhar com pessoas que exerçam funções ou profissões que oferecem a oportunidade e o poder de oprimir – temos que acreditar em nós e no teatro. Mas temos que ter muito cuidado... E saber escolher nosso lado. (BOAL, 2008, p.31).

Os papéis que assumimos ora oprimindo, ora sendo oprimido pelo outro, nos permite tecer reflexões acerca da importância e do caráter social do teatro e dos seus estudos acerca das máscaras cênicas. A magia em assumir papéis diferenciados no fazer teatral está na possibilidade, no sonho que em alguns parece estar latente, em outros grita deliberadamente: a possibilidade de ser você e ser o outro. A possibilidade de através de um personagem vivenciar experiências inéditas, ou até revisitar essas experiências, com outros olhares, com outras concepções corporais, contextuais.

No âmbito do teatro, a origem etimológica do termo personagem, deriva da palavra persona, sendo esta inicialmente oriunda da máscara teatral. A máscara teatral está presente desde o seu símbolo, que representa o extremo oposto entre a tragédia e a comédia do ponto de vista aristotélico – figurada através da contradição entre o ser feliz e infeliz – até a

concepção atual da personagem como uma máscara cênica projetada mimeticamente em natureza e forma humana.

No entanto, apesar da “evidência” desta identidade entre um homem vivo e uma personagem, esta última, no início, era apenas uma máscara – uma *persona* – que correspondia ao papel dramático, no teatro grego. É através do uso de *pessoa* em gramática que a *persona* adquire pouco a pouco o significado de ser animado e de pessoa, que a personagem teatral passa a ser uma ilusão de pessoa humana. (PAVIS, 1999, p. 285, grifo do autor).

O personagem atua em uma linha tênue entre o onírico e o real, o imaginário e o factual, sendo capaz de, despertar nos indivíduos os mais diversos sentimentos, como amor, ódio, identificação, simpatia, dentre outros. A personificação da máscara concede ao teatro uma liberdade infinita de possibilidades de atuação cênica. Essa liberdade opera tanto no que se refere à construção do texto dramático, no qual personagens são previamente concebidos pelos seus autores, quanto no teatro improvisacional, no qual, o processo criativo permite a livre criação de diversificados personagens, que em muitos casos podem estar diretamente ligadas às memórias pessoais dos atores e também a modelos de personagens advindos das interações sócio-culturais entre os sujeitos.

Na primeira aula eu não gostei. Porque me botou pra imitar macacos, imitar bichos, aí eu não gostei. A segunda aula eu já gostei. Eu não entendi que isso faz parte do teatro. [...] Um deles até falou que passou bastante tempo até chegar aquilo ali. Então, não é de uma hora para outra. (Ivalci).

A fala acima revela a dificuldade inicial de uma aluna em compreender o processo de criação cênica, passar por situações fora do comum, como a imitação da vivência corporal dos animais, pode parecer em um primeiro momento uma atitude vexatória para alunos que nunca fizeram teatro. A ideia de se expor e dessa exposição levar o sujeito ao ridículo se apresenta como aterrorizante para qualquer indivíduo, e como fica claro ao final do discurso da aluna D. Ivalci: “*Então, não é de uma hora para outra*”, levando certo tempo para os alunos se adaptarem a esse tipo de aula.

A prática teatral leva os sujeitos a se desfazerem pouco a pouco de suas amarras sociais, daquilo que os oprime socialmente. Não é tarefa fácil, desprender-se de máscaras sociais que nos oprimem para viver livre e plenamente nosso pensamento em todos os aspectos, tais como: o religioso, cultural, político e social é uma das tarefas mais difíceis e porque não dizer, um dos grandes desafios da sociedade contemporânea.



Figuras 19 e 20: Os alunos Lucas e Milena em um jogo de imitação em sala e em um ensaio do espetáculo respectivamente.

Quase sempre livrar-se de amarras sociais e de toda a opressão vinculadas a elas, significa claramente um grito de liberdade e emancipação. Um grito que existe em cada um de nós, mas que se cala a cada negativa que a sociedade intencionalmente nos oferece, explícita ou implicitamente.

A personagem produz uma máscara, ou que a autora Mendes (1999), chama de véus, que encobrem que disfarçam os sujeitos, em seus desejos mais recônditos. Mas, no caso desses alunos da EJA, além da realização de desejos, as personagens teatrais podem ter efeito emancipador, na medida em que possibilitam-lhes graças ao teatro, fingir ser indivíduos que não são, brincar com a dualidade imaginação/realidade, posicionar-se no mundo, falar livremente sem temer que a sua voz seja tolhida.

Eu já moro em Jequié há 15 anos, eu sou da roça e quando a gente vem da roça tudo é difícil. A gente sofre preconceito professora. Demorou um tempão pra eu conseguir ter confiança e falar com os pessoal daqui, com meus chefe. A gente fica de cabeça baixa e só sabe receber ordens. Eu acho que o teatro tá me ajudando a não ter medo, hoje não tenho mais tanta vergonha de falar com eles. Digo o que é certo e o errado no meu trabalho. Se não gostar, trabalho pra mim mesmo. (Carlito).

O discurso acima denuncia que a oralidade desses alunos é quase sempre inibida pela nossa sociedade. A opressão se apresenta de forma tão imperativa que com o tempo estes alunos acabam por interromper eles mesmos o seu processo de desenvolvimento linguístico. Essa inibição se dá, na maioria das vezes de forma velada e sem que o indivíduo se dê conta, vivenciando paulatinamente a ideia equivocada de que as construções linguísticas de que dispõem são completamente inadequadas e por isso não servem para estabelecer vínculos sociais com outras pessoas.

Quando o aluno traz em seu discurso a seguinte assertiva: “A gente fica de cabeça baixa e só sabe receber ordens”, o sujeito apresenta tacitamente em seu discurso a “opção” que lhe é dada socialmente: a de retirar a sua fala, produzindo um silêncio desconcertante: o

silêncio de quem se encontra no lugar de oprimido socialmente. Eni Orlandi (2007) constrói reflexões acerca do silêncio como produtor de múltiplos sentidos, como parte significativa do processo linguístico. Sobre essa questão a autora traz a seguinte consideração:

Na perspectiva que assumimos, o silêncio não fala. O silêncio é. Ele *significa*. Ou melhor: no silêncio, o sentido *é*. [...] O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas. (ORLANDI, 2007, p. 31-32, grifo do autor).

É interessante nos atentarmos para a reflexão trazida pela autora acerca do silêncio como elemento linguístico não diretamente observável. Na medida em que refletimos sobre o processo discursivo percebemos que este se encontra intimamente ligado às questões sociais, principalmente nas questões referente às interações sociais e o modo como elas são operadas pelos indivíduos, na produção de sentidos considerando que: “O sentido não pára; ele muda de sentido”. (ORLANDI, 2007)

Assim, os sentidos são construídos através da interação que se dá, tanto do momento em que a linguagem opera com palavras ou pelo silêncio. No caso dos alunos de EJA, a partir da fala acima proferida pelo aluno Carlito: “*Eu acho que o teatro ta me ajudando a não ter medo, hoje não tenho mais tanta vergonha de falar com eles*”, podem-se inferir que, nos casos aqui analisados, os papéis assumidos se dão mais no campo da construção e manutenção de sujeitos ouvintes do que de indivíduos falantes e que, com a prática teatral, os sujeitos aos poucos vão refletindo acerca dos paradigmas adotados socialmente e questionando os papéis até então assumidos por cada um socialmente falando.

Neste sentido, o fazer teatral impõe a ruptura de antigos paradigmas para a construção de um pensamento novo, um pensamento mais voltado para a liberdade do eu. Quando o sujeito profere em seu discurso que o teatro está auxiliando na assunção de novas posturas sociais, ele está inerentemente assumindo o papel libertador da arte. Isso ocorre de forma natural, através principalmente da vivência cênica.

A possibilidade de encenar, de assumir um papel que comumente não assumiria em sua vida cotidiana revela-se como um caminho político-pedagógico viável em sala de aula. No imaginário do aluno de EJA, os personagens assumidos tem mais liberdade perante a sociedade que ele próprio. Poder através das improvisações cênicas se expressar, se posicionar, criticar determinadas situações utilizando o recurso dramático como caminho

impulsionador revela-se então como uma alternativa viável para esses alunos que possuem poucos canais de livre-expressão em seu convívio social.

O contexto da ficção permite focalizar ou desafiar aquilo que é normalmente aceito sem questionamentos, tudo o que devido à rotina é assumido sem maiores reflexões. Ao mesmo tempo facilita a abordagem de temas ou situações que possam abalar a suscetibilidade dos participantes, possibilitando a experiência de respostas ou atitudes reais, como se estas fizessem parte do universo imaginário. (CABRAL, 2006, p.12-13).

Segundo a autora, o trabalho a partir da dramatização permite operar com as duas circunstâncias que a princípio se encontram em polos opostos: o imaginário e o real. A mediação correta por parte do professor, o cuidado com o tempo e delimitação de papéis é essencial nesse tipo de trabalho. Beatriz Cabral (2006), alerta que ao levar em conta esses fatores, o processo de dramatização como um caminho pedagógico a ser trabalhado em sala de aula tornar-se ao mesmo tempo mais concreto e sensível, na medida em que fantasias e reflexões dialogam em um todo.

Encenar, vivenciando personagens diversos, mesmo que improvisando fatos corriqueiros da vida cotidiana, é permitir que múltiplas leituras de mundo operem concomitantemente, permitindo que leituras que faziam parte do seu discurso, que estavam no campo do dizível dialoguem com outras leituras, que estavam recônditas em seu íntimo, é permitir que as subjetividades se aflorem, se libertem de convenções sociais.

Através de uma análise sociológica, o autor Erving Goffman (2013), discute as representações que os indivíduos constroem de si mesmo na vida cotidiana. Dialogando entre os campos da Sociologia e da Dramaturgia, o autor estabelece reflexões acerca da vida contemporânea, na qual, a cada dia a sociedade espetaculariza os fatos corriqueiros, e mais do que isso, se coloca em uma linha tênue entre os papéis encenados que representam o que cada um projeta ser e a existência propriamente dita, do que realmente são enquanto seres humanos em interações sociais.

O palco apresenta coisas que são simulações. Presume-se que a vida apresenta coisas reais e, às vezes, bem ensaiadas. Mas, importante, talvez, é o fato de que no palco um ator se apresenta sob a máscara de um personagem para personagens projetados por outros atores. A plateia constitui um terceiro elemento da correlação, elemento que é essencial, e que, entretanto, se a representação fosse real, não estaria lá. Na vida real, os três elementos ficam reduzidos a dois: o papel que um indivíduo desempenha é talhado de acordo com os papéis desempenhados pelos outros presentes e, ainda, esses outros também constituem a plateia. (GOFFMAN, 2013, p.11).

A assertiva do autor quando se refere à atitude coercitiva de um determinado indivíduo perante o papel desempenhado por outro sujeito na vida cotidiana, coaduna com as nossas reflexões até o presente momento acerca da relação entre opressores e oprimidos na medida em que inferimos sobre estes aspectos, que, através das falas dos alunos da EJA durante as oficinas de teatro, o palco ilusório oferecido pelo fazer teatral se confundia com o palco da vida real, oferecendo a oportunidade de fazer uso da fala.

A oportunidade de falar, e mais do que isso, de ser ouvido, e posicionar perante as questões que envolvem o cotidiano, desde os mínimos fatos até as temáticas com grandes dimensões que envolvem a sociedade como um todo, é oferecida ao sujeito através do fazer teatral. O fazer teatral é inerente ao processo de ensino não está a serviço de conceitos pedagógicos, ele é um processo inerentemente pedagógico, como elucidamos no discurso a seguir:

Porque minha menina de 5 anos, ela faz tratamento ne? Ela faz Diálise. Aí é assim. Lá é assim, se a pessoa que marcou não foi ela marca, ela encaixa outro. [...] E tinha três sessão que ela não foi. Mas eu expliquei pra ela que a gente trabalha, mas nem sempre tem. Aí ela me disse assim: - Ah mãe, já coloquei alguém na vaga dela. Eu disse - Por que a senhora colocou outra na vaga dela ? Aí ela: - Ah mãe, a senhora não ligou, não deu satisfação. Eu disse: - Eu liguei. Eu liguei sim. [...] E na terceira vez vocês marcaram a sessão em dia de jogo. Vocês iam atender dia de jogo? Pode olhar aqui o cartão. Tá marcado. Eu falei pra ela: - Eu não sei escrever nada. Olha doutora, eu não sei escrever nada, pode olhar aqui essa letra, né de vocês não? Essa letra saiu daqui de dentro. Não consigo ler nada desse cartão, mas eu entendo dos meus direitos. Então meu direito é esse. (Maria Rita).

No discurso acima, a aluna Maria Rita relata que a sua filha ao fazer um tratamento pelo Sistema Único de Saúde (SUS), por não possuir dinheiro para a condução e por conta de um jogo da Copa do Mundo, por pouco não foi impedida de dar continuidade ao tratamento. A argumentação nesta questão levou a aluna a elucidar o problema frente à instituição de saúde. Sobre a relação que se estabelece entre a postura assumida pela aluna e a relação com o teatro, a aluna da EJA esclarece:

Eu já passei por isso e deixava pra lá. Porque eu não sabia dos meus direitos. Porque agora eu sabia que eu tava nos meus direito e me saí mais. [...] Tem a ver sim, porque o modo como você, como a Tacila explica a gente, e até mesmo a nossa professora. (...) Antes eu achava que a palavra deles era mais forte: - Não pode, não pode! Agora com tudo o que a gente aprende aqui eu aprendi a me colocar lá fora. Eu acho assim, foi depois que eu comecei a fazer teatro, a vim pra escola. Porque eu achava que aquilo ali era normal, mas não é bem assim, a gente tem que procurar nossos direitos. (Maria Rita).

Questionada sobre a assunção dessa nova postura frente às relações sociais estabelecidas e o teatro, a aluna da EJA complementa:

[...] Ajuda a gente se soltar mais lá fora, porque às vezes é assim, eles falava “não pode”, a gente achava que as palavra deles era assim, não pode, não pode. Mas agora eu sei que não, é que tem que insistir naquilo que eu acho também [...]. A gente fica tímida, com medo. Agente acha assim, que como elas ta no nível assim, vamos de dizer, de balconista, a gente fica achando que a gente ta preso, submissa a elas. Mas não é. Ela é empregada igualmente eu. Eu acho assim, depois que eu comecei a fazer teatro, a vim pra escola. Porque antes era assim, eu ia no posto e elas dizia: “Ah, já passou do horário.” Ai eu não dizia, aí agora não, a gente tem que procurar direitinho e eles tem que procurar explicar direitinho como é que funciona, porque temos os nossos direitos. (Maria Rita).

Quando a aluna traz em seu discurso a força da palavra do outro e a crença por parte dela de que quando o outro nega algo não deve ser questionado, uma situação de opressão/oprimido claramente se estabelece: *“Antes eu achava que a palavra deles era mais forte: - Não pode, não pode!* Há que se estabelecer um cuidado para não naturalizarmos as situações de opressão através do processo discursivo.

A partir deste ponto levando em conta o discurso proferido pela aluna de EJA, levantamos o termo assujeitamento empregado por Pêcheux (2014). Neste termo o autor discute a relação de submissão vivenciada pelo indivíduo no processo discursivo. Discutindo a posição do indivíduo em seu processo de subjugação ao discurso, Pêcheux nos chama a atenção que esse processo é antes de tudo histórico e ideológico.

Como já discutimos anteriormente, historicamente as ideologias foram sendo introjetadas em nossos discursos sem que percebêssemos. O que o autor nos alerta é que nesse processo nos quais as ideologias são mascaradas através de informações e discursos opressivos, o processo de assujeitamento ocorre em passo igual ao processo de dominação. Dito de outra forma, quanto mais assujeitados estamos aos nossos próprios discursos, mais suscetíveis a manipulações discursivas, políticas e culturais nos tornamos.

Isto supõe que o sujeito deixe de ser considerado como o eu-consciência *mestre do sentido* e seja reconhecido *como assujeitado ao discurso*: da noção da subjetividade ou intersubjetividade passamos assim a de assujeitamento. O efeito-sujeito aparece então como resultado do processo de assujeitamento e, em particular, do assujeitamento discursivo. (PÊCHEUX, 2014, p.156, grifo do autor).

No caso da aluna de EJA, é perceptível o processo de assujeitamento no qual está engendrado o seu discurso. No momento em que profere o trecho: *“A gente fica tímida, com medo”*, há uma clara denuncia de que o discurso oprime, principalmente, porque, segundo

Pêcheux (2014), o discurso não se faz sozinho, é constituído por falas que se materializam nas relações sociais e históricas entre os indivíduos que por sua vez encontram-se estratificados socialmente.

Ao conceito (científico) de língua se opõe, pois, a noção de fala, representando o modo como cada indivíduo usa a língua, maneira pela qual “cada sujeito falante” manifesta sua liberdade dizendo “aquilo que nunca será ouvido uma segunda vez”. Entretanto, esta liberdade aparece, de imediato, submetida a leis, não apenas no sentido de coerções jurídicas (que limitam a liberdade de expressão), mas também no sentido de determinações sócio-históricas desta liberdade da fala: é-se, assim, levado a pensar que, em uma determinada época e em um “meio social dado”, a fala, sob suas formas políticas, literárias, acadêmicas, etc, se organiza necessariamente em sistemas regidos por leis. (PÊCHEUX, 2014, p.125-126).

O autor nos chama a atenção que historicamente, o nosso discurso esteve subjugado seja por intuições religiosas, seja por instituições sociais regidas por leis, instituições essas intimamente ligadas ao poder e, por conseguinte ao processo coercitivo e privação da liberdade do homem. No tocante a liberdade, a partir da citação acima, pode-se refletir que a nossa livre-expressão nunca fora tão livre quanto pensamos ser.

Diante do exposto, destacamos a importância em se ter um olhar mais aprofundado no que se refere ao ensino do teatro em sala de aula, principalmente com turmas da Educação de Jovens e Adultos. Quando a aluna Maria Rita reflete em seu discurso a importância do teatro para o desenvolvimento de um pensamento crítico, acerca da não aceitação do discurso do outro como algo imperativo, observa-se o teatro operando de forma salutar não apenas na sensibilidade, mas também, no processo de mudanças de paradigmas, já previamente estabelecidos, na releitura do mundo, e principalmente, na releitura do seu lugar no mundo.

Reafirmamos que na perspectiva do ensino do teatro, ao improvisar, o aluno brinca com situações vividas e não vividas por eles, podendo tomar partido, podendo se posicionar de outras formas, que usualmente, em sua vida cotidiana não podiam, não se sentiam autorizados e não o fariam, fossem por quaisquer motivos. Da mesma forma, ao encenar fatos cotidianos o aluno brinca de ser outra pessoa, assume papéis que na maioria dos casos são completamente opostos aos seus perfis e personalidades. A máscara social é abandonada, sendo fácil e ludicamente substituída pelo personagem, sendo consumida pela arte dramática, pelo sentido de que ao atuar o indivíduo joga simbolicamente consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Pensar e descrever esse processo contínuo de simulação serve para advertir-nos que a verdade do drama deve ser buscada em outro sentido. Ela reside

exatamente neste jogo de máscaras, neste fingimento de extrema elaboração, nesse afastamento cada vez maior de uma narração-origem, e é graças a isso que um dia dramaturgos e encenadores puderam pretender a louca aventura de um drama que pela radicalização de seus disfarces fosse igual à sua vida. (MENDES, 1995, p. 61-62).

Essa teia complexa na qual encontramos esse jogo de máscaras, de que trata a autora foi encontrada nas oficinas de teatro com os alunos da EJA a partir das histórias de vida e do cordel. Ao final das oficinas, estar em cena já não representava mais um obstáculo intransponível, ou um desafio longe de ser superado, mas sim a conquista de uma liberdade expressiva e de uma visibilidade que normalmente esses alunos não pareciam dispor.

Ao fim e ao cabo, o que podemos dizer é que, estar em cena para eles encenando a vida real, fatos vividos ou imaginados, deixou de representar um temor e passou a ser um prazer, um deleite pessoal através do fazer coletivo, através do uso das máscaras e da visibilidade que estas proporcionam quando se está em um palco. Essa assertiva pode ser encontrada nos discursos abaixo:

Hoje é dia de teatro, eu tenho que relaxar. Eu digo pra ele: “Deixa eu ser feliz homem! Deixa eu apresentar!” Eu saí na internet. [...] Eu tou feliz, porque apresentei para outras escolas. Uma menina me falou: “Eu vi você apresentando”. Eu fiquei emocionada em ver aquelas pessoas aplaudindo a gente. Dá uma emoção. (Adriana).

É... Elas aqui da sala estão toda bestas porque a apresentação delas lá no teatro saiu na internet. (Carlito).

5.4 O CORPO BRINCANTE

O interesse dessa categoria de estudo é refletir acerca da descoberta da corporeidade e do caráter brincante no processo criativo nas aulas de teatro. No bojo dos estudos acerca do corpo do aluno-ator nas oficinas realizadas com a turma de EJA, serão também levados em conta, os aspectos relacionados com o fazer teatral e sua articulação com o processo imaginativo e com o despertar do sorriso, da felicidade em ser membro atuante e brincante daquelas oficinas.

O corpo assim como a voz são elementos precípuos no fazer teatral. O ator empresta o seu corpo para o personagem, para compor o perfil mais adequado à determinada personagem, que implicará inexoravelmente na composição da cena e do espetáculo como um todo. E o corpo nesse caso representa, mais do que a presença física, representa a própria figura do ator, representa a sua existência no palco. A importância dada ao corpo pelo teatro encontra-se

longe de atingir padrões de equidade quando nos referimos à instituição escolar. Assim, como num ciclo sem fim, a tradição escolar de desprezá-lo encontra ressonância também na sociedade.

No caso da EJA, são recorrentes as colocações que refletem indagações e surpresas de poder desenvolver atividades corporais 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.

Michel Foucault, em sua obra “Vigiar e Punir” (2009) discute com clareza, do ponto de vista filosófico, social e penal a questão do enrijecimento corporal, do aprisionamento humano pelas ações coercitivas e punitivas através das concepções e orientações advindas principalmente do poder público representado por instituições como os presídios, manicômios e também a escola. Apesar dos estudos deste autor não estarem relacionados diretamente com o ensino do teatro, suas proposições epistemológicas encontram sintonia com o desajuste social vigente, principalmente no que tange a escola e a pouca entrada que esta oferece à literatura e à educação estética de um modo geral.

O princípio de “clausura”, não é constante, nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do *quadriculamento*. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições de indivíduos por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tente a se dividir em tantas parcelas quantos corpos ou elementos há a repartir. (FOUCAULT, 2009, p. 138).

No que toca o ensino do teatro, essas considerações levantadas por Foucault é de extrema relevância, principalmente quando tratamos de ensino do teatro na Educação de Jovens e Adultos. O aprisionamento corporal de que trata o autor, não se restringe apenas a instituições carcerárias, está presente nas instituições escolares, como ele mesmo afirma, quando as salas de aulas adotam modelos arcaicos como a distribuição dos alunos em seus espaços já previamente escolhidos, quando trata de separá-los, evitando a construção de grupos e com isso a criação de relações de amizade, de reciprocidade e também de laços afetivos.

Pra mim foi boa. Gostei. Relaxei bastante. O que eu mais gostei foi da bola. Aquela parte da bola. Porque a gente pôde movimentar com o corpo né? Gostei mais da bola, mas aquilo que você fez pra gente fazer com a amiga também foi legal. [...] Melhora em tudo na gente. O corpo da gente, até a mente da gente! Eu gosto. (Josélia).

Pra mim a aula de hoje me relaxou todo o meu corpo. Meu corpo tava muito pesado, sentindo dores nas pernas, na coluna, mas relaxou mais. Eu tou com o corpo mais relaxado. (Adriana).

Quando a aluna Josélia se refere ao jogo teatral com bolas de soprar como facilitador de trabalhos corporais, tendo esse trabalho corporal como algo que interfere positivamente tanto no corpo quanto na mente, de forma tácita em seu discurso encontra-se a relação tensa que se estabelece entre as práticas educativas vigentes e a novidade apresentada pelas aulas teatrais.



Figuras 21 e 22: Alunos trabalhando jogos corporais em sala de aula.

No quarto capítulo deste trabalho foi mencionado o processo de estranhamento por parte dos alunos da EJA acerca do formato encontrado nas aulas de teatro. Pois bem, esse estranhamento ocorre de fato pelo convite feito pelo Teatro enquanto área do conhecimento inserido no âmbito da educação, a compreender a corporeidade, o cognitivo e a sensibilidade do aluno como elementos inerentes ao processo educativo.

Na medida em que as aulas de teatro avançam, que os jogos teatrais ocorrem por meio de improvisações cênicas e por trabalhos corporais aprofundados, nos quais, o conhecimento acerca do seu corpo, das suas limitações corporais e o contato com a corporeidade do outro se edificam, gerando espontaneidade, estimulando a criatividade, ocorre também, de forma gradativa a mudança de perspectiva por parte desse sujeito acerca do processo de ensino-aprendizagem. Sobre essa questão pode-se levar em conta que,

O crescimento ocorrerá sem dificuldade no aluno-ator porque o próprio jogo o ajudará. O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e

para o qual toda a ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo – ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos. (SPOLIN, 2005, p. 05).

Essa liberdade pessoal de que trata a autora na citação acima pode ser considerada uma das grandes aliadas no processo educativo. O educando, em especial o aluno de EJA não está acostumado a se sentir livre em sala de aula. O sistema escolar e toda a sua conjuntura, desde o currículo até a disposição dos móveis não oferecem liberdade para criar, para experimentar o toque, para se sentir e vivenciar a si mesmo e o outro em sala de aula. Esse tipo de desprezo em relação ao corpo do aluno é recorrente tanto no âmbito da educação, como na sociedade de um modo geral como sinaliza Canda:

O corpo é objeto de formas de punições com vistas ao controle pela/para a manutenção do poder hegemônico. Desde a infância, a criança é limitada à obediência, a manter-se sentada, calada, vigiada pelos adultos, nas práticas dessas instituições. Docilizar o corpo é uma das estratégias mais eficazes de controle, pois age, sem que o sujeito perceba que está sendo controlado e manipulado. Porém, esta forma de controle é muito forte e difícil de ser combatida, tendendo à mecanização do corpo, ao aprisionamento dos anseios e à padronização de ideias e de comportamentos. Este tipo de controle social é, portanto, necessário para a conservação de um tipo de sociedade pautada em práticas de opressão. (CANDA, 2013, p. 110).

Assenta-se a necessidade de rever a educação a partir de 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.

A parte da massagem foi boa. Poderia ter mais aula assim. Eu acho que a aula distrai. (Salvador).

Se coadunarmos o discurso proferido pela aluna Josélia com o discurso do aluno Sr.Salvador, perceberemos claramente que ambos tratam o uso do corpo em sala de aula como algo que liberta não só as amarras corporais, mas, sobretudo o intelecto do aluno. Os trechos: *“Melhora em tudo na gente. O corpo da gente, até a mente da gente!* E *“Eu acho que a aula distrai”*, demonstra através dessas falas, mesmo que tacitamente o sentido atribuído ao corpo por parte desses alunos: um sentido que parece ir além dos aspectos físicos propriamente ditos.

Uma aceção clara e comumente acordada entre os autores que estudam o ensino da arte: é de que ela é inerentemente integradora. A arte articula em um todo integrado razão e emoção, corpo e intelecto, sensibilidade e criticidade, alinhando todos esses elementos em um processo dinâmico de conhecimento e releituras de si e do mundo.

Um dos principais canais em que a arte atua é através da imaginação e do prazer. A imaginação desperta o processo criativo e este proporciona no sujeito o prazer de desenvolver determinada atividade. O processo imaginativo não se encontra segregado ao longo do desenvolvimento da humanidade. Ele faz parte desse desenvolvimento. Sem a imaginação seríamos seres vazios, tendo a dureza da pura racionalidade como determinante em nossas vidas.

Segundo Wulf (2013), sem a imaginação não haveria memórias como também não haveria projeções para o futuro. O homem precisa da imaginação para viver, pois, esta se encontra ligada à construção e à percepção de todos os seus sentidos, interligando através da percepção corporal, sensível e cognitiva o mundo da fantasia com o mundo real. A imaginação opera nos proporcionando prazer e ambos são elementos constitutivos no processo de desenvolvimento pessoal e profissional, porque fazem parte da natureza humana: “Ver *em* e ver *como* é possível pela fantasia, pelo poder criativo da imaginação que faz o mundo aparecer e que, portanto, é fundamental para a relação do homem com o mundo”. (Wulf, 2013pág 27-28).

Os jogos teatrais acordam o corpo, este, por sua vez em estado de prontidão desperta os nossos sentidos e é através dessa sensibilidade aguçada no aqui e no agora que age em estado elevado o nosso processo imaginativo. Assim, a imaginação atua suscitando a criatividade do indivíduo e como consequência se instala um intenso estado de prazer, que para a arte, é um dos caminhos precípuos no processo de desenvolvimento integral do ser humano, em seus aspectos sensíveis, corporais, racionais e emocionais.

E é legal demais. Eu amei, amo fazer teatro. As professora conversa com a gente. É muito, muito bom. A gente fala de tudo, faz exercício no corpo, ginástica, teatro. É demais mesmo! (Milena – 17 de dezembro de 2014).

Da minha parte tá ótimo, a gente fica com o corpo leve e esquece dos problemas. (Josélia).

Observando os discursos acima, pode parecer repetitivo, visto que, já foi exposta neste item de discussão a questão da descoberta da importância da corporeidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA. Ocorre que, esses discursos se repetiram em vários

momentos ao longo das oficinas. É como se o aluno da turma quisessem ratificar a todo o momento, principalmente quando ocorriam trabalhos intensos de jogos envolvendo o corpo do aluno-ator, o quanto esta experiência se tornava significativa para cada um.

Compartilhando repetidamente as experiências ali vivenciadas e a relação que estabeleciam em suas falas com o despertar da sua mente, do seu corpo, com o prazer em brincar e criar em sala de aula, os alunos da turma recorriam inconscientemente com o que a Análise de Discurso denomina de paráfrase. Segundo Orlandi (2013), os processos linguísticos trabalham com a constante tensão entre a paráfrase e a polissemia. A primeira se relaciona com o já dito, com o mesmo sedimentado e/ou dito de outra forma, a segunda se opõe, por trabalhar discursivamente com a ruptura, com as diferenças, especialmente na multiplicidade de sentidos presente nos discursos dos sujeitos. Sobre isso, esclarece a autora:

Os processos prafrásicos são aqueles pelos quais em todo o dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. (ORLANDI, 2013, p. 36).

Inicialmente, no processo de análise dos discursos produzidos por esses alunos, era a complexa a tarefa de compreender o que eles alunos queriam dizer no que se refere à corporeidade, a expressão utilizada por muitos como: “abrir a mente e o corpo”, principalmente porque estas expressões se associavam discursivamente e de forma constante a expressões que diziam respeito ao prazer de brincar, de sentir-se feliz em sala de aula.

Neste caso, tomando como elemento basilar a paráfrase, e o contexto das oficinas com a turma de EJA, podemos refletir que, as coisas ditas em relação ao teatro, ao corpo e a atmosfera brincante na sala de aula, ao se repetirem nos discursos dos alunos, em um primeiro momento poderiam se apresentar como elementos sem nexos, ou mesmo sem um sentido mais profundo. A partir da aceção da paráfrase e da importância desta no processo discursivo, podemos concluir que os sujeitos da pesquisa já possuíam – e já expressavam em seus discursos – de certa medida, reflexões acerca desse corpo brincante que aos poucos emergia em sala de aula. Essa constatação pode ser encontrada a seguir no discurso proferido pelo aluno:

Teatro é muito bom, eu fazia teatro na escola quando morava em São Paulo. Aprendemos sem perceber, fazer teatro é aprender brincando, mexe com o corpo e com a mente. (Antonio).

Dito de outra forma, levando em consideração o jogo linguístico pela paráfrase, esse aluno ratifica o discurso dos seus colegas de turma. A concepção se aprofunda na medida em

que, em sua fala ele relaciona o processo de aprendizagem diretamente com o fazer teatral, novamente se remetendo às questões corporais e ao caráter brincante desses fazeres lúdicos em sala de aula.

Engendrada nessa fala estão elementos complexos que dizem respeito aos jogos teatrais de caráter improvisacionais, que estimulam ao mesmo tempo as produções mentais e o trabalho corporal dos sujeitos, além de elementos que dizem respeito ao prazer, à experiência estética de experimentar e ver o outro se experimentando na arte, além da constatação de que através desses elementos, se instala o prazer e assim o processo de ensino-aprendizagem, ou, simplesmente a constatação de que: *“fazer teatro é aprender brincando”*, como destaca o aluno de EJA.

Quando nos referimos ao teatro improvisado, deve-se pressupor que este se relaciona com 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, rir do seu erro e do erro do outro, tendo em mente que naquele espaço aquela área de conhecimento do currículo, tanto o erro, quanto a experimentação e também o riso são elementos cruciais em seu processo de formação, intelectual e humana.

Não é sem razão, que a instituição escolar durante anos tenta expurgar o riso da sala de aula. O riso tem um caráter libertador, que transgride as regras vigentes que emancipa o sujeito retirando-o do local em que se encontra e levando-o a dimensões superiores, dimensões que dizem respeito tanto ao prazer quanto à criticidade, à reflexão. É através dele que o sujeito se revigora, se fortalece enquanto ser humano capaz de rir de si mesmo, do outro e do mundo, sem pudores, sem falsos moralismos.

Bakhtin (2010), traz uma contribuição significativa à presença do riso em sociedade ao longo da história da humanidade e as diversas tentativas de estancá-lo em espaços e instituições de grande concentração coletiva como as esferas estatais, as igrejas e as escolas. O termo, “tentativa” se insere nesse contexto, pois, na verdade esse processo nunca se consolidou de fato e o riso vem desafiando quem está no poder e os segmentos sociais

opressivos com sua natureza crítica e livre de ser ao longo da história da humanidade. Sobre esse viés histórico o autor confere a seguinte informação:

Como já mencionamos, o riso na Idade Média estava relegado para fora de todas as esferas oficiais da ideologia e de todas as formas oficiais, rigorosas da vida e do comércio humano. O riso tinha sido expurgado do culto religioso, do cerimonial feudal e estatal, da etiqueta social e de todos os gêneros da ideologia elevada. O tom *sério exclusivo* caracteriza a cultura medieval oficial. (BAKHTIN, 2010, p. 63, grifo do autor).

Segundo o autor, esse tom sério foi concebido rigorosamente – e ainda o é – nos dias atuais, como sinônimo da mais pura expressão da verdade, atrelando essa verdade absoluta, a tudo que vier representado pela austeridade. Nesse sentido, o riso, o cômico, se encontram em acepção oposta, principalmente pelas instituições representativas do poder, incluindo aí, na atualidade as escolas e o governo. Bakhtin (2010) nos revela a significação regeneradora, criadora e emancipadora do riso. O ato de rir seja de si, do outro, das circunstâncias, do poder instituído, libertar o indivíduo de suas amarras interiores e sociais, contribui significativamente para o nosso desenvolvimento enquanto ser humano e também enquanto cidadão.

5.5 O TEATRO E A ESCOLA: RE (SIGNIFICANDO) SABERES

Esta categoria irá abordar o processo de ensino-aprendizagem através do teatro, tendo em vista que boa parte dos discursos construídos pelos alunos da turma de EJA se referia a mudanças de paradigmas em relação ao seu próprio processo de ensino-aprendizagem a partir do momento em que estes sujeitos se sentiam partícipes fundamentais das oficinas de teatro. A escola possui em seu sistema de ensino disciplinas e conteúdos específicos, dividido por áreas de conhecimento, sua concepção de ensino-aprendizagem ainda se encontra vinculada aos ideais positivistas que dizem respeito ao uso de mecanismos racionais e à centralidade dos conteúdos como caminho para o desenvolvimento da aprendizagem por parte do aluno.

A aprendizagem ainda é vista como algo enrijecido, o currículo reflete sobre a importância da interdisciplinaridade, do diálogo entre as áreas do conhecimento, mas, esse diálogo em termos práticos ainda não se consolidou. Estamos presos a disciplinaridade, na qual – usando uma metáfora como exemplo – os conhecimentos estão compartimentados em gavetas fechadas que não se comunicam, não se interrelacionam. Assim, a produção do conhecimento é vista de forma hierarquizada e desconexa.

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, onde 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.

Eu tou amando, aprendendo muitas coisas que eu não sabia, eu tou aprendendo. Coisas do teatro, de improvisar, do corpo, de ensaiar. De falar em público. Eu tou amando teatro. Não tem o que dizer do teatro. (Adriana).

A gente não entendia. Agora a gente já entende. Com os ensaios, com as rimas, a gente já consegue entender um pouco. Agora vamo ver no que vai dar né? Se vai dar pra fazer alguma coisa, uma peça mesmo. Se desse mato vai sair um coelho. Risos. (Josélia).

Quando os discursos acima refletem sobre o processo de aprendizagem, não reduzem apenas a um tipo de aprendizagem. Verifica-se nos discursos presentes nesta categoria, que os alunos de EJA apontam uma gama diversificada de aprendizagens, a partir do contato com o teatro, com a literatura de cordel e com as suas memórias e narrativas de vida.

A consciência construída pelos alunos de EJA acerca do seu processo de aprendizagem se dava em tempos diferenciados, nos quais, cada indivíduo, a partir das suas vivências, a partir do seu envolvimento com as atividades propostas refletiam em momentos diversos sobre o seu lugar no processo de ensino-aprendizagem. O trecho da fala trazido pela aluna Josélia: *“A gente não entendia. Agora a gente já entende”*, apresenta de forma explícita que no decorrer do processo criativo, no qual teoria e prática, reflexão e experimentação trazidas pelo fazer teatral, as múltiplas aprendizagens aos poucos vão se desenvolvendo, levando-se em conta o caráter subjetivo de cada indivíduo.

Quando o sujeito representa, mesmo que sejam representações corriqueiras, de fatos cotidianos, ele não recria integralmente determinada cena, há uma releitura, um processo de criação que conta com a união das suas memórias imagéticas, sonoras, sensoriais do fato em si, com a criação no momento atual, no aqui e no agora, contando com a imaginação e com espontaneidade articulando passado e presente em uma única improvisação.

Literatura, arte e música devem imitar a força criativa da natureza. Nesse conceito, o aspecto imitativo não é mais visto em seu sentido restrito, pelo contrário, algo é retratado, pois existe como uma imagem dentro do poeta ou do pintor, independente de corresponder a coisas ou a pessoas do mundo exterior. Aqui, imitar ou reproduzir não significa a produção de uma cópia,

mas a criação de uma imagem que, apesar de certamente se relacionar com uma imagem original em particular, não a duplica simplesmente. (WULF, 2013, p. 48).

Ao improvisar, o educando imprime a sua impressão à cena trabalhada do que realmente pensa, e atua tendo total liberdade de ação, conferindo múltiplos sentidos àquele momento criativo. No processo criativo com o teatro não existe certo e errado, existem variadas formas de representação acerca de uma única temática, porque diversos são os olhares de todos os envolvidos. Essa liberdade de ação oferece um terreno fértil ao processo de aprendizagem, possibilitando uma autonomia que a instituição escolar cerceia comumente no indivíduo.

A aprendizagem se processa neste momento pelo viés do jogo, do brincar. A atmosfera lúdica facilita a aprendizagem na medida em que o aluno interagindo com o outro pelo jogo teatral divide experiências e vivencia diversificadas formas de resolução daquela situação cênica, daquele problema instalado pelo jogo. Essa relação que ele estabelece entre a vida cotidiana e as improvisações de cenas trabalhadas em sala de aula possibilita ao aluno tecer reflexões estando em dois caminhos: o caminho da arte e o caminho da vida real, no qual, ambas, neste caso têm a função de nutrir o terreno para que este fique fértil para a constituição de novos saberes.

Quando o aluno vê as pessoas e as maneiras como elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons do ar, sente o chão sob os seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais ampla de seu mundo pessoal e seu desenvolvimento como ator é acelerado. O mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele. (SPOLIN, 2005, p.13).

A autora chama a atenção de que, as aprendizagens construídas pelos sujeitos na vida cotidiana reverberam no seu processo criativo, o contrário também ocorre, quando os fazeres teatrais são facilmente redimensionados, levando os sujeitos a repensarem seus modos de ver e agir no mundo através da arte. Muitas vezes estes alunos só se darão conta dessas aprendizagens com o passar do tempo, ao longo das oficinas ou até mesmo anos mais tarde.

Deve-se levar em conta que não estamos falando apenas da aprendizagem referente ao universo teatral – o que já parece ser de grande valia –, mas de toda uma gama de saberes que vem no bojo do processo artístico descrito nesta investigação. O desenvolvimento da oralidade é um desses saberes, que a princípio parece ser uma característica inata ao homem, mas que, ao refletir a partir dos discursos produzidos pelos alunos, percebemos que esse saber

na perspectiva deles e acerca das exigências sociais se encontra aquém do processo de ensino-aprendizagem.

Ajuda em tudo. Na vida lá fora, aqui. Ajuda em tudo, por que a gente fica mais ativo, aprende mais a falar, a se expressar, aprende mais a conhecer mais as pessoas. [...] Que a gente aprende a falar mais, conhecer mais. A gente fica mais alegre pra conversar com as pessoa. Porque a gente ficava muito mais fechado. Hoje não, todo mundo sorri, todo mundo fica alegre. É bom. Risos. (José).

Quando observamos o discurso acima percebemos que a consciência do seu processo de aprendizagem vai se dando no percurso das oficinas. Há uma relação temporal no que é dito e essa relação demonstra como os alunos se sentiam antes e após as aulas de teatro: *“Porque a gente ficava muito mais fechado. Hoje não, todo mundo sorri, todo mundo fica alegre”*. Essa alegria presente na fala do aluno pode representar a atmosfera de satisfação, de desafio superado na medida em que o sujeito passa a se assenhorear da sua oralidade.

Sentir-se confiante em falar em público não é tarefa fácil para os alunos de EJA. Estigmatizados como sujeitos que possuem limitações em suas capacidades linguísticas, que não sabendo ler, nem escrever, dentro dos padrões exigidos pela sociedade, são estigmatizados e a sua compreensão do mundo é comprometida e limitada e por isso mesmo revelam-se para muitos, como indivíduos com poucos atrativos de interação social. Agregados a essas dificuldades linguísticas que atravancam o convívio social do aluno de EJA, ainda temos o fato de que, a maioria dos alunos pertencentes a essa modalidade, são indivíduos negros e moradores de bairros periféricos das grandes cidades.

Uma possibilidade fundamental na vida da pessoa estigmatizada é a colaboração que presta aos normais no sentido de atuar como se a sua qualidade diferencial manifesta não tivesse importância nem merecesse atenção especial. [...] A questão que se coloca não é a da manipulação de tensão gerada durante os contatos sociais e, sim, da manipulação de informação sobre o seu defeito. (GOFMAM, 2013, p.51).

Lidar cotidianamente com o estigma sobre as suas características, suas dificuldades e limitações e mais ainda sobre a sua trajetória de vida – considerando que o percurso enfrentado pelo sujeito de EJA revela mais sobre suas dificuldades do que a sua capacidade intelectual propriamente dita – é um desafio enfrentado em diversas situações por esses alunos, desde as mais simples, as situações mais complexas.

No caso dos alunos da EJA, refletir a sua trajetória passada significa trazer à tona lembranças que nem sempre são aprazíveis para muitos desses sujeitos, principalmente por

questões referentes a estigmas advindos de exclusões sociais, preconceitos vivenciados ao longo de suas vidas, além de lembranças de famílias desestruturadas ou perda de entes queridos por situações diversas ou de violência extrema.

Esse quadro requer um olhar diferenciado quando as recordações se agravam ao ressentir-se de que, naquela altura da vida – colocações feitas principalmente pelos alunos mais velhos – ainda não sabem nem ler, nem escrever e principalmente não aprenderam a falar bem em público. Ressaltando-se aí que no discurso desses alunos a culpa em não dominar as tecnologias linguísticas, em especial a oralidade acaba sempre por recair em suas supostas incompetências individuais.

Óh, fazendo teatro a gente aprende muita coisa. Coisas que a gente nem sabe, a gente aprende. Aprende a apresentar, aprende falar, muitas horas a gente tem vergonha de falar aquilo, mas, no teatro a gente cria aquela coragem pra falar e eu to amando fazer teatro. (Adriana).

A aluna, ao assinalar que em muitos casos tem vergonha de falar em público e que o teatro lhe proporciona certa coragem de expressar a sua oralidade, dá indícios de que a aprendizagem com o teatro ultrapassa desde as questões técnicas do próprio fazer teatral, até concepções acerca da arte, estendendo a aprendizagem a mudanças de posturas, ao amadurecimento da sua oralidade frente ao outro, e também a novas concepções e releituras de mundo.

A coragem para falar em público, em espaços que normalmente não se sentiam aptos para exercitar plenamente a oralidade constitui um saber tácito adquirido pelo indivíduo a partir do seu contato com o fazer teatral. Um saber advindo de sua asserção no mundo como sujeito de direito e deveres, que descobre através dos fazeres sensíveis revelados pela arte o respeito a sua oralidade como um ponto de partida para sua inserção de forma ética e consciente em sociedade. Neste sentido trazemos a seguinte reflexão:

E aqui estamos falando não só do estímulo a que os participantes concebiam seus próprios produtos artísticos, suas cenas, personagens, ou do prazer de se aventurar em universos ficcionais, a partir da relação com uma cena apresentada em oficina ou um espetáculo teatral, mas também da vontade de conceber algo diferente, próprio, de pensar de uma outra maneira. Desenvolver a possibilidade de elaborar maneiras particulares de compreender o mundo, os acontecimentos cotidianos, tanto no que concerne a vida pessoal, quanto no que se refere às questões sociais, coletivas. (DESGRANGES, 2011, p. 89).

Pode-se supor que o trabalho com o cordel e com as memórias e narrativas de vida, tendo a prática teatral como alicerce e também como fio condutor possibilitou – como

mencionado acima pelo autor – maneiras particulares de compreender o mundo, e também as suas ações sobre o mundo, ou mesmo o seu processo de aprendizagem acerca dos fatos sociais que incidem nele.

O exemplo disso foi o novo entendimento que os alunos de EJA elaboraram sobre a possibilidade de falar em público, de exercitar sua oralidade como algo próprio a sua condição de indivíduo. Entende-se aí um processo de ressignificação de si, um olhar diferenciado sobre sua própria condição, que passa de um indivíduo oprimido, para um indivíduo emancipado, com um olhar estético e crítico para o mundo e para si próprio. Na medida em que esse olhar se torna mais crítico, os próprios alunos ressignificam também o seu olhar para o espaço escolar, suas relações interpessoais e também para seu próprio processo de ensino-aprendizagem, como verificamos na fala a seguir:

No início eu não gostava porque entrei na escola para aprender, mas ai eu pensei: é não custa nada ir para as aulas de teatro pelo menos distrai a mente. Fiquei vindo, vindo e fui gostando da coisa e agora não perco mais uma, porque fazendo teatro agente também aprende, não é só escrevendo do quadro não. (Adriana - Dezembro de 2014)

6 DOS CAMINHOS A PERCORRER

Neste capítulo, buscaremos apresentar algumas considerações finais em torno do presente estudo. A pesquisa *Caminhos trilhados em versos: teatro, cordel e Educação de Jovens e Adultos esteve* imbuída em diferentes desafios ao longo da sua existência. O primeiro deles foi tentar trabalhar com três áreas do conhecimento – o teatro, o cordel e as narrativas de vida – que a princípio, dada a importância de cada uma, e das suas dimensões em termos de conteúdo, contexto histórico e metodologias diferenciadas, se apresentavam como tarefa bastante improvável de ser executada. E na verdade o é, se considerarmos a incompletude concernente às pesquisas acadêmicas e de certa forma, o elemento positivo que cabe a esta incompletude no sentido de, através desse caráter inconclusivo suscitar sempre a curiosidade epistemológica por parte dos indivíduos que entram em contato com as investigações e suas interfaces.

Outro desafio encontrado, não menos importante foi lidar com as intempéries de uma sociedade intitulada pela maioria dos estudiosos do campo social como sociedade pós-moderna e toda a sua dinâmica de organização que nos convida a todo o momento a lidar com o imprevisto, tais como: greves em instituições públicas de ensino – sejam elas da esfera Municipal, o lócus da pesquisa, ou nas universidades públicas nas quais as pesquisas acadêmicas estão vinculadas –, ou com questões subjetivas que giram em torno dos sujeitos e pesquisadores implicados nessa investigação.

O fato é que, todas essas questões ao fim e ao cabo revelaram-se como positivas, pois, exigiram do pesquisador e de toda a equipe certa desenvoltura em possíveis adequações no desenvolvimento da pesquisa. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos e toda a dinâmica que envolve a sua estrutura curricular e de tempo, a escolha em trabalhar com a perspectiva da pesquisa-ação não poderia neste caso ter sido mais coerente, pois: “Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adequadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada. (THIOLLENT, 2011, p. 55).

Mesmo contando com estes vaivéns provocados pelas circunstâncias da vida, como afirma acima o autor, pode-se concluir que o encontro que esta pesquisa me proporcionou enquanto pesquisadora iniciante, com os sujeitos da EJA, com os bolsistas de Iniciação a Docência pelo PIBID e com a equipe da escola Municipal Alíria Argolo, proporcionou um

amadurecimento crítico-científico de certa relevância, tanto no que se refere à Educação em suas várias dimensões e estratificações, ao lugar ainda tímido ocupado pela literatura e pela arte no currículo escolar, quanto no que se refere ao pouco prestígio enfrentado pelos alunos de EJA no espaço escolar.

Porem, o que considero de extrema relevância nesse estudo, são, as múltiplas abordagens de ensino que se pode empreender com os alunos pertencentes a essa modalidade, principalmente a partir dessa articulação construída em uma tríade: Teatro, Cordel e Narrativas de Vida. A articulação dessas três áreas do saber ao se revelar como um caminho possível, pôde se apresentar ao mesmo tempo como uma abertura considerável de diálogos possíveis entre os licenciados em teatro que desejam se lançar no contexto da EJA considerando toda a sua especificidade, buscando alcançar novos desafios em sua formação docente considerando também, os desafios que estes alunos de EJA superam a cada dia em sala de aula para dar continuidade aos seus estudos, concebendo ambos os grupos de indivíduos como parceiros na produção de conhecimentos.

O que essa pesquisa pretendeu, desde a sua fase inicial em um projeto de seleção de doutorado, não foi propor soluções milagrosas para lidar com as questões mais problemáticas dos alunos da EJA, mesmo porque, as questões são de diversas ordens e interesses. Mas sim, produzir um olhar diferenciado, um olhar no qual, determinadas áreas de conhecimento pudessem dialogar. Esse diálogo não possuiu e não possui o intuito de alfabetizar esses sujeitos, mas de sensibilizá-los acerca do seu processo de letramento, da sua formação estética e humana. Essa sensibilização parte da ideia de que, a aquisição das competências linguísticas se dá não como único elemento, mas, como elemento inicial, para possíveis mudanças de paradigmas e deflagrações de novos interesses que venham a constituir uma leitura de mundo mais ampla, sensível e estética em torno de si mesmo e dos fatos que nos rodeiam: estes sim, eram o interesse precípua dessa pesquisa.

Não se pode mensurar se de fato as questões propostas pela investigação obterão respostas diretamente conclusivas em um primeiro momento, visto que, pesquisando a partir de uma abordagem qualitativa, as questões subjetivas acabam ocupando um lugar de maior destaque na tessitura da escrita final. Mas, a guisa de buscar sintetizar o que chamamos de elucidações acerca das questões propostas, devemos retomá-las para construirmos um melhor entendimento sobre as possíveis respostas encontradas nesse estudo. Vale ressaltar, que lançaremos mão dos discursos produzidos pelos alunos de EJA no sentido de dar vez e voz a

estes sujeitos também neste momento, no qual compartilhamos de possíveis encaminhamentos acerca da sua formação em suas várias dimensões.

Resgatando a primeira questão norteadora encontrada na tese, teremos a seguinte proposta: *De que maneira a Literatura de cordel pode se constituir elemento formativo que contribua para suscitar o desejo da leitura e da escrita em sua vida escolar e em sociedade dos sujeitos da EJA?* Essa questão tinha uma razão de ser que se encontrava no campo provocativo, pois, a partir de experiências pessoais como estudante de escola pública ao longo de uma vida inteira e mesmo enquanto docente de EJA, assim como o teatro, a Literatura de Cordel possuía um lugar de pouco destaque no currículo escolar – questão que foi amplamente tratada no terceiro capítulo desta tese – sendo assim, investigar de que forma essa Literatura poderia ocupar um lugar diferenciado na vida escolar dos alunos de EJA, um lugar no qual a leitura e a escrita não tivessem associada a simples mecanismos de apropriação, e sim como êxtase, como prazer estético se fez relevante nesta investigação.

Os alunos de um modo geral, incluindo os estudantes da EJA compreendem a leitura e a escrita como algo enfadonho, meramente mecanicista. No caso da EJA, os educandos possuem um aditivo, pois sua entrada e/ou permanência no mundo do trabalho possuem uma relação direta com essas competências linguísticas. Assim, o prazer de ler e escrever ficam restritos a concepções utilitaristas. Descobrir o prazer de ler está associado a descobrir-se como leitor, descobrir o prazer de escrever associa-se com a descoberta de si enquanto fazedor de sua escrita, enquanto escritor de sua história.

Pode, porque através da, do teatro teve uma coisa que vocês apresentou aí que eu mesma não sabia, no caso, aquelas quatro linhas, é... As estrofes! Eu não sabia né? Isso aí eu não sabia, que chamava estrofe. E ajudou a escrever poesia. Isso aí. (Josélia – 17 de dezembro de 2014).

A aluna de EJA em seu discurso conscientiza-se da sua aprendizagem, percebe-se como sujeito ativo de sua própria aprendizagem, reflete não saber que a partir do cordel podia-se criar um espetáculo teatral, mas o mais importante refere-se à constatação que toda aquela experiência lhe serviu para a criação de uma poesia. A poesia da sua vida.

A escrita e a leitura não podem ser vistas como obrigações a serem cumpridas, devem ser concebidas como conquistas que levarão ao prazer, ao prazer de ser e estar no mundo. E esta descoberta de si, essa legitimização da sua presença no mundo, enquanto cidadão levará o indivíduo ao seu processo formativo. Diante de tudo que foi refletido neste estudo, compreende-se o processo formativo em suas diversas dimensões, em uma concepção de

sujeito reflexivo, que amplia seu olhar através da sua experiência estética, percebendo-se como sujeito inerentemente cultural, em suas capacidades físicas, intelectuais e sensíveis.

A leitura e a escrita emergem através do cordel como um caminho brincante, como um caminho agregador. Agrega-se também às brincadeiras, o processo de identificação com esse tipo de literatura, um sentido de pertencimento, que diz respeito à cultura popular como gênese da literatura de cordel. Todas essas questões foram perceptíveis e foram traduzidos nos discursos proferidos pelos alunos de EJA: compreender que o processo de ensino-aprendizagem de suas competências linguísticas, pode se efetivar por diversos caminhos.

O trabalho com a Literatura de Cordel despertou nos alunos de EJA uma curiosidade, uma vontade de conhecer sua cultura, estabelecer “links” com as manifestações culturais populares já vivenciadas pela maioria desses alunos. Essa curiosidade despertada pelos cordéis lidos em leitura dramática em sala de aula, aliada a etapa na qual foram convidados a escrever suas poesias de cordel que revelassem momentos importantes de suas vidas contribuiu para uma percepção ampliada em torno do seu processo de aprendizagem.

Uma aprendizagem construída pela apreciação estética e pela experimentação prática, ficando claro no discurso abaixo em que – pelo entusiasmo da aluna vê-se – que a aprendizagem da escrita e oralidade se relacionam com o prazer e a experimentação, sem que estas estejam diretamente dirigidas para ao processo de apropriação das tecnologias da escrita e da leitura, operando-se não de forma mecanicista, mas de forma convidativa, envolvente.

Foi ótimo. Foi ótimo, por quê? Porque da história da vida da gente a gente fez o quê? Umas poesias. Então valeu, valeu muito. Foi ótimo porque a gente tá aprendendo alguma coisa não é isso? Diz que é vivendo e a prendendo né? Então, através de vocês, da escola, vocês ajudando a gente construiu aquilo tudo ali né? (Josélia – 17 de dezembro de 2014).

O medo revelado inicialmente em torno da leitura e da escrita aos poucos se dissipou na medida em que as experiências foram compartilhadas de forma fluida e lúdica. O que esteve em jogo o tempo inteiro, não era a aprendizagem das competências linguísticas – escrita, leitura, oralidade – o professor-pesquisador de teatro não possui a formação adequada para desenvolver essas competências nos alunos de EJA. O que nos interessa nesta investigação são as possíveis mudanças de paradigmas já estabelecidos, nos quais, os alunos são levados a compreender que as aprendizagens das suas competências linguísticas constituem a finalidade do seu processo educativo.

O começo de uma leitura envolvida com o despertar do prazer de um texto dramático, as apreciações estéticas ocorridas nas diversas linguagens artísticas, o início de uma aproximação com as questões subjetivas que giram em torno da constituição de um personagem. Enfim, possuir um desenvolvimento adequado das competências linguísticas, pode ser o início para a descoberta do mundo, mas não é o fim do processo educativo. Mesmo o aluno de EJA estando em idade avançada, o contato com a arte não está atrelado a dispositivos temporais, porque a própria Arte é atemporal. É sempre tempo de aprender a ler um texto, um jornal, mas, também, de aprender a ler uma poesia, construir leituras sobre uma obra de arte, escrever a sua própria poesia, viver experiências na pele desse ou daquele personagem. Isso porque, assim como a arte é atemporal, o processo de aprendizagem é infinito.

Infelizmente as concepções ainda vigentes no espaço escolar – apesar de estarem aos poucos sendo ressignificadas – ainda defendem a ideia mesmo que implicitamente, que, ao adentrar ao espaço escolar, a aprendizagem da escrita, leitura e o aprimoramento da oralidade representam a única função da escola e o único objetivo a ser alcançado pelo aluno de EJA, ou a tarefa mais importante. Essas aprendizagens são de extrema relevância para a participação do homem em sociedade como já discutimos anteriormente. Ocorre que, essa corrida pelo domínio dessas tecnologias torna a apreensão destes um processo enfadonho e pouco produtivo.

Devemos levar em conta, que existem inúmeras formas de produção textual e leituras de mundo. Segundo Zumthor (2007), o corpo performático no momento em que se lança em uma poesia vocal equivale a uma produção textual, imbuída de signos em seus significados e significantes, possibilitando, no exato momento em que a performance acontece, a produção de conhecimentos a partir da interrelação, do diálogo com o espectador.

O mesmo ocorre com as leituras de mundo produzidas pelos indivíduos. São de diversas ordens e variáveis, dialogando em uma interrelação dinâmica entre o objeto apreciado - uma peça teatral, uma música, uma poesia de cordel, um filme, uma obra de arte em escultura, ou mesmo, um muro com frases reflexivas, dentre outros - com as experiências vivenciadas ao longo da vida desses sujeitos. As leituras de mundo se operam independentemente do nosso querer, elas ocorrem de forma natural, cabendo a cada um, a partir da sua experiência estética, refletir acerca de si e do mundo que habita. Sobre essas variadas formas de ler a si e o mundo que a arte proporciona, vejamos a seguinte reflexão.

Assistir a uma representação teatral emblematiza, assim, aquilo ao que tende – o que é potencialmente – todo ato de leitura. É o ruído da arquipalavra teatral que se desenrola esse ato, quaisquer que sejam os condicionamentos culturais. (ZUMTHOR. 2007, p. 62).

Partindo dessa análise, a instituição escolar exerce um papel determinante, ao proporcionar um repertório de áreas de conhecimento que produzam essa experiência estética diversificada, assim como o mundo o faz, na maioria das vezes, de forma tão natural, que chega a parecer desordenada e sem mais nenhum compromisso reflexivo.

A escola pode e deve ir mais além, proporcionando reflexões acerca dessas múltiplas leituras, tomando como hábito o que é oferecido aos alunos atualmente como extracotidiano, tornando a educação através da sensibilidade, dos aspectos intuitivos e estéticos como lugar comum, lugar no qual as leituras extrapolam o papel, porque se fazem presente na pele, em todo o corpo, na voz, e no mundo em que nós habitamos enquanto seres humanos.

Bom, aí quem vai dizer é vocês né? Porque, como é que se diz, a gente não tem prática nessa área. **Eu achei ótimo, porque aquela história que aconteceu ali ontem foi real**, foi realmente o que aconteceu na minha vida. **Então eu tinha, ainda tenho, mas acho que não vai mais dar tempo não porque já tou muito velha. Se eu ainda tiver oportunidade eu quero ainda fazer um livro da minha vida.** Toda a minha vida, de quando eu comecei, com a idade de 7 anos trabalhando. Com a idade de 7 anos, eu tenho a maior vontade de escrever um livro da minha vida. Se um dia eu tiver oportunidade, quem sabe né? Que eu posso morrer lá pra uns 100 anos e aí dá tempo pra fazer tudo. (Josélia - Dezembro de 2014, grifo nosso).

No quarto capítulo dessa tese, apresentamos a fala da aluna Josélia, na qual ela declara em seu discurso não compreender de fato porque a disciplina Teatro se insere no currículo da EJA, assim, como também dizia não acreditar que os espectadores do colégio, de um modo geral, se interessariam pela encenação das histórias da vida dela e da vida dos seus colegas de turma. Em seu discurso a aluna não encontrava sentido em “perder” tempo com a escrita e com a representação teatral em formato de cordéis a partir das suas histórias de vida.

Encontramos também no quinto capítulo desse estudo discursos que minimizavam a escrita do cordel a partir das suas histórias de vida. Pois bem, é interessante notar a diferença, a mudança de postura dessa aluna que trouxemos para ilustrar acerca da resignificação que estes alunos fizeram da sua relação de ensino-aprendizagem com suas competências linguísticas, fato que, na verdade, ocorreu também com todos os alunos, inclusive com aqueles que não apresentaram seus cordéis em cena.

A partir da fala acima, nos trechos grifados, a aluna que neste momento se diz plenamente realizada com relação ao resultado cênico em torno da sua história de vida, reforça o encantamento a partir da sua ressignificação com as suas competências linguísticas, no momento em que apresenta seu sonho de escrever um livro. O livro da sua vida, narrando os principais fatos e, principalmente, sua relação com o mundo do trabalho desde os 7 anos de idade.

Vale ratificar que o grande salto em torno do seu processo formativo diz respeito a sua mudança ao enxergar o processo de produção do conhecimento de forma diferenciada. Em momentos iniciais, a relação estabelecida com as competências linguísticas se apresentava de forma distanciada e até temerosa, configuração essa que se modifica ao longo das oficinas de teatro e cordel, conferindo uma mudança substancial de paradigma em relação à escrita, leitura e oralidade, por parte dessa aluna, principalmente por sair do lugar comum, do lugar que a sociedade comumente enxerga o aluno de EJA, ou seja, com poucas perspectivas futuras, colocando-se nesse momento em uma posição central como uma aluna-autora, ao assenhorar-se sobre sua própria vida.

Nota-se também, que o desejo de ir além, em suas competências linguísticas a ponto de desenvolver a escrita de um livro sobre sua vida sempre esteve presente, porém, de forma recôndita. O trabalho com o teatro e com o cordel proporcionaram um desnudar-se da alma desses sujeitos, uma forma mais autônoma de encarar os desafios que o mundo e a vida em sociedade lhes impõem. As mudanças de paradigmas ocorrem aí, a partir do acesso e construção de novos saberes, do entendimento de que os conhecimentos estão postos para serem refletidos e não estratificados em ordem de uma “dada” importância.

O contato com o teatro e com a literatura de cordel possibilitou a esses alunos a oportunidade de ressignificar os saberes já construídos socialmente, de entrar em contato com novos saberes, e também, de repensá-los como ponto de partida e não com ponto de chegada ou como um findar de toda a curiosidade epistemológica presente de forma infinita e inerente a condição humana. É necessário, também, que a instituição escolar se desloque desse lugar comum em que se encontra, de um lugar no qual os discursos criam perspectivas futuras acerca dos alunos de EJA, mas as práticas revelam limitações pedagógicas, estruturais e conceituais acerca do processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos.

É imperativo que não apenas os educandos, mas, principalmente a instituição escolar, que legitima os saberes construídos socialmente compreenda a importância de áreas do

conhecimento como o Teatro e a Literatura como campos que fomentam um olhar estético não apenas sobre os objetos artísticos, mas sobre o mundo e suas diversas manifestações culturais de um modo geral. É preciso compreender que o processo formativo do sujeito de EJA não se finda com a aquisição das competências linguísticas, e que a cada dia a concepção de produção textual e leitura se amplia, não se dando apenas através de mecanismos grafocêntricos, nos quais, o papel e o lápis são elementos fundamentais na produção textual.

Basta nos atentarmos para as diversas formas de pensar a formação humana em diferentes áreas de estudo, como no conceito de poesia vocal como performance defendida por Zumthor (2007), ou pelo conceito de jogo como princípio de diálogo na pedagogia do teatro de Ryngaert (2009), ambas encontrando laços formativos que extrapolam a questão mecanicista de produção de escritas e leituras, e que encontram pontos em comum, principalmente, no que se refere ao processo de aprendizagem através da experimentação integral, da vivência e troca de experiências profundas entre os indivíduos.

Tentando elucidar as questões norteadoras desta pesquisa, traremos a segunda inquietação que se orienta da seguinte forma: *Como construir uma proposta teórico-metodológica de ensino do teatro através da articulação entre a literatura de cordel e as memórias e narrativas de vida dos sujeitos de EJA?*

Uma das intenções desse estudo é estabelecer elos entre as áreas do conhecimento, na busca por uma equidade entre estas, com propósitos formativos como já falado anteriormente. O ensino do teatro e o cordel encontraram nas narrativas de vida uma forte aliada. Em um primeiro momento essa aliança se dá nos aspectos comuns, na medida em que tanto as histórias presentes no cordel quanto as histórias de vida possuem características que possibilitam de serem narradas.

Em um segundo momento, a oralidade como aspecto comum entre o cordel e as narrativas de vida também encontra no fazer teatral, terreno fértil para a construção lúdica e prazerosa, possuidora de signos infindáveis capaz despertarem no sujeito o desejo de estar em cena, mesmo com todas as amarras sociais que eles trazem para a sala de aula.

O que se propôs nesta investigação não foi uma forma rígida de ensino do teatro com o auxílio das narrativas de vida dos sujeitos da EJA e com o cordel. Propôs-se e se cumpriu – mesmo com certas limitações, como a minha formação, enquanto professora-pesquisadora de teatro lançando-se, de forma inicial, no terreno da linguística e da literatura– um diálogo fecundo entre as três áreas do conhecimento.

Esse diálogo atuou de modo que, estas áreas puderam se articular em dois pontos comuns: a formação dos alunos de EJA através de uma abordagem de ensino que possibilitasse a liberdade de atuação dos indivíduos implicados na investigação, e a configuração de um pensamento mais autônomo a partir do contato com o teatro, considerando o teatro como caminho de extrema relevância para o desenvolvimento da liberdade do indivíduo.

Outro ponto que se infere nesta abordagem de ensino é o fato de que as histórias e narrativas de vida emergem como produção de conhecimento, abrindo diversificadas possibilidades de atuação por parte do pesquisador em torno da centralidade e da emergência em se proporcionar essa discussão, visto que, de um modo geral, em especial no que tange a Educação de Jovens e Adultos, as histórias de vidas desses alunos vai à contramão do que se propôs essa pesquisa, sendo desprezada e na maioria das vezes ignoradas pela escola.

Eu gostei de fazer teatro. Acho que a gente aprende e brinca ao mesmo tempo. Foi muito bom pra mim. Eu era muito tímida. O dia do teatro eu vinha pra escola feliz, queria ensaiar, brincar. Foi divertido montar as poesias no quadro. [...]. Ah, adorei, amei muito apresentar pra toda escola ver. Todo mundo gostou da nossa apresentação. Eu aprendi a me maquiar, fiquei muito feliz. (Milena – 17 de dezembro de 2014).

A aluna Milena traz duas considerações importantes em torno da questão que retomamos em relação à construção da abordagem de ensino do teatro partir da articulação entre o cordel e as narrativas de vida. A primeira delas é a conclusão que a estudante faz acerca da aprendizagem associada à brincadeira. A reflexão construída se apresenta de forma madura e age, implicitamente, como uma crítica ao sistema escolar vigente e todo o seu esforço em dissociar o prazer e a liberdade de criação da produção de conhecimento, como se estes operassem de forma estanque, quando na verdade sabemos que a produção de saberes gera o prazer e a liberdade de criação produz conhecimento concomitantemente.



Figuras 23 e 24: Aula de maquiagem a partir dos personagens da montagem e ensaio em sala de aula.

Outra reflexão tecida pela aluna de EJA diz respeito à aprendizagem do teatro em seus conhecimentos e técnicas específicos. A importância em se defender essa área do conhecimento e sua legitimização no currículo escolar, se ratifica nos discursos produzidos pelos alunos. A aprendizagem com o teatro ocorre com a apropriação dos seus conteúdos e técnicas e transcende o próprio fazer teatral. Tal conclusão fica claro quando notamos a fala da aluna, que quando se refere a sua aprendizagem remete tanto ao teatro, quanto ao cordel, ou as construções das rimas no quadro para ser mais condizente com a sua fala.

Constantemente, os alunos se referiam à aprendizagem com a maquiagem, sobre o seu condicionamento corporal, mas também refletiam acerca da importância em conhecer os aspectos que compõem a Literatura de Cordel e também da apropriação das suas histórias e narrativas de vida como produção de saberes, saberes recônditos em suas memórias e que poderiam passar despercebidos se não houvesse esse resgate utilizando-se do viés cênico e poético. Sobre esta questão elucida o autor,

Atualmente é difícil não considerar a busca individual, a importância dada à “biografia” de cada um no grupo de jogo. A busca de soluções pessoais para um bem estar imediato modificou as oficinas de formação e, às vezes, aprimorou as imagens do mundo que se esperava fazer surgir. [...]. Não existe relação evidente e unívoca entre a *dramaturgia* e a *pedagogia*. As experimentações consideradas aqui utilizam os laços entre as *dramaturgias* e as *pedagogias*, com a esperança de escapar das reduções mecanicistas. (RYNGAERT, 2009, p.24, grifo nosso).

A partir das considerações expostas, é possível compreender que o teatro possui pontos convergentes com a perspectiva do estudo das histórias e narrativas de vida dos sujeitos, baseado no entendimento que essa perspectiva de estudo, segundo Mombberger (2014), tem como elemento basilar a agregação de experiências e a (re) construção dessas experiências no sentido de modificar e transformar as estruturas existentes estejam elas inseridas nas relações pessoais, profissionais, sociais ou familiares dos sujeitos, como assim também o faz o teatro em seu sentido pedagógico.

Buscaremos neste trecho refletir sobre os possíveis encaminhamentos acerca da última inquietação proposta por esta investigação: *De que forma o cordel pode contribuir no processo de leitura de mundo, legitimando a constituição da cidadania de forma crítica e estética dos sujeitos de EJA?* Baseando-se aqui nas contribuições através dos depoimentos dos alunos de EJA em torno da sua própria visão sobre o seu amadurecimento crítico e estético e sobre a constituição da sua identidade, enquanto cidadão a partir do contato com um tipo de Literatura tão específica e complexa como é o caso da Literatura de Cordel.

A primeira coisa a se constatar é o processo de identificação que estes alunos se depararam ao entrar em contato com a Literatura de Cordel. Mesmo não sabendo conceituar, explicar a origem do cordel no Brasil e sua forte relação com o Nordeste brasileiro. Ao se depararem pela primeira vez com o cordel em sala de aula, estabeleciam ligações iniciais conceituando o cordel com outras formas de expressão popular, como a capoeira e o samba de roda.

Ah professora, na minha opinião, acho que o Cordel tem a ver com o camelô. (José).

Eu acho que é quem mexe com capoeira, samba, cantoria, colher cacau, café, pegar na enxada. (Josélia).

O entendimento do histórico do cordel no Brasil, as relações com o termo “cordões” que eram e ainda hoje, em menor frequência pendurados nas feiras, foram compreendidas pelos alunos e em certa medida resgatadas em suas memórias. Foi comum, os alunos da turma ao se depararem com os vídeos exibidos em sala de aula, com as leituras dramáticas realizadas em torno das histórias de cordel e trazerem à tona suas experiências com as manifestações culturais nas zonas rurais onde nasceram, em suas cidades e até mesmo em seu núcleo familiar.

Na roça que eu morava não tinha isso de cordel não. (Salvador).

Eu lembro sim. Sempre ouvi cordel, não sabia que tinha esse nome. Mas, esses poemas, essas cantorias sempre teve. (Rita).

Cordel é um livrinho, uma história. Foi o que eu entendi do filme que a senhora passou pra gente. (Adriana).

As recordações que emergiram entre os alunos, aliadas com o estudo em sala de aula em torno do cordel, das temáticas nordestinas e da sua importância como expressão cultural atuante de forma basilar na manutenção da identidade sertaneja, provocaram além de um prazer e encantamento com a estética do cordel, mudanças significativas no ato de se enxergar, enquanto indivíduo social ciente de sua identidade nordestina e do valor que essa identidade tem na construção da cultura popular deste país.

Além de proporcionar ao sujeito, a partir das leituras realizadas em sala de aula, reflexões sobre o seu processo formativo advindo do contato com essas histórias, em especial, quando estas se articulavam com as suas narrativas de vida, fazendo-os se sentir parte essencial do processo educativo, como aluno e como cidadão. É então possível perceber que o processo reflexivo, por parte deles, sobre as nuances presentes em seu processo de

transformação, no que tange a sua formação educacional, aos poucos, ia se estabelecendo e ganhando destaque em seus discursos. Como demonstra a fala a seguir:

Nem todo mundo se sai bem em público. Quando eu trabalhava na Ramarim, quando eu ia falar eu travava. A gente vem pra escola aí ajuda bastante. Essa senhora aqui (aponta para a colega), não falava com ninguém, hoje ela tá participando das atividades. (Carlito).

Esta fala se dá ao fim de um dia de encontro, após a realização de jogos teatrais, ficando claro pelo discurso acima, a concepção de possíveis mudanças a partir das oficinas de teatro e cordel. O entendimento do aluno acerca da participação nas atividades como elemento deflagrador no uso da oralidade nos dá pistas acerca das mudanças de posturas imprimidas pelos sujeitos ao adentrar no espaço escolar, principalmente quando estes participam de atividades como as oficinas de teatro e cordel realizadas pelo presente projeto de pesquisa.

O medo de falar em público, mesmo sendo em locais nos quais há a necessidade, como nas relações de trabalho, vai se atenuando na medida em que os alunos entendem que sua oralidade é uma forte marca da sua presença no mundo, necessitando ser defendida e exercitada pelo sujeito. Assim, os espaços de silêncio, vão sendo paulatinamente, preenchidos pela fala, que se aproxima do que pensávamos ao iniciar a presente pesquisa: uma fala mais consciente da necessidade de se autoafirmar e demarcar o seu lugar no mundo, ciente de que as barreiras sociais sempre existirão, e que o principal caminho para a emancipação desse indivíduo ainda é o pleno acesso à educação e a cultura.

O que eu mais gosto é a aula do teatro, porque eu tenho uma cabeça dura para outras coisas. Eu melhorei bastante o jeito que eu converso lá fora com as pessoas. (Rita).

A gente começa a se expressar mais, se abrir mais, a conhecer mais as pessoas, muitas horas a gente é muito fechado, não consegue conversar. E o teatro ajuda bastante. A gente se expressa mais. Conhece mais pessoas e vai falando do teatro, como é maravilha, como é gostoso fazer. (Adriana).

A consciência de que o silêncio tacitamente impositivo, está sendo rompido pelos alunos da EJA a partir do momento que estes estabelecem um contato mais profundo com o teatro e com o cordel, suscita em nós, pesquisadores, não uma sensação de dever cumprido a partir da conclusão de etapas investigativas, mas a certeza de que a articulação entre essas três áreas do conhecimento apresentou um caminho relevante para o trabalho tanto do teatro, quanto do cordel nas turmas de EJA, vislumbrando nas histórias de vida desses sujeitos como conteúdo ativo no processo de produção de conhecimento.

Esse caminho diz respeito, principalmente, a uma perspectiva emancipativa, na qual está atrelada a acepção verdadeira da função da arte em nossa sociedade: a de que sua existência encontra-se, intimamente ligada, ao processo de formação humana, ao desenvolvimento integral do sujeito, e que, portanto, não devem e não podem ser negligenciadas no âmbito educativo formal.

As oficinas de teatro e cordel, a partir das histórias e narrativas de vida dos sujeitos de EJA proporcionadas pela pesquisa, ampliam o debate acerca do ensino do teatro, considerando todo o conteúdo existente nele, sem excluir a possibilidade de diálogo entre as outras áreas do conhecimento aqui estudadas, a literatura de cordel e o processo de formação dos sujeitos por meio das suas histórias e narrativas de vida, concluindo-se que essas áreas podem atuar harmonicamente no âmbito da EJA, produzindo resultados tanto no campo cognitivo, quanto nas questões subjetivas, como é o caso da emoção e posicionamento seguro acerca das suas aprendizagens vista no discurso a seguir,

Eu achei maravilhoso! Eu relembrei meus tempos quando eu era criança. Passei infância boa e infância ruim. Fiquei muito feliz, muito emocionada mesmo quando fez aquele cordel ali no quadro com a história da minha vida. Eu cheguei em casa falando com meu esposo, tava muito feliz. Ai ele disse: “Agora já ta fazendo esse tal de cordel de sua vida é? Ai eu falei: “claro. Já to fazendo, marido. É o cordel da minha vida! Eu to chique bem”. Daqui a uns dias eu to na internet. (Adriana).

Percebe-se neste e em outros relatos dessa mesma aluna a dificuldade de aceitação do seu companheiro de vida em relação às oficinas de teatro e cordel. A sala de aula era utilizada, muitas vezes, como um espaço para o desabafo dessas alunas sobre as retaliações dos seus companheiros, principalmente os que não estavam matriculados na escola acerca do envolvimento destas nos ensaios, nas aulas de teatro. Essa limitação imposta não se restringe às figuras masculinas, tanto os alunos de EJA quanto os companheiros das alunas.

Essa tentativa de vedar os eventos culturais no espaço escolar existe de todos os lados, desde a própria instituição escolar com ideias equivocadas e pouco embasadas teoricamente, como das famílias e amigos em geral. É importante salientar que estas tentativas refletem uma tentativa social de impedir que o indivíduo se expresse, e a partir daí, se emancipe socialmente através da arte e da literatura. É neste sentido que estes estudos se fazem necessários, no momento atual, pois, muitas lutas já foram travadas e muitas conquistas serviram de alicerce para que os diálogos aqui travados neste estudo tivessem fundamento e argumento advindo de fatos historicamente já consolidados, proporcionando então a

ampliação de nossas discussões acerca, não mais da inserção das Artes no contexto educacional, mas da legitimização desta enquanto áreas de conhecimento.



Figuras 25,26 e 27: Mostra Cênica da EJA: Apresentação do Espetáculo: As Histórias das Mulheres

Conclui-se que, a ampliação desse debate é de extrema relevância no âmbito da educação, no momento atual, ao considerarmos a emergência em se trabalhar de forma consistente com a Educação de Jovens e Adultos, compreendendo que há muito, estes sujeitos foram excluídos dos espaços nos quais se fomenta a cultura dominante, seja ela na perspectiva dita erudita ou popular.

Por fim, é preciso se atentar que em um momento no Brasil e no mundo, no qual a intolerância com o outro, a dificuldade em aceitar os sujeitos em suas diferenças, em suas idiossincrasias e em suas trajetórias de vida diferenciadas, é salutar inserir de forma refletida, através de estudos aprofundados não apenas o teatro ou o cordel, mas todas as expressões artísticas em sala de aula, para que a produção de conhecimento extrapole este espaço tão limitado física e ideologicamente que é a sala de aula, para que o educando se perceba como sujeito da história que se faz neste exato momento, tendo um olhar estético, tendo os seus dispositivos sensíveis e sensoriais como aliados dessa asserção enquanto indivíduos sociais e culturais.

Em suma, a pesquisa nos convida a refletir, ao entendimento de que uma das principais formas de arrebatamento do ser, de sensibilização do estado consciente do sujeito é a oralidade, a fala se revelando como elemento essencial no processo de emancipação do indivíduo. Não uma fala concedida por outrem, mas uma oralidade conquistada, por um sujeito que se afirma enquanto aprendiz e detentor do conhecimento, concebendo a aprendizagem como um processo infinito e o conhecimento a partir de diversificadas perspectivas, e advindo de diversas áreas do saber.

O ideal é que houvesse políticas públicas sérias e continuadas que impedissem esses sujeitos de se escolarizarem tardiamente, oferecendo condições sociais para que estes indivíduos adentrassem e permanecessem no espaço escolar no tempo regulamentado, ou seja, na infância, mas, enquanto isso não ocorre não podemos ignorar o potencial cultural, criativo, sensível e subjetivo desses sujeitos. Faz-se necessário buscar encaminhamentos, investigações, articulações entre as inúmeras áreas do saber que possibilitem uma formação integral, priorizando o aluno de EJA como sujeito já possuidor de saberes e ávidos por novos saberes.

Diante do exposto, me sinto, academicamente, obrigada a concluir a escrita desta tese, mas ao findar-se a tese inicia-se, a meu ver, uma longa jornada, uma jornada de troca de conhecimentos e experiências. Sinto-me, enquanto pesquisadora iniciante, que ainda há muito que dialogar e aprender acerca desta modalidade de ensino, mas também sinto, como professora de Teatro, que a militância com a EJA está apenas começando e que é preciso coadunar esforços e outros olhares – seja a partir dessa investigação – ou a partir de outras pesquisas em torno das necessidades e anseios desses educandos da EJA, para que estes indivíduos não continuem sendo ignorados pelo poder público deste país.

Para que essas mudanças ocorram é preciso dar vez e voz a esses educandos, oferecendo-lhes um leque de possibilidades; oferecendo de fato um ensino público da seguinte qualidade: apresentando-lhes as diversas áreas do conhecimento para que estas áreas contribuam para o seu desenvolvimento integral nas dimensões cognitivas, sensíveis, corporais e estéticas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **A invenção d nordeste e outras artes**. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Verônica Domingues. Memórias, Experiências e Formação: Uma tríade multireferencial. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs) **Memoriais: Leituras e práticas culturais de Leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010.

ARAPIRACA, Mary. Narrativas fazem sentidos... In: Dinéia Maria Sobral; LIMA, Maria Lucileide Mota. *Leitura, Diálogo e Educação*. In: MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; SOUZA, Emília Helena P. M. de; BELTRÃO, Lícia Maria Freire. (Org) **Entre Textos, língua e Ensino**. Salvador, EDUFBA, 2007.

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. Tradução Teixeira Coelho. 3 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura Popular na Idade Média e no renascimento: O contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

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

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

_____. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

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

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2005.

_____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zabar Ed., 2008.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zabar Ed., 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas volume 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** 2 Ed. São Paulo: Duas Cidades., 2009.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória:** ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 4 Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée. Revisão Científica: Maria da Conceição Passegi, Márcio Venício Barbosa. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. 167 p. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica e Educação. Série: Clássicos das Histórias de Vida).

BIÃO, Armindo. **Teatro de Cordel:** Peças e Ensaio. 55p. Salvador: Edições, 2012.

_____. Etnocologia e a cena baiana: **textos reunidos.** Salvador, P&A Gráfica e Editora, 2009.

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. 3 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas.** 8 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

_____. Cultura de massa e Cultura Popular: leituras de operárias. 13 Ed. Petropolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas.** 163 p. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **O Poder Simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Edições Setenta, 2015.

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

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>> Acessado em: Janeiro/2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acessado em: Janeiro/2014.

_____. GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf> Acessado em: Janeiro/2014.

_____. 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 Agosto de 2014.

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

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino.** São Paulo: Editora Hucitec; Edições Mandacuru, 2006.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral e tradição escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CANDA, Cilene Nascimento. **Todo mundo pode fazer teatro: o teatro do oprimido e a formação político-estética de trabalhadores da indústria.** 2013. 263fl. Dissertação – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade.** Tradução, Maria Leticia Ferreira. 1ª Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

CARVALHO, Carla Meira Pires de. **O Teatro na Educação de Jovens e Adultos: contribuições para o processo de Letramento e a formação da cidadania.** 2009. 168 fl. Mestrado – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

CASCUDO, Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** 10ª Ed. São Paulo: Ediouro Publicações, 1998.

_____. **Literatura Oral no Brasil.** 2 Ed. São Paulo: Global, 2006.

CERTRAU, Michel. **A invenção do Cotidiano: 1 Artes de fazer.** 19 Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural: O direito à cultura.** 1ª Ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

_____. **O que é ideologia.** 2 Ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CLAURÊNIA, M.; SILVEIRA, A. Contador de Histórias: Uma voz em Performance. In: MATOS, Edilene. (Orgs) **Arte e cultura: Memória e Transgressão.** Salvador: EDUFBA, 2011.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo.** 3 Ed. São Paulo: Edições Mandacuru. 2011.

DOMINICÉ, Pierre. **A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, nº 2, p. 345-357, Maio/Agosto de 2006. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a10v32n2.pdf>. Acesso em 22 de outubro de 2013.

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

_____. **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, 1998.

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In: BRANDAO, Helena Naganini (Org). **Gêneros do discurso na escola:** mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto. (ORGs). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 37 Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
_____. **A Ordem do Discurso:** a aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21 Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

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

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

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

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOFFMAN, Erving.. **A representação do eu na vida cotidiana.** 19 Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Estigma:** Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4 Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GUIMARAES, Maria Flora. O conto popular. In: BRANDAO, Helena Naganini (Org). **Gêneros do discurso na escola:** mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HUIZIGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. 6 Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Porto Alegre/RS, n° 3, p. 413-438. Set/Dez. 2007.
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>. Acesso em 07 de Setembro de 2013.

_____. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passegi. 2 ed. Revisada e ampliada. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. 341 p. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica e Educação. Série: Clássicos das Histórias de Vida).

_____. **Caminhar para si.** Trad. Albino Pazzer; Coordenação: Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

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

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. **A invenção do nordeste e outras artes.** 5ª Ed. São Paulo: Cortex, 2011.

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

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª Edição, São Paulo, Ática, 2000.

LARAIA, Roque de Bastos. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

LAROSSA, Jorge; SKILAR, Carlos. **Habitantes de Babel:** Políticas e Poéticas da diferença. 2ª Ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011.

LAVILLE, Christian. **A Construção do Saber:** Manual de Metodologia da Pesquisa em ciências humanas/ Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloísa Monteiro e Francisco Setinerri. Porto Alegre: Artemed; Belo Horizonte: Editora: UFMG, 1999.

LUBISCO, Nídia M.; VIEIRA, Sônia C. **Manual de Estilo Acadêmico:** trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 5ª Ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

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

LUYTEN, Joseph Maria. **O que é Literatura de Cordel?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. **A notícia na literatura de cordel.** São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

_____. **Sistemas de Comunicação Popular.** São Paulo: Ática, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas. Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Alamo Pimentel. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Marina Marcondes. **A Poética do Brincar.** São Paulo, edições Loyola, 1998.

MATOS, Edilene (Org). **Arte e Cultura:** memória e transgressão. Salvador, EDUFBA, 2011.

MENDES, Cleise Furtado. **As estratégias do drama.** Salvador: Centro Editorial e Gráfico da UFBA, 1995.

MOMBERGER, Christine Delory. **As histórias de vida:** Da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

MOMBERGER et al. A pesquisa auto (biográfica): questionamentos teóricos. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto; Maria da Conceição Passegi. (Orgs) **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Tomo II. Organização Maria da Conceição Passegi; Maria Helena Mena Barreto Abrahão. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. 312 p. Coleção Pesquisas (auto) biográficas: temas transversais.

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

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. **Pedagogia do desejo de Ler**. 1999 371f. V.1 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 1999.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; LIMA, Maria Lucileide Mota. Leitura, Diálogo e Educação. In: MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; SOUZA, Emília Helena P. M. de; BELTRÃO, Lícia Maria Freire. (Org) **Entre Textos, língua e Ensino**. Salvador, EDUFBA, 2007.

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

NÓVOA, A. Et Al. (Coord). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

OLIVEIRA, Fabrizia Pires de. Memória na formação docente: compreensão e interpretação. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs) **Memoriais: Leituras e práticas culturais de Leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 11ª Ed. Campinas, SP Pontes Editores, 2013.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs) **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica Tomo II**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PECHEUX, Michel. **Análise de Discurso**. 4 Ed. Campinas: Pontes Editores, 2014.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação Escolar de Jovens e Adultos: das competências sociais, dos conteúdos, aos desafios e cidadania**. Campinas: Papyrus, 2012.

PIERRE ACHARD et al. **Papel da memória**. Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes Editores, 2010.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida como artes formadoras da existência**. In. SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto. (Orgs) **Tempos, narrativas**

e ficções: a invenção de si. Marie- Christine Josso, Prefácio. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROJO, ROXANE. (ORG). **Alfabetização e Letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar:** práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

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.

SANTOS, Idelette, Muzart-Fonseca dos. **Memória das vozes:** Cantoria, romanceiro e Cordel. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural do estado da Bahia, 2006.

SENNA, Luís Antonio Gomes. (ORG). **Letramento:** Princípios e Processos. Curitiba Ibpx, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da Educação:** Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais/Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 11 Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Leôncio; OLIVEIRA e SILVA, Isabel. **Sujeitos da Educação e Processos de Sociabilidade:** os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento. Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOMBRA, Fábio. **Cordel e viola:** literatura popular em versos na formação de leitores. Belo Horizonte: Lê, 2012.

SOUZA. Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In. SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto. (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Marie- Christine Josso, Prefácio. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **O fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

SZYMANSKI, Heloísa. (ORG). **A entrevista na pesquisa em Educação:** A prática reflexiva. 4ª Ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMAZ, Sueli Barbosa. **Imaginário e teatro-educação**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Eliseu Clementino; PASSEGI, Maria da Conceição. **Pesquisa (auto) biográfica**: questões de ensino e formação. 1 Ed. Curitiba: CRV, 2013.

WULF, Christoph. **Homo Pictor**: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. Tradução Vinicius Spricigo. São Paulo, Hedra, 2013.

YOUTUBE. **Bule-Bule vai ao cinema**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HL7ryuBmfd4&list=PLWoe9kD-RiTJITs0XSTJIJWn4Yfy6oZku>> Acessado em Janeiro/2014.

_____. **Literatura de Cordel**. Programa Globo Rural – Rede Globo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7DoşjK6GSUQ>> Acessado em Janeiro/2014.

ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em Arte**: Um paralelo entre Arte e Ciência. Campinas: Autores Associados, 2006.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, percepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires e Suelly Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICE A- Diário de Bordo

OBJETIVO: Apresentar o Diário de Bordo contendo os discursos produzidos pelos alunos da EJA ao longo das oficinas de teatro e cordel, bem como, as falas que emergiram a partir das entrevistas concedidas por determinadas alunas no mês de Dezembro de 2014, ao término das oficinas.

OBSERVAÇÃO: Algumas aulas não possuem registros de datas.

DIÁRIO DE BORDO

AULA 1

DATA: 08/07/2014

OBJETIVO GERAL: Conhecer e promover a integração dos alunos com seus pares e com o professor.

Perfil da turma:

Josélia tem 62 anos, possui 6 filhos e é dona de casa.

Carlito tem 39 anos, possui 6 filhos e exerce a profissão de pedreiro.

Savador tem 48 anos, tem 5 filhos, sua formação é eletricitista, mas ele conserta TV, Rádio, PC...

Milena tem 25 anos e é dona de casa.

Tereza tem 40 anos e é dona de casa.

Vera Lúcia tem 40 anos e é dona de casa.

Patrícia tem 16 anos, é casada, não tem filhos e é babá.

Ademir tem 38 anos, 1 filho e exerce a profissão de pedreiro.

William tem 16 anos, é vaqueiro, mas não exerce profissão nenhuma até o momento. Estando desempregado.

Leide tem 31 anos e 7 filhos.

Maria Rita tem 39 anos e 4 filhos. É dona de casa.

Alan tem 18 anos e so estuda.

Antonio tem 45 anos e tem 2 filhos.

Ivalci tem 37 anos e 3 filhos.

Neide tem 49 anos e 4 filhos.

Cristiane tem 19 anos e 2 filhos.

Avaliação da aula. 08/07/2014

Carlito Brito Santos- Foi boa a aula. Porque teve muita graça. Teve gente que não fala muito e hoje falou.

Milena Silva Santos- As brincadeiras ajudam a relaxar, igual no teatro, a gente brinca, a gente esquece dos problemas, esquece da vida.

Maria Rita de Jesus Ribeiro- O que eu mais gosto é a aula do teatro, porque eu tenho uma cabeça dura para outras coisas. Eu melhorei bastante o jeito que eu converso lá fora com as pessoas.

Antonio – Muitas vezes a gente não se expressa e perde oportunidades na vida e o teatro me ajuda a me expressar melhor.

Carlito- Eu já moro em Jequié há 15 anos, eu sou da roça e quando a gente vem da roça tudo é difícil. A gente sofre preconceito professora. Demorou um tempão pra eu conseguir ter confiança e falar com os pessoal daqui, com meus chefe. A gente fica de cabeça baixa e só sabe receber ordens. Eu acho que o teatro ta me ajudando a não ter medo, hoje não tenho mais tanta vergonha de falar com eles. Digo o que é certo e o errado no meu trabalho. Se não gostar, trabalho pra mim mesmo.

AULA 2

DATA: 15/07/2014

OBJETIVO GERAL: Promover um contato inicial com a prática teatral através de jogos de improvisação corporais.

Adriana Santana Silva- Pra mim a aula de hoje me relaxou todo o meu corpo. Meu corpo tava muito pesado, sentindo dores nas pernas, na coluna, mas relaxou mais. Eu tou com o corpo mais relaxado. Risos.

Salvador Santana da Silva- A parte da massagem foi boa. Poderia ter mais aula assim. Eu acho que a aula distrai.

Adriana- Interrompendo- Eu gosto. Acho que a gente distrai, esquece alguns problemas, relaxa. Eu falei pra minha colega que essa aula nos ajuda a dançar e se é pra dançar eu não perco.

Leide Lucia de Jesus Carvalho- Com o exercício da imagem parece que eu consegui enxergar mais. Parece que enxergo melhor. Nas aulas de teatro a gente aprende muita coisa boa.

Lucas- O teatro proporciona pra gente se conhecer mais, aprender sobre o colega. Ele aproxima a gente.

Adriana- Interrompendo- É porque quando a gente ta estudando não tem muito essa coisa de fazer junto. No teatro não. No dia que tem teatro todo mundo dança junto, faz tudo. Eu mesmo adoro no dia que tem teatro.

Maria Rita de Jesus- Hoje eu não estou bem não professora. Não vou nem tirar o sapato. Tive tanta aporrinhção essa semana por causa daquela peste lá do governo. [...]. Aquele programa lá do Minha casa minha vida. A menina me ligou essa semana, me pediu pra eu confirmar todos os dados, eu confirmei, me fez ir lá onde o vento faz a curva. Eu achei até que já ia pegar as chaves da minha casa, mas que nada, fiz foi enfrentar uma fila danada pra nada, pra ela olhar pra mim e dizer que ainda ta faltando documento. Olha só raiva que passo nessa vida viu?

AULA 3

DATA: 24/07/2014

OBJETIVO GERAL: Exercitar a prática teatral através de jogos de improvisação relacionados com a liberação corporal e vocal dos alunos.

D. Josélia- Pra mim foi boa. Gostei. Relaxei bastante. O que eu mais gostei foi da bola. Aquela parte da bola. Porque a gente pôde movimentar com o corpo né ? Gostei mais da bola, mas aquilo que você fez pra gente fazer com a amiga também foi legal. (**referindo-se a cena improvisada**).

Professor-pesquisador: Por que você gostou da cena? Da improvisação?

D. Josélia- Por que eu gosto de fazer teatro. Eu gosto de Improvisar. O teatro faz a gente ficar mais... Quebrar a timidez! Quebra muito a timidez, o teatro. Melhora em tudo na gente. O corpo da gente, até a mente da gente! Eu gosto.

Adriana- Sobrou pra mim falar. (**Risos**) Olha pró, eu tou gostando do teatro. Eu nunca fiz teatro. Tou amano. Na terça-feira mesmo eu fui pra lá (**se fere a ida ao teatro para assistir ao espetáculo 100 guerra, direção Prof^a Dr.^a Maria de Souza**). Na terça-feira mesmo que eu fui pra lá, eu nunca tinha ido mesmo ver peça, essas coisas, aí eu tou adorando fazer teatro. Falo com minha patroa, falo com minhas, meus irmãos “Olha menina, minha escola tem teatro e eu tou amano”. Ela daqui mesmo, (**aponta para a colega**), no começo ela não gostava de fazer teatro e hoje ela gostou de ficar na sala.

Professora-pesquisadora: Você acha que o teatro tem ajudado vocês a falarem, se expressarem, na relação que vocês tem com a escola, com a escrita?

Adriana- Acho. Com certeza. Porque tem algumas pessoas que é tímida. Que tem vergonha de fazer, e o teatro vai ajudando as pessoas a fazer, a falar. Ela ali é muito tímida, então o teatro vai ajudando as pessoas a se abrir com o outro, conversar com o amigo. Quem não quiser teatro a noite joga pra mim que eu tou gostando. Pra rebolar, pra dançar, pra me divertir. Na terça-feira mesmo quando eu vi a apresentação, que queria ta la na frente

Milena- Fazendo teatro aqui, no dia que eu vi a peça fiquei encantada...Eu quero que tudo que a gente faça aqui tudo o que a gente viu na peça semana passada.

Dona Ivalci- Na primeira aula eu não gostei. Porque me botou pra imitar macacos, imitar bichos, aí eu não gostei. A segunda aula eu já gostei. Eu não entendi que isso faz parte do teatro.

Intervenção professora-pesquisadora- Aqueles atores que vocês viram na peça a semana passada passaram por todo esse processo de desconstrução corporal, imitando bichos, ensaiando até chegar à montagem da peça.

Dona Ivalci- Um deles até falou que passou bastante tempo até chegar aquilo ali. Então não é de uma hora para outra.

Patrícia- Eu gostei da peça. Gostei da cena de guerras. Quando a gente vê aquela peça vê tudo arrumado, cada hora entra um, ficou muito bom. Eu gostei.

Intervenção professora-pesquisadora- O que vocês acharam de ir ao teatro pela primeira vez? Levanta a mão quem foi pela primeira vez.

D. Josélia- Essa é a minha segunda vez. Eu já fui ao teatro uma vez, mas já faz muito tempo.

Intervenção professora-pesquisadora- Então você gosta de ir ao teatro?

D. Josélia- Olha minha filha, se der eu gosto. Quando vocês levam a gente eu gosto, porque gosto de ouvir as histórias, o que dizem lá. É bom né? É sempre bom sair, passear.

Impressão da professora-pesquisadora: As primeiras aulas me parecem que temos muito trabalho a fazer. Os alunos poderiam ser chamados de preguiçosos levemente. Mas, o que percebo são corpos cansados, quase que se arrastando para chegar até a escola e cumprir uma obrigação. Sobre o contato com o teatro, há um desconhecimento profundo por parte de alguns sobre o fazer teatral, mas, por outro lado, os alunos mais participativos, que se dispõem a frequentar as aulas de teatro desde o semestre anterior com outros discentes-docentes do PIBID, esses demonstram uma afinidade maior com o teatro. Alguns já foram assistir aos espetáculos promovidos pela UESB, e já tem um discurso mais profundo sobre o fazer teatral.

AULA SEM IDENTIFICAÇÃO DA DATA

O QUE VOCÊS ACHARAM DA AULA HOJE? FOI CANSATIVA?

Adriana- Eu tava me sentindo cansada, com o corpo cansado. Minhas pernas estavam pesadas. Pra mim que tava assim, relaxou muito. Relaxou o corpo todo. Eu tava sentindo um peso muito grande nas pernas, na coluna, mas relaxou mais. Eu to com o corpo mais relaxado.

Sr. Salvador – Hoje foi bom. Foi especial. Devia todas as aulas terminar com uma massagem como esta. (Risos).

Risos de todos.

Intervenção professora-pesquisadora- Sr. Salvador, fora as massagens o que o Sr. Está achando das aulas de Teatro?

Sr. Salvador – É bom porque é uma aula que distrai né? Distrai a cabeça da gente.

Adriana (interrompendo)- Eu gosto. Distrai muito a nossa mente. Os problemas a gente esquece. Eu mesmo relaxo. Eu amo as aulas de teatro! Eu tou tentando fazer com que minhas colegas goste e trago elas para as aulas e digo que gosto das aulas de teatro porque adoro rebolar. E aqui a gente faz, a gente faz tudo isso.

Risos de todos.

Adriana- Eu falo que eu gosto dessa aula porque eu gosto de rebolar, brincando. Porque eu sei que aqui tem muitos evangélicos.

Maria Rita (interrompendo) – Mas evangélico também dança. Aí é que dança. Lá na igreja a gente canta, dança. Nós temos músicas que a gente dança.

Adriana- Eu se fosse por mim eu dançava e rebolava desde a hora que eu chego ate a hora que sai. **Risos**

Risos de todos.

Intervenção professora-pesquisadora- E o jogo corporal que fizemos contruindo e desconstruindo imagens de opressão e de libertação, foi difícil para vocês? Gostaram de fazer?

Adriana- Não, não foi não. Eu gostei.

Maria Rita- Eu gostei.

Intervenção professora-pesquisadora- Algum exercício deu para trabalhar concentração? Vocês se sentiram mais concentrados?

Leide- Oh Pró, pra mim foi bom. Foi bom porque a gente enxergou mais. Ajudou a se concentrar mais no colega. Não sei explicar. Eu aprendi muita coisa boa hoje.

Intervenção professora-pesquisadora- o quê você aprendeu de bom hoje?

Não quis ou não soube expressar sobre o quê se referia em seu aprendizado.

Milena- Eu gostei, aprendi a fazer ginástica, mas gostei mais das brincadeiras.

Intervenção professora-pesquisadora- Vocês acham que as brincadeiras auxiliam vocês no processo de aprendizagem aqui na escola. Em que sentido?

Lucas- Ajuda bastante. Porque o teatro aproxima né? Aproxima as pessoas, a gente passa a se conhecer mais. Se solta mais, se conhece, pergunta mais.

Adriana- É porque quando a gente tá estudando, a gente faz o trabalho escrevendo. Cada um no seu canto, fica lá escrevendo. E no dia que tem o teatro não. No dia do teatro nós se junta, faz as coisas juntos. Daí a gente fala:”Vamos fazer aquele trabalho”. Eu mesmo me solto, eu adoro. Eu adoro no dia que tem Teatro. **(Risos)**

Risos de todos.

Maria Rita (interrompendo) – É assim, essa coisa que a gente se relaciona mais é verdade, mas também lá fora. Porque minha menina de 5 anos, ela faz tratamento né? Ela faz Dialíse. Aí é assim. Lá é assim, se a pessoa que marcou não foi ela marca, ela encaixa outro. Porque se a pessoa tá precisando é pra tá lá. Mas eu expliquei pra ela, porque a passagem daqui pro centro é R\$3,00 e tinha três sessão que ela não foi. Mas eu expliquei pra ela que a gente trabalha mas nem sempre tem. Aí ela me disse assim: -Ah mãe, já coloquei alguém na vaga dela. Eu disse –Por quê que a senhora colocou outra na vaga dela ? Aí ela: -A mãe, a senhora não ligou, não deu satisfação. Eu disse: -Eu liguei. Eu liguei sim, e se a senhora é mandada eu também sou e não quero conversar com você, quero falar com sua chefe, com a médica. Aí ela me olhou assim... (Fez uma gesto de assustada imitando a recepcionista da história relatada). – Se ela disser que minha menina não continua com a vaga aí tudo bem. Fui lá, bati na porta, conversei com a médica , expliquei a situação, que a primeira vez Manuela tava doente e aqui tem muito recém-nascido, que a segunda vez não tive como e na terceira vez vocês marcaram a sessão em dia de jogo. Vocês iam atender dia de jogo? Pode olhar aqui o cartão. Tá marcado. Eu falei pra ela: -Eu não sei escrever nada. Olha doutora, eu não sei escrever nada, pode olhar aqui essa letra, né de vocês não? Essa letra saiu daqui de dentro. Não consigo ler nada desse cartão, mas eu entendo dos meus direitos.Então meu direito é esse. Manuela vai ficar suspensa o tratamento ? Eu já passei por isso e deixava pra lá. Porque eu não sabia dos meus direitos.

Porque agora eu sabia que eu tava nos meus direitos e me saí mais. Questionada sobre a situação relatada e a articulação com a aprendizagem do teatro

Tem a ver sim, porque o modo como você, como a Tacila explica a gente, e até mesmo a nossa professora. Eu mesmo achava que não ia aprender nada, porque eu já tou veia. Mas, brincadeira é brincadeira, quando é pra gente falar sério a gente fala. Antes eu achava que a palavra deles era mais forte: -Não pode, não pode. Agora com tudo o que a gente aprende aqui eu aprendi a me colocar lá fora. Eu acho assim, foi depois que eu comecei a fazer teatro, a vim pra escola. Porque eu achava que aquilo ali era normal, mas não é bem assim, a gente tem que procurar nossos direitos.

Intervenção professora-pesquisadora- Entendi. Então você está achando que o teatro está te ajudando a se relacionar lá “fora”?

Maria Rita- Ajuda. Ajuda a gente se soltar mais lá fora, porque as vezes é assim, eles falava “não pode”, a gente achava que as palavra deles era assim, não pode, não pode. Mas agora eu sei que não é, que tem que insistir naquilo que eu acho também. (...) A gente fica tímida, com medo. A gente acha assim, que como elas tá no nível assim, vamos de dizer, de balconista, a gente fica achando que a gente tá preso, submissa a elas. Mas não é. Ela é empregada igualmente eu. Eu acho assim, depois que eu comecei a fazer teatro, a vim pra escola. Pq antes era assim, eu ia no posto e elas dizia: “Ah, já passou do horário.” Ai eu não dizia, aí agora não, a gente tem que procurar direitinho e eles tem que procurar explicar direitinho como é que funciona, porque temos os nossos direitos.

AULA 31/07/2014

OBJETIVO GERAL: Exibir o filme: Gonzaga: De Pai para filho. Em formato de Cinema.

AULA 07/08/2014

OBJETIVO GERAL: Apreciar o filme usando como princípios norteadores a estética, o contexto histórico da obra.

Adriana- Eu sou nova né? Eu me considero nova. Risos. Mas, é que eu, eu lembro que minha família sempre gostou de contoria. E Luiz, Luíz Gonzaga sempre foi admirado lá em casa.

Patrícia- Não é meu estilo de música. Por isso não gosto. Mas eu gostei da história dele. Não entendi algumas coisas do filme. Mas gostei muito. E a música daquele dia tava no filme.

Maria Rita- Foi uma aula diferente. Eu sempre gostei de Gonzaga, apesar de que so ouço mais esses tempos as músicas lá que o pastor traz pra gente. Mas, foi bom, foi bom né? A gente relembra os tempos antigos, o tempo da roça.

D. Josélia- Na bar sempre passou as músicas do velho Gonzagão, eu sempre botava o radio pros clientes ouvir. Mas eu nunca achava que ele teve uma vida difícil.

Intervenção professora-pesquisadora- É porque naquela época ser cantor nordestino não era fácil D. Josélia.

D. Josélia- É, mas o que importa é que ele venceu né? E fez música boa. Gosto muito de ouvir as músicas de Gonzagão. Antes eu sabia cantar, agora não sei, não lembro mais as letra. Mas eu gosto.

AULA 20/08/2014

Adriana- Quando começou as aula de teatro, eu achei ruim. Eu achei ruim. Eu não gostava. Mas, agora eu sei e gosto. Eu estou amando teatro. Eu estou morta hoje, estou cansada, trabalhei o dia inteiro, mas no dia do teatro eu vou. Eu não perco o teatro. Quando é aula de teatro eu venho.

Risos de todos.

Adriana- Meu marido não gosta, porque chego maquiada em casa. Mas eu deixo ele falar. Hoje é dia de teatro, eu tenho que relaxar. Eu digo pra ele: “Deixa eu ser feliz homem! Deixa eu apresentar!” Eu saí na internet. **Risos**

Sr. Carlito- É elas aqui da sala estão toda bestas porque a apresentação delas la no teatro saiu na internet. A senhora sabia professora?

O aluno refere-se ao dia da apresentação cênica da turma no Fórum Municipal de EJA intitulado: As lavadeiras, resultado prático do PIBID/2013, dirigido pela discente e bolsista Tacila Neres.

Patrícia- Pra mim, apresentar foi ótimo. Quando eu vi meu coração bem apertado porque eu tava na UESB. Me deu medo. Mas depois me soltei.

Rita- Na segunda-feira eu fiquei nervosa. Depois perdi a vergonha. Como já cantei na igreja, então, multidão de gente não é problema. Mas lá, eu achava que o pessoal ia vaiar, mas se a gente errasse o público não ia saber, daí eu fiquei tranquila.

Sr. Carlito- Nem todo mundo se sai bem em público. Quando eu trabalhava na Ramarim, quando eu ia falar eu travava. A gente vem pra escola aí ajuda bastante. Essa senhora aqui (aponta para a aluna D. Tereza), não falava com ninguém, hoje ela ta participando das atividades.

Adriana- Eu tou feliz, porque apresentei para outras escolas. Uma menina me falou: “Eu vi você apresentando”. Eu fiquei emocionada em ver aquelas pessoas aplaudindo a gente. Dá uma emoção.

D. Josélia- Eita que hoje eu tou é feliz! Dancei um forrozinho no domingo, só deu eu professora!!! Só deu eu remexendo o esqueleto! Nunca mais tinha me divertido tanto assim. [...] Me empolguei depois do filme de Gonzaga que assistimos. (Risos) .

Milena- Eu gosto de Teatro. Faz um bem danado a gente que faz.

Sr. José- Achei legal. Apresentar foi bom. Gostei.

Aula do dia 04/09/2014

Objetivo Geral da aula: Exibir e discutir acerca do documentário sobre a Literatura de Cordel.

Rita- Cordel é como se fosse uma cantoria, como o pessoal da roça fazia antigamente, com rima.

José- Ah professora, na minha opinião, acho que o Cordel tem a ver com o camelô.

D. Josélia- Eu acho que é quem mexe com capoeira, samba, cantoria, colher cacau, café, pegar na enxada.

Adriana- Cordel é um livrinho, uma história. Foi o que entendi do filme que a senhora passou pra gente.

Adriana- Eu me lembro que ela tava na feira vendendo esses cordel. E começou a oferecer. É isso que eu me lembro. Ah, e cantando também.

D. Josélia- Aquele vídeo representa o sertanejo né? Luís Gonzaga. Com temas do nordeste, nordestino né? Agora, eu vou dizer, não entendo, eu gosto mais não entendo... (Risos) Sinceramente, não quero que a senhora se ofenda, mas não entendo no que o teatro, a história da minha vida possa interessar a alguém.

Intervenção da Professora-pesquisadora- Alguém já tinha ouvido falar em Literatura de Cordel antes?

D. Josélia- Já. Eu já tinha. Tinha gente no bar que dizia umas prosa de cordel. Isso faz muito tempo, mas eu lembro.

Sr Salvador- Na roça que eu morava não tinha isso de cordel não.

D. Rita- Eu lembro sim. Sempre ouvi Cordel, não sabia que tinha esse nome. Mas, esses poema, essas cantoria sempre teve.

AULA DIA 07/10/2014

OBJETIVO DA AULA: Analisar a Leitura Dramática Maria, Teatro Sesc/Senac

Marcelo- Eu gostei. Os personagens que gostei foi Maria e aquele que tocava violão. Eles tinham um papel na mão e ficavam lendo ali. Foi ótimo.

Intervenção da professora-pesquisadora- Já foi outras vezes ao Teatro Marcelo?

Marcelo- Não. Primeira vez. Foi bom, eu gostei. Interessante à história.

D. Josélia (interrompendo)- Acho que o nome da peça era Maria Patriadora. Eu gostei porque é uma história muito bonita. Fala sobre os romeiros, fala sobre a Lapa, fala sobre Romaria. E eu gosto.

Intervenção da professora-pesquisadora- E o que é romeiro?

D. Josélia – Romeiro é um pessoal que, inclusive todo ano eu vou. Esse ano mesmo eu fui. A gente vai de caminhão. Em cima daqueles caminhão, com aqueles chapéus na cabeça. Tem bastante gente. Outros vai de ônibus. Vai todo mundo pra Lapa. Esse ano mesmo eu fui. Todo ano eu vou. O espetáculo falava de Romaria. E Ela chamava a atenção, porque só o fato de falar de Maria, mãe de Deus né? É muito bonito. Ela era muito bonita. Eu adorei aquele espetáculo ali. Adorei mesmo.

Aula do dia 21-10-2014

Adriana- Quando uma pessoa faz um filme não tem capa? No Cordel também é a mesma coisa.

Milena- (Interrompendo)- A mesma coisa é com o CD, tem capa e autor.

Adriana- A mesma coisa é o cordel, a diferença é que no Cordel tem rima e no CD e no filme não tem. (...) Tem tantas coisas na minha vida pra falar que eu não vou saber rima professora.

D. Josélia- A minha vida tem coisas boas e ruins, acho que não vou saber transformar em Cordel. Tem a morte de meu filho. Ele morreu tão novo pró. Eu também tive um grande amor que esse não sei se vou querer falar.

Professora-pesquisadora- Por quê Dona Josélia

D. Josélia- Teve uma época que me separei do pai do meu filho. Arranjei um namorado. Eta época boa que fui feliz. Tenho em minha lembrança aquela música de Amado Batista: “eu tive um amor, amor tão bonito, daqueles que marcam com sabor de saudade”. Depois, eu voltei pra o pai do meu filho, mas, toda vez que meu neto ouvia essa canção no rádio falava: “Vó, olha a sua música”. Depois meu neto morreu de acidente de carro. Nunca mais esqueci essa música.

Professora-pesquisadora- Conte essa história pra gente, que podemos inserir tanto a história, quanto a música em nosso espetáculo D. Josélia.

D. Josélia- Mas não sei se alguém quer ver uma poesia de uma história tão triste professora. Quer dizer, minha vida teve essa história triste, mas teve coisas boas também.

Aula sem data específica- Ensaio inicial

Objetivo Geral: Trabalhar exercícios vocais e improvisações cênicas que preparem os alunos os ensaios iniciais.

Intervenção da professora-pesquisadora- E o que vocês acharam da aula de hoje, do nosso primeiro ensaio, da cena de entrada com a música de Gonzaga?

D. Josélia- A gente precisa treinar mais nessa música. Precisa ensaiar, porque, eu conheço essa música desde menina, mas estou destreinada. A gente precisa treinar mais a música para

não esquecer na hora né? E as outras coisa é fácil, negócio de enxada, facão. É fácil de consegui. Se quiser até revolver a gente trás. Risos.

Risos em todos da sala

Intervenção da professora-pesquisadora- E sobre a aula que estamos construindo aos poucos um cordel sobre os fatos da vida de vocês, o que vocês acham disso? Vai ficar bacana, é difícil isso?

Adriana- Eu acho que não tá difícil não. A gente tá ensaiando, então qual é a coisa que é difícil?

D. Josélia- As vezes é difícil é lembrar né? A aula é de oito em oito dias. Nem toda semana tem. A semana passada mesmo foi, teve semana de prova. Então, a gente alembando, como é que diz, ensaiando direitinho. A gente faz. A gente não fez aquela peça do ano passado?

Adriana (interrompendo)- Ôh pró,não era bom dar um papel com nossas falas. A gente não pode copiar as falas num papel e levar pra casa e cada um em casa vai ensaiando? Pelo menos a gente ia ensaiando para não esquecer.

Sr. Salvador: Inclusive a música pra gente lembrar.

D. Josélia- Eu não tou lendo bem ainda né? Então, eu não sei se vai dar certo da gente ler o papel em casa. Eu moro só e Deus. Então não acho uma boa não.

Intervenção da professora-pesquisadora- O que vocês acharam de construir a poesia de cordel de vocês, sobre a vida de vocês, aqui na sala de aula, construindo junto com a professora Tacila e eu, neste quadro. O que vocês acharam dessa experiência? De construirmos juntos?

Adriana- Legal. Eu achei muito legal.

Milena- Eu achei legal. Fazer a história da menina que queria ser bailarina. Eu sempre quis ser, é o meu sonho ser bailarina. Eu achei legal, eu queria ser bailarina, eu sou louca por ser bailarina.

Sr. Salvador- Foi bom porque a gente se alembrou dos tempo que a gente era criança né? E bom que a gente alembra do passado da gente. Foi bom por isso.

Intervenção da professora-pesquisadora- As aulas de teatro estão ajudando a vocês, a lembrarem do passado de vocês, de coisas até esquecidas, lá no fundo do baú, de alguns momentos da vida de vocês, enfim, da memória de vocês?

Adriana- Óh, eu quando chego pra algum de vocês, falo pra meus amigo, pra minha família que tou fazendo teatro. Todo mundo fala: *“Que legal, como é bom fazer teatro”*. Aí eu falo, *“Eu tou chique agora, vocês não fazem, mas eu faço”*. Eu tou amando, aprendendo muitas coisas que eu não sabia, eu tou aprendendo. Coisas do Teatro, de improvisar, do corpo, de ensaiar. De falar em público. Eu tou amano teatro. Não tem o que dizer do teatro.

D. Josélia- No começo a gente não entendia o que a senhora queria. A gente pensava assim: Como a nossa vida pode servir pra fazer uma peça. A gente não entendia. Agora a gente já entende. Com os ensaios, com as rimas, a gente já consegue entender um pouco. Agora vamo ver no que vai dar né? Se vai dar pra fazer alguma coisa, uma peça mesmo. Se desse mato vai sair um coelho. Risos

Risadas na sala

Intervenção da professora-pesquisadora- E vocês acreditam que as aulas de teatro estão ajudando a vocês nas aulas, aqui na escola, ou na vida lá fora?

Sr. José- Ajuda em tudo. Na vida lá fora, aqui. Ajuda em tudo, por que a gente fica mais ativo, aprende mais a falar, a se expressar, aprende mais a conhecer mais as pessoas.

Adriana (interrompendo)- A gente começa a se expressar mais, se abrir mais, a conhecer mais as pessoas, muitas horas a gente é muito fechado, não consegue conversar. E o teatro ajuda bastante. A gente se expressa mais. Conhece mais pessoas e vai falando do teatro, como é maravilha, como é gostoso fazer. Eu falei pra minha irmã em Salvador: Óh, estou fazendo teatro, estou amano, mas meu marido morre de ciúme, e ele diz: “Eu vou largar minha mulé, e ela vai ter que escolher ou teatro ou eu”. Eu digo, depois: “Vá embora e deixa eu com meu teatro” Risos. Aí minha cunhada diz: “Eh Adriana, Tião diz que vai largar você por causa do teatro, eu disse: “Manda ele embora que eu vou pra o meu teatro” **RISOS.**

RISOS EM SALA DE AULA

Adriana- Quando chega na terça-feira eu digo que vou pra escola, não digo que vou pra o teatro, senão ele pira, ele dana. Ele roda a baiana. **RISOS.**

RISOS EM SALA DE AULA

Intervenção da professora-pesquisadora-E a poesia de cordel, que construímos juntos aqui na sala, ta ajudando vocês na vida lá fora.

Sr. José- Tá e muito. Que a gente aprende a falar mais, conhecer mais. A gente fica mais alegre pra conversar com as pessoa. Porque a gente ficava muito mais fechado. Hoje não, todo mundo sorri, todo mundo fica alegre. É bom. Risos.

Milena- E é legal demais. Eu amei, amo fazer teatro. As professora conversa com a gente. É muito, muito bom. A gente fala de tudo, faz exercício no corpo, ginástica, teatro. É Demais mesmo.

Intervenção da professora-pesquisadora-Eu fiquei com medo de vocês não aceitarem, de vocês não quererem que a vida de vocês virasse poesia de cordel. O que vocês acharam disso?

Adriana- Eu achei M-A-R-A-V-I-L-H-O-S-O! Eu relembrei meus tempos quando eu era criança. Passei infância boa e infância ruim. Fiquei muito feliz, muito emocionada mesmo quando fez aquele cordel ali no quadro com a história da minha vida. Eu cheguei em casa falando com meu esposo, tava muito feliz. Aí ele disse: “Agora já ta fazendo esse tal de Cordel da sua vida é? Aí eu falei: “claro. Já ta fazendo marido. É o cordel da minha vida, eu tou chique bem”. Daqui a uns dias eu tou na internet. RISOS.

Intervenção da professora-pesquisadora-E sobre o cordel, vocês acharam difícil no início não foi? Depois que construímos as primeiras estrofes ali no quadro. O que vocês acharam de construirmos juntos as histórias de vida em formato de Cordel?

Sr. Salvador- Foi bom.

Adriana (interrompendo)- - Salvador até escreveu. Fez a sua história.

Sr. Salvador- Foi bom porque a gente aprendeu mais coisas sobre poesia, sobre teatro.

Intervenção da professora-pesquisadora-E sobre as rimas no Cordel, foi difícil ou não?

D. Josélia- Rimar foi. A gente nunca tinha feito, inclusive eu, a gente nunca tinha feito. Mas, foi bom, porque, valeu a experiência, porque a gente nunca fez essas rimas, foi a primeira vez que fez. Sempre é bom tentar e fazer a primeira vez né?

Adriana- É porque professora, pra quem nunca fez rima, no começo é difícil, mas depois a gente vai aprendendo, perdendo o medo, depois nos lembramos da nossa vida, aí fica mais fácil.

Milena (interrompendo)- Fica fácil e divertido. Eu me acabei de rir com as rimas dos colegas, quando chegou a minha vez eu só fazia rir. Se a senhora não brigasse comigo eu ia rir até agora e não ia ter rima nenhuma do meu cordel. RISOS.

RISOS DE TODOS EM SALA DE AULA

Intervenção da professora-pesquisadora-E vocês ficaram interessados em aprender mais sobre o Cordel, sobre Literatura, poesia de Cordel?

D. Josélia- Temos né? Faz parte do estudo né isso? E se faz parte a gente, nós temos que ter interesse.

Adriana- Cordel é bom. A gente aprende, mas é muito difícil rimar ali. Mas, um juntano com outro, falando umas palavras, um ajudano o outro, da pra fazer e a gente aos poucos vai aprendendo. Aí eu cheguei, falei com minha irmã que eu já tava fazendo cordel, que eu já fui pra faculdade apresentar, que eu já fui pra secretaria de educação apresentar, que eu apresentei. Aí ela disse: “Ai que bom, Jesus Cristo!” Falei “irmã eu tou chique” aí ela: “Ah, eu quero ir aí na tua escola ver você apresentando”. Ela vai vim no outro mês, e quem sabe se não dá pra ela vim me ver apresentar né? Ela disse que nunca viu uma peça de teatro. Agora vai ver e me ver na peça. RISOS

Milena- Seria bom os outros também fazer não é isso? A gente não aprende um bocado? A gente aprende um bocado, aí, como é que se diz....Como a gente aprende, que a gente tá aqui aprendendo com a pró, vai que um dia, pode ser, que a gente ensine os outros lá fora? Não é pró? Que a gente ensine os outros lá fora e falano sobre história, pedindo pra os outros fazer poesias da vida deles, fazer o Cordel, junto de nós.

Adriana- Muito interessante. E pra mim, achei mesmo interessante é fazer o cordel com a história da nossa vida. Achei muito importante mesmo. Eu fiquei muito feliz.

Intervenção da professora-pesquisadora-E por quê você achou importante fazer o cordel com a história da vida de vocês? Você achava que não dava pra fazer cordel com a vida de vocês?

Adriana- Eu nunca, nunca ouvi, nunca veio passar na minha cabeça fazer cordel com a história da minha vida, nunca veio na minha cabeça. Agora, a professora foi lá e disse: “Vamos fazer uma história da vida de vocês”. Aí eu amei, adorei. Fiquei muito feliz em ta fazendo essa peça.

Ensaio 1

Aquecimento com cirandas.

O ensaio foi feito inicialmente com pausas para poder dirigir as alunas/ atrizes. Foram trabalhadas intensidade da voz, postura cênica e apropriação do texto. As aulas anteriores ministradas deram suporte através dos jogos teatrais para o desenvolvimento cênico das alunas.

Avaliação da turma:

Adriana: Ta difícil lembrar , não tenho tempo de estudar em casa, trabalho o dia todo. Tava ate pensando em desistir porque chego cansada e tem dias que não venho para escola, só não desistir de vim por causa do teatro.

Josélia: Da minha parte ta ótimo, a gente fica com o corpo leve e esquece dos problemas.

Milena: ta bom também, teatro é legal. Amo fazer teatro.

Ensaio 2

Aquecimento com o jogo do “Rop”

Hoje contamos com a presença de alguns alunos da turma que não fazem parte da cena. Eles participaram como platéia, as alunas que estão na cena ficaram um pouco tímidas no inicio. A dificuldade em lembrar do texto continua.

Avaliação da turma:

Antonio: teatro é muito bom, eu fazia teatro na escola quando morava em São Paulo. Aprendemos sem perceber, fazer teatro é aprender brincando, mexe com o corpo e com a mente.

José : é bom, mas eu pensei que hoje ia ser aula eu só vim porque pensei que era aula.

Teresa: é muito bom, divertido!

Milena: Eu não perco um dia de Teatro, e tenho vontade de apresentar aquela peça lá que assistir no teatro (ela se refere a 100 GUERRA)

Marilene: Teatro é bom, mas eu não faço não, tenho vergonha, só vim hoje porque pensei que tinha aula.

Josélia: Pra mim ta tudo ótimo, os exercícios para o corpo, lembrar coisas que eu já vivi e que nem pensei que um dia ia servir para alguma coisa. Não tenho o que reclamar não, pra mim ta tudo ótimo.

Adriana: eu vou é fazer meu teatro e trazer minha família pra vim me ver, eu nunca apresentei teatro, to amando.

Ensaio 3

Aquecimento com bola

Hoje as alunas mostraram-se mais seguras com o texto. Repetimos a cena varias vezes o resultado foi produtivo. Na fala de dona Josélia foram incluídas fotografias, pois ela estava sem ação cênica antes de dar o texto, então pensei em fotos nas mãos dela, pois remetem a momentos já vividos.

Avaliação das alunas:

Josélia : Agora vai professora, hoje sentir firmeza.

Milena: Ta lindo, vou vim bem linda no dia.

Adriana: hoje foi melhor pró, quanto mais agente ensaia é que fica bom. Por mim tinha ensaio a semana toda, mas não pode ne?

Ensaio 4

Aquecimento com cirandas

Hoje ensaiamos com todos os elementos de cena inclusive o figurino, em alguns momentos as alunas esqueceram o texto e se perdiam na marcação. Notei que estavam inseguras porque o dia da apresentação se aproxima.

Avaliação das alunas:

Milena: Professora vai ser pra toda escola? Eu to com vergonha, mais vou apresentar porque amo teatro.

Josélia: Será que o povo não vai rir de nós professora? Eu to com medo de esquecer a minha parte lá.

Adriana: Eu não vou dizer que não to com medo, mas eu já cheguei ate aqui não vou desistir. Meu marido fica falando que não sabe o que eu quero atrás de teatro, todo dia que é aula de teatro ele fala: vai, vai lá pro teu teatro ficar dançando. Ele fala que eu to ficando doida e eu nem ligo para o que ele fala, já falei prefiro perder o marido do que desistir do teatro.

Ensaio 5

Aquecimento com jogos teatrais

Ensaio corrido.

Conseguimos passar toda a cena varias vezes sem parar.

Avaliação

Adriana: To doida pra chegar logo o dia, já convidei minha mãe, meu marido chamei também, mas é um ignorante não vem não. Tomara que o ano que vem tenha aula de teatro, o povo não sabe o que ta perdendo, fica tudo em casa sem vim para a aula.

Milena: é bom pró.

Josélia: Queria estudar porque quero aprender mais, mais eu gosto de teatro.

Ensaio 6 - Ensaio geral (ultimo antes da apresentação)

Aquecimento**Ensaio****Avaliação:**

Milena: Eu já to nervosa desde hoje. Amei fazer teatro o ano passado e fiquei torcendo para esse ano ter de novo. Fazer teatro deixa a gente mais alegre.

Adriana: No início eu não gostava porque entrei na escola para aprender, mas aí eu pensei: é não custa nada ir para as aulas de teatro pelo menos distraiu a mente. Fiquei vindo e fui gostando da coisa e agora não perco mais uma, porque fazendo teatro agente também aprende, não é só escrevendo do quadro não.

Josélia: Fiz teatro o ano passado, apresentei, gostei muito. E esse ano também tá bom, as vezes não venho quando to muito casada porque trabalho com reciclagem e cansa muito, mas sempre que dá eu to aqui. Espero que todos gostem da nossa apresentação e que a gente não passe vergonha.

ENTREVISTA DO DIA 17 DE DEZEMBRO DE 2014

Essa entrevista foi realizada após a apresentação do espetáculo: As histórias das Mulheres, pelos alunos de EJA da Escola Municipal Alíria Argolo.

ADRIANA

Intervenção da Professora-pesquisadora- Então, você já tinha feito teatro antes Adriana?

Adriana- Não. Nunca fiz teatro na minha vida, é a primeira vez e eu estou amando, adorando! As aulas eu achei 10! Maravilhoso! Eu sei que tem gente que não gosta, mas quem não gosta né? Sai da escola, não vem. Mas eu não. Amo. No começo, muito cansativo, muito cansaço. Mas depois eu fui, as coisas, borá relaxar, cuidar do corpo, aí eu fui relaxando e fui gostando, fui apresentando. Fui apresentar lavando roupa, naquela cena lá. Ah, dá pra pôr a cena das lavadeiras junto com essa tudo junto pró? A minha mãe falou assim: *“Ôh minha*

filha, pede pra colocar você apresentando aquela peça lavando roupa, porque eu não vi essa não”.

Intervenção da Professora-pesquisadora- Agora que a peça já se concretizou, o que você achou de fazer um espetáculo com a história da vida de vocês? Valorizando os fatos que marcaram a vida de vocês.

Adriana- Eu dei, me da inte vontade de chorar, porque, uma apresentação, aquilo ali tudo o que eu falei foi tudo o que eu fiz. Eu já busquei vassoura, eu já busquei lenha para cozinhar, eu já catei café, eu já lavei roupa na casa dos outros, eu já pesquei. Isso tudo que eu apresentei ali, ali foi à história da minha vida. Eu achei maravilhoso aquilo.

Intervenção da Professora-pesquisadora- Você esperava em algum momento a sua história de vida ser valorizada na escola?

Adriana- Não. Nunca pensava, mas agora, depois dessa apresentação.Minha história de vida tá 10! Maravilhosa.

Intervenção da Professora-pesquisadora- O que você achou de construir poesias de cordel em coletividade, em sua sala de aula?

Adriana- Olha, eu achei maravilhoso. Uma coisa que a gente nunca fez e as professoras estavam ali ajudando: “Vamos lá Adriana, o que a gente coloca aqui”, vai indo desse jeito. Um fala e outro diz: “Ah, esse verso não deu certo”, o outro diz: “Oh Adriana, você fez o quê? Eu digo: “Eu já lavei roupa, eu já busquei palha”. Aí vem um diz: “Então vamos fazer agora dessas duas”, aí fez....Pra aprender deu trabalho, mas aprendi. Mas eu fiz, eu falei. Risos. Eu tou feliz fazeno teatro e em nome de Jesus no outro ano quero continuar fazeno.

Intervenção da Professora-pesquisadora- Você já conhecia a Literatura de Cordel? O que você achou da Literatura de Cordel?

Adriana- Não. Eu via falar em filme, o povo fazeno cordel. Lá meu pai ia, sempre prozava lá com um senhor que já até faleceu. Eles ia sempre falano aquelas coisas lá e eu ficava lá pelo meio. Mas só que eles falava umas coisa que dava certo e outras não. Prozava todo dia de noite lá em casa. Eu dizia: “O painho...” “Não menina nós tá prozando, nós tá fazendo coisa de cordel”. Mas só que, nunca caiu pela minha cabeça quando via passar assim, em filmes, como vem agora em teatro de cordel, então agora a gente vem se interessando, pelo teatro e pelo cordel. Então eu mesmo me interessei pelo teatro, eu tou amano.

Intervenção da Professora-pesquisadora- Então você já conhecia um pouquinho do cordel....

Adriana- Quando a gente foi falando, menina foi falando de cordel, de Luiz Gonzaga a gente foi lembrano. Porque quando a gente é pequeno, a gente esquece também muitas coisas né? Aí eu fui lembrano. Agora, fazer a poesia, foi a primeira vez.

Intervenção da Professora-pesquisadora- Foi difícil, foi prazeroso construir esses cordéis em sala de aula?

Adriana – No começo a gente acha que tá muito difícil, mas a gente prestando atenção, tendo aquela força de querer mesmo aquilo, que vai ensaiar aquilo mesmo, nós consegue. Nós todos nasceu pra lutar, lutar e vencer né?

Adriana- O que tava difícil era as rimas, os versos, mas depois eu e Tacila, a gente foi ensaiando, mas você também, aí a gente foi ensaiando e deu certo, foi apresentado. Eu fiquei muito feliz da vida. A única mãe que veio ver a filha apresentar foi a minha. E ela falou para mim: “Olhe minha fia, eu gostei muito de ver você apresentano”. Eu fiquei muito feliz com isso. Que ela nunca viu a gente, as filha, nenhuma da gente apresentano. “Então, amanhã a gente vai ver a gente lavando a roupa, recitano e a senhora vai achar muito bonito. “Oh minha fia, eu gostei tanto, fala com a professora que eu amei.”

Intervenção da Professora-pesquisadora- E você tinha avisado para ela que a peça partiu das histórias de vida, da sua vida também?

Adriana- Falei, falei. Eu disse: “Mainha, é a história da minha vida mainha, que eu já pesquei, que eu já busquei palha, que eu já catei café. Lembra que a senhora me levava pequena pra mim catar café? Aí ela falou assim: “É mesmo minha fia, isso tudo você já fez, ah eu vou lá ver. A única que abriu a boca e disse que vinha ver. Minha outra irmã viajou pra roça, a outra disse que não podia vim, e ela veio, debaixo de chuva mas ela veio.

Intervenção da Professora-pesquisadora- Você acha que o teatro, o cordel e o trabalho com as histórias de vidas, contribuíram de alguma forma na sua leitura, na escrita? Ou vc acha que não tem nenhuma relação com esse aprendizado?

Adriana- Óh, fazeno teatro a gente aprende muita coisa. Coisas que a gente nem sabe a gente aprende. Aprende a apresentar, aprende falar, muitas horas a gente tem vergonha de falar aquilo, mas, no teatro a gente cria aquela coragem pra falar e eu tou amano fazer teatro. Eu só

posso desistir porque não deu certo, ou eu adoeci ou meu fio adoeceu, uma coisa assim. Mas, pra mim parar de estudar, de fazer teatro, só se Jesus não deixar.

Intervenção da Professora-pesquisadora- Então emendamos com a próxima pergunta. Você acha que o teatro, o cordel e o trabalho com as histórias de vidas, tudo isso junto ajudou no seu desempenho oral, na sua fala em público, seja na sala, seja lá fora, de um modo geral?

Adriana- Ajudou, ajudou bastante. E tem uma, onde eu chego eu falo com as pessoas que eu tou fazeno teatro viu? “Eu já vou gente, eu já vou que hoje eu tenho teatro” “Você fazeno teatro? “Sim, eu fazeno, apresentano teatro, e estou amano”. A irmã da menina que trabalha na secretaria, de lá, ontem mesmo a gente passou na porta da casa dela. Aí eu falei assim: “Vumbora Tião, que eu ainda vou pra escola, ensaiar o teatro”. Ela: “Ouxe, que chique, você apresentano teatro?” Eu falei: “É, estou apresentando teatro!” RISOS.

Adriana- Eu sempre fui falante, mas, o teatro melhorou mais um pouco. Porque antes eu não tinha aquela coragem de falar, e agora com o teatro... risos. Eu tinha um pouco, só um pouco de vergonha de falar, depois do teatro fez eu relaxar muito. RISOS. Hoje eu relaxei de vez. Falo pelos cotovelos. RISOS.

Intervenção da Professora-pesquisadora (INTERROMPENDO)- E esse relaxamento ajuda na aprendizagem?

Adriana- ajuda porque a gente conhece as pessoas, a gente se abre, a gente conversa. Ontem mesmo o professor falou: “Eu amei a sua apresentação, você está de parabéns.. ” O professor que é de Teatro também. “Eu quero ver você apresentano lá na faculdade”. Eu disse: “Eu? Eu?” RISOS.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Vocês entram na escola achando que para aprender tem que ficar sentado e copiar do quadro. As aulas de Teatro são diferentes. Como você acha que essas aulas de teatro com toda essa diferença pode influenciar na aprendizagem de vocês? Essa aula ajuda a vocês a perceberem que a escola pode ser diferente?

Adriana- Óh, no dia que tem Teatro, eu gosto. Eu não vou dizer que eu não gosto. Ajuda muito. Muitas coisas que a gente aprende no teatro ajuda a nossa vida. Mas as pessoas, muitas pessoas são ignorantes, fala: “Ah, pra quê ir pra lá pro teatro? Pra quê isso” Gente, as pessoas

tem que saber, tem que conhecer, aprender as coisas. Porque muitas pessoas é muito ignorante. Meu esposo mesmo fala pra mim: “Você tem que ir pra escola pra aprender a ler e a escrever”. Eu falei: “O teatro tá aprendendo, o teatro tá ensinando, porque uma peça que a gente tá fazendo ali, aquilo ali a gente tá estudando meu marido. Ali a gente ensaia. Aquelas professoras que tá lá, elas já estudou, elas já se formou. Então ela quer dá aquilo que ela aprendeu pra aquela pessoa que não sabe. Então, ele ficou com aquela ignorância dele eu larguei de mão. Deixei ele de mão. Eu vou pro meu teatro. Aí, dona menina chegou hoje dizendo: “Cadê Adriana?” Aí as meninas disseram: “Adriana já foi, já foi, mesmo assim” “Tu nem me falou que tu foi”, aí eu: “Tava me embelezando, pra mim ir meu esposo”. “Tutá é demais, tá muito vaidosa” “Ah, eu tenho que ficar bonita, pra mim mesmo” E fazemos teatro a gente aprende isso tudo. A se maquiar, a se produzir, ora!

Intervenção da Professora-pesquisadora – Vocês apresentaram aqui, as Histórias das Mulheres. Você acha que apresentar, ter um público lhe assistindo, ser maquiada, ter figurino, trouxe algum tipo de aprendizagem para vocês?

Adriana- Oh, quando eu trabalho no Jequezinho, aí eu trabalhava perto da UESB, aí, sempre que eu passava pela UESB eu pensava: “É, todo mundo tá estudando e eu não...Mas nunca passou pela minha ideia de fazer teatro na minha vida. Eu acho muito bonito estudar, eu acho muito bonito fazer teatro. Pra quem é ignorante como Valcir, pegou saiu da escola por causa do teatro. Isso é muita ignorância da parte dela. Eu não falei dela ser ignorante pra não magoar ela, mas eu perguntei: “Valcir, tu vai voltar pra escola? “Não sei, pode ser...” E ela tudo que puxou nós tudo pra vim pra escola né? Ela que me chamou, chamou Dona Neide. “Bora pra escola”. Mas, quando começou o teatro, logo no começo ela ficava: “Ah, isso é umas bestagens, ah eu tô tão cansada...” Que a gente que trabalha o dia todo na casa dos outros fica tão cansada. Então, eu fui acostumando com as aulas semana a semana. Então, pra mim agora teatro é maravilhoso. Que eu estou amando apresentar. Eu nunca apresentei praquele monte de pessoas que foi me ver.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Como foi essa experiência de apresentar, o que você sentiu?

Adriana- Óh, quando eu fui apresentar lá na UESB eu fiquei muito feliz. Fiquei nervosa, mas feliz. Eu pensei: “Nossa!!! Esse tanto de gente pra ver eu apresentando? Eu tô besta! Eu tô chique!! Mesmo assim. Quando foi pra apresentar lá na Secretaria de Educação, aí eu fiquei mais feliz, meus olhos encheu de lágrimas, pra mim foi um orgulho. Eu fiquei orgulhosa com

tudo aquilo. Eu só não chorei pra me segurar, mas eu fui uma mulher muito mole, eu queria falar, na hora de ter oportunidade de falar eu queria, mas não fui falar. Mas, fazeno teatro agora, acabou a vergonha! Aqui na escola os meninos e meninas me chama de “A menina maluquinha”, “Aquela Dalí é doidinha, aquela ali é a que rebola.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Para finalizar, a peça foi feita só com as mulheres. Os homens desistiram. Por que você acha que eles desistiram e não quiseram participar?

Adriana- Os homens, eles deveriam apresentar porque é bonito mulé e homem apresentano teatro. Agora só as mulheres, a mulher é guerreira. Nós somos mulheres guerreiras. Que nós, cansada, trabalha tanto, trabalha em casa, trabalha fora na casa dos outros, cuida de filho...Nós somos guerreiras. Eles são moles, bananas. RISOS. Uns homens moles, eu não vou, que eu não aprender, não vou decorar. A pessoa tem que gter forca, tem que ter coragem com aquilo que vai fazer. Antes eu era assim, não, agora eu tou... Ah, eu tou cansada, mas eu vou hoje, chegar lá eu vou dançar, vou rebolar e a energia vai chegar e o cansaço vai acabar.

ENTREVISTA DO DIA 17 DE DEZEMBRO DE 2014

D. JOSÉLIA

D. Josélia- Não, nunca fiz teatro antes e nem nunca tinha visto.

Intervenção da Professora-pesquisadora – O que é que a senhora achou da experiência de fazer teatro pela primeira vez?

D. Josélia- Olha, eu achei bacana e achei boa. Agora, o que eu queria dizer é o seguinte. As vezes, porque eu nunca estudei, primeira vez que tou vindo a escola é agora. Aliás, agora não, o ano passado. Que começou ano passado. Mas eu nunca estudei. Então, eu achava assim que a gente podia estudar, em vez de ser teatro né? Mas no caso assim, se é pra ser teatro, tá sendo legal, vocês duas são professoras legais, tá sendo maravilhoso. Então, pra mim, não tenho nada a reclamar, só tenho a agradecer. Sei que eu tou aqui. Com o teatro ou sem o teatro. Enquanto eles me quiserem aqui eu não vou desistir de estudar. Porque, eu não sabia ler nem escrever, não sabia nada. Hoje já leio alguma coisa. Num tou praticamente sabida, mas

também num tou mais bobona como era não sabe? Eu não sabia nada, não lia nada. Hoje já leio alguma coisa. Então pra mim tá ótimo, só tenho a agradecer.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Agora que a peça já se concretizou, o que você achou de fazer um espetáculo com a história da vida de vocês? Valorizando os fatos que marcaram a vida de vocês?

D. Josélia- Bom, aí quem vai dizer é vocês né? Porque, como é que se diz, a gente não tem prática nessa área. Eu achei ótimo, porque aquela história que aconteceu ali ontem foi real, foi realmente o que aconteceu na minha vida. Então eu tinha, ainda tenho, mas acho que não vai mais dar tempo não porque já tou muito velha. Se eu ainda tiver oportunidade eu quero ainda fazer um livro da minha vida. Toda a minha vida, de quando eu comecei, com a idade de 7 anos trabalhando. Com a idade de 7 anos, eu tenho a maior vontade de escrever um livro da minha vida. Se um dia eu tiver oportunidade, quem sabe né? Que eu posso morrer lá pra uns 100 anos e aí dá tempo pra fazer tudo. RISOS.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Você já conhecia a Literatura de Cordel?

D. Josélia- Não, não. Só na televisão né? Na televisão sempre passa essas coisas, mas assim real como nós faz aqui, não, não conhecia. Não conhecia nada disso, primeira vez foi aqui.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Construimos o cordel da vida de vocês aqui em sala de aula, juntos. O que você achou dessa experiência?

D. Josélia- Foi ótimo. Foi ótimo, por quê? Porque da história da vida da gente a gente fez o quê? Umhas poesias. Então valeu, valeu muito. Foi ótimo porque a gente tá aprendendo alguma coisa não é isso? Diz que é vivendo e a prendendo né? Então, através de vocês, da escola, vocês ajudando a gente construiu aquilo tudo ali né?

Intervenção da Professora-pesquisadora (interrompendo)- Mas a sabedoria não veio de nós, veio da história de vida de vocês....

D. Josélia- É, realmente, veio de nossas vidas. A gente leu, bom, a gente escreveu a história de vida de nossas vidas, e vocês, acabou de concluir né? Que foi ajudando a gente a fazer aquele cordel, aquela apresentação.

Intervenção da Professora-pesquisadora- Você acha que o teatro, o cordel e o trabalho com as histórias de vidas, contribuíram de alguma forma na sua leitura, na escrita? Ou vc acha que não tem nenhuma relação com esse aprendizado?

D. Josélia- Pode, porque através da, do teatro teve uma coisa que vocês apresentou aí que eu mesma não sabia, no caso, aquelas quatro linhas, é... As estrofes (**lembrança do termo com o auxílio do professor-pesquisador**). Eu não sabia né? Isso aí eu não sabia, que chamava estrofe. E ajudou a escrever poesia. Isso aí.

Intervenção da Professora-pesquisadora- Você acha que o teatro, o cordel e o trabalho com as histórias de vidas, tudo isso junto ajudou no seu desempenho oral, na sua fala em público, seja na sala, seja lá fora, de um modo geral?

D. Josélia- A gente fica menos tímido, apesar de quê eu não sou uma pessoa tímida. Sou até ousada demais. RISOS. Quer dizer, Eu me acho ousada demais né? Tem pessoas que é muito tímido e consegue melhorar mais, se solta mais depois do teatro né? Você sabe né, que a gente no meio do movimento, uma faz uma coisa e a outra quer imitar e daí a pouco, todo mundo tá seguindo o mesmo caminho né?

Intervenção da Professora-pesquisadora – Vocês entram na escola achando que para aprender tem que ficar sentado e copiar do quadro. As aulas de Teatro são diferentes. Como você acha que essas aulas de teatro com toda essa diferença pode influenciar na aprendizagem de vocês? Essa aula ajuda a vocês a perceberem que a escola pode ser diferente?

D. Josélia- Não. Mudou assim né, porque no teatro a gente estuda alguma coisa assim no quadro, no caso, como aquelas coisas assim de estrofe, como eu acabei de falar, das, das poesias de Cordel, e também a gente se diverte. Se diverte porque mexe com o corpo, mexe com a mente, se diverte em todos os sentidos.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Vocês apresentaram aqui, as Histórias das Mulheres. Você acha que apresentar, ter um público lhe assistindo, ser maquiada, ter figurino, trouxe algum tipo de aprendizagem para vocês? Deu pra aprender alguma coisa, desde o inicio das aulas, até chegar aos ensaios e no dia da apresentação da peça de vocês?

D. Josélia- Deu né? Porque se não fosse ensinado eu não taria ali não é mesmo? Se eu não fosse aluna daqui e se vocês não fosse professoras, jamais eu ia prali apresentar alguma coisa né? Então, deu muito.

Intervenção da professora-pesquisadora (interrompendo)- Então, foi gratificante ou foi penosa essa experiência de fazer uma peça de teatro?

D. Josélia- Não, não... Na hora eu sentir medo, me deu um branco de eu esquecer da música né? Aliás, da música não, da poesia né? Mas, depois, tudo deu certo, graças a Deus foi tudo bem...Eu senti, eu não tenho vergonha não, infelizmente eu não tenho vergonha não. RISOS.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Para finalizar, a peça foi feita só com as mulheres. Os homens desistiram. Por quê você acha que eles desistiram e não quiseram participar?

D. Josélia- O meu mesmo, ele começo, mas ele, ele começou, aí ficava dizendo que não gosta de teatro, eles acha que...Que é bobeira, no caso do meu. Tou falando do meu marido né? Não tou falando dos outros. Mas, eu acredito que esse ano ele vai voltar pra estudar, e ele vai fazer teatro também. Esse ano ele vai fazer. Vou levar ele pra fazer teatro e ele vai ter que estudar. Porque, dirige bem e ele não tem carteira, então, vai ter que estudar pra tirar a carteira. E vai fazer teatro.

Intervenção da professora-pesquisadora (interrompendo)- E vai fazer uma peça com a senhora.

D. Josélia- Talvez não chegue a tanto, mas ele vai fazer teatro aqui. Talvez ele não me acompanhe não porque é igual a jegue, muito teimoso. Mas, aqui ele vai vim.

ENTREVISTA DO DIA 17 DE DEZEMBRO DE 2014

MILENA

Intervenção da Professora-pesquisadora – Você já tinha feito teatro alguma vez?

Milena- Não, nunca fiz e nunca nem tinha ido ver uma peça.

Intervenção da Professora-pesquisadora –O que é que você achou da experiência de fazer teatro pela primeira vez?

Milena- Achei muito bom. No começo das aulas eu tinha vergonha de fazer os exercícios, as brincadeira, mas depois eu fui gostando, fui ficando apaixonada pelo teatro.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Agora que a peça já se concretizou, o que você achou de fazer um espetáculo com a história da vida de vocês? Valorizando os fatos que marcaram a vida de vocês?

Milena- Foi muito bom. A gente nunca acha que dá pra fazer alguma coisa falando de nossa vida, mas a gente viu que dá. Eu mesma tinha um sonho de ser bailarina. Achava que nunca ia realizar. Fazendo essa peça eu vi que dá, quero ser bailarina e vou ser.

Intervenção da Professora-pesquisadora –E você acha que essa vontade, esse sonho de ser bailarina reacendeu, ficou mais vivo depois das aulas de teatro?

Milena- Sim. Antes do teatro achava que não era pra mim, que nunca podia realizar o meu sonho de ser bailarina, agora não. Agora sei que posso ser uma bailarina como fiz na peça.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Você já conhecia a Literatura de Cordel?

Milena- Não conhecia. Mas gostei muito do Cordel, é engraçado. Se fosse pra fazer, fazia de novo.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Construimos o cordel da vida de vocês aqui em sala de aula, juntos. O que você achou dessa experiência?

Milena- Foi bom. Foi bom. Gostei muito.

Intervenção da Professora-pesquisadora -O que você achou dessa experiência?

Milena- Achei boa. Gostei. Foi difícil fazer aquelas rima, ainda não sei muito só com a ajuda de vocês. Com as professoras ajudando deu pra fazer.

Intervenção da Professora-pesquisadora- Você acha que o teatro, o cordel e o trabalho com as histórias de vidas, contribuíram de alguma forma na sua leitura, na escrita? Ou vc acha que não tem nenhuma relação com esse aprendizado?

Milena- Acho. Eu gostei de fazer teatro. Acho que a gente aprende e brinca ao mesmo tempo. Foi muito bom pra mim. Eu era muito tímida. O dia do teatro eu vinha pra escola feliz, queria ensaiar, brincar. Foi divertido montar as poesias no quadro, todo mundo, Não sabia que aquilo

que fizemos podia virar peça. Era meu sonho de ser bailarina. Gostei de tudo, de tudo. **RISOS.** No começo eu só fazia rir, só que o que eu achei melhor foi a peça.

Intervenção da Professora-pesquisadora- Você acha que o teatro, o cordel e o trabalho com as histórias de vidas, tudo isso junto ajudou no seu desempenho oral, na sua fala em público, seja na sala, seja lá fora, de um modo geral?

Milena- Como eu falei, eu era muito tímida. E o teatro me ajudou. Eu tinha vergonha de falar, eu tinha vergonha de tudo, mas agora não. Agora eu falo, eu brinco, me soltei mais. Acredito que vou realizar meu sonho de ser bailarina.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Vocês entram na escola achando que para aprender tem que ficar sentado e copiar do quadro. As aulas de Teatro são diferentes. Como você acha que essas aulas de teatro com toda essa diferença pode influenciar na aprendizagem de vocês? Essa aula ajuda a vocês a perceberem que a escola pode ser diferente?

Milena- Eu gostei muito das aulas de teatro. Por mim tinham sempre. Quando era aula de teatro eu não faltava. As meninas diziam que eu estava mais feliz, que não parava de rir quando falava nas aulas da gente...E se ano que vem botar eu faço teatro de novo.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Vocês apresentaram aqui, as Histórias das Mulheres. Você acha que apresentar, ter um público lhe assistindo, ser maquiada, ter figurino, trouxe algum tipo de aprendizagem para vocês? Deu pra aprender alguma coisa, desde o início das aulas, até chegar aos ensaios e no dia da apresentação da peça de vocês?

Milena- Ah, adorei, amei muito apresentar pra toda escola ver. Todo mundo gostou da nossa apresentação. Eu aprendi a me maquiar, fiquei muito feliz. Tinha gente que não gostava, mas eu sempre gostei. Quero fazer ano que vem de novo, ser bailarina, dançar.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Para finalizar, a peça foi feita só com as mulheres. Os homens desistiram. Por quê você acha que eles desistiram e não quiseram participar?

Milena- Não só os homens, as outras colegas também desistiram, ficaram todos com vergonha. No final, não quiseram participar da peça, mas adoraram os ensaios. Dizia que a

gente era besta por fazer teatro, mas tavam todos aqui pra ver a gente ensaiar e apresentar. A gente que ensaiou e apresentou se divertiu e aprendeu mais que elas.

ENTREVISTA DO DIA 17 DE DEZEMBRO DE 2014

SOLANGE

Intervenção da Professora-pesquisadora – Você já tinha feito teatro alguma vez?

Solange- Nunca tinha feito teatro não. Mas eu cantava, sempre fui de cantar na igreja.

Intervenção da Professora-pesquisadora –O que é que você achou da experiência de fazer teatro pela primeira vez?

Solange- Achava chato no começo. A gente vive muito cansada, aí quando chega de noite quer descansar e não entendia esses jogos, brincadeiras que a senhora fazia.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Agora que a peça já se concretizou, o que você achou de fazer um espetáculo com a história da vida de vocês? Valorizando os fatos que marcaram a vida de vocês?

Solange- Achei muito bonito. As meninas fizeram uma apresentação bonita, mas, sabe como é, eu não participei, mas gostei mesmo assim...

Intervenção da Professora-pesquisadora – E sobre a peça narrar através do cordel à história da vida de vocês?

Solange- Ah, foi muito bom. Quem diria que a vida de uma de nós viraria aquela coisa linda de ontem? E as meninas fizeram bem feito, eu que acompanhei quase todos os ensaios...Não deu pra vir em todos, mas na maioria eu vim. Eu fiquei emocionada em ver aquelas histórias ali. É como se eu não tivesse visto antes. Foi muito lindo! RISOS.

Intervenção da Professora-pesquisadora- Você acha que o teatro, o cordel e o trabalho com as histórias de vidas, tudo isso junto ajudou no seu desempenho oral, na sua fala em público, seja na sala, seja lá fora, de um modo geral?

Solange- As aulas de teatro, a gente, porque no início a gente não queria ir ao quadro, as professoras chamavam pra gente ir ao quadro e a gente não ia. O teatro ajudou que a gente se soltou mais. Se eu tivesse fazendo teatro há mais tempo eu já poderia ir sabendo a ler mais.

O teatro ajuda a gente a falar. Eu tinha vergonha de falar, a professora chamava todo mundo no quadro e eu tinha vergonha antes.

Intervenção da Professora-pesquisadora – Vocês entram na escola achando que para aprender tem que ficar sentado e copiar do quadro. As aulas de Teatro são diferentes. Como você acha que essas aulas de teatro com toda essa diferença pode influenciar na aprendizagem de vocês? Essa aula ajuda a vocês a perceberem que a escola pode ser diferente?

Solange- No começo eu não ia, achava as brincadeiras chatas: A minha colega falou: *“Poxa!!! Solange se soltou, no começo não sabia nem falar a letra O, hoje ela já escreve tudo. Já sabe falar as palavras tudo e escreve seu nome”* Eu já faço meu nome completinho. Acho que tem a ver com o teatro, porque a gente se solta mais e aprende. A professora as vezes chamava a gente no quadro e eu dizia: “- Não vou não”. Agora eu vou. A galera faz resenha, mas mesmo assim, mesmo que eu faça errado eu vou. Então o teatro me ajudou a ter mais confiança.

Antes eu ia ao banco e pedia as pessoas pra resolver as coisas pra mim, agora eu sei o saldo, retiro dinheiro, faço tudo sozinha. Antigamente eu chamava as pessoas pra ler tudo pra mim, hoje eu leio, porque sou cidadão e mereço ler por mim mesma.

APENDICE B- Roteiro para a realização das entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos da EJA

OBJETIVO: Compreender após todo o percurso artístico-pedagógico – incluindo a apresentação do espetáculo e seus elementos formativos - o processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos alunos da EJA a partir das oficinas de teatro e cordel.

Nome:

Idade:

Profissão:

Estado civil:

- 1- Você já possuía alguma experiência com o teatro antes de entrar na escola e participar das oficinas?
- 2- O que você achou dessa experiência de fazer teatro pela primeira vez?
- 3- Qual a sua opinião acerca da experiência de construir um espetáculo teatral a partir das histórias de vida de cada aluno da turma? Valorizando os fatos que marcaram a vida de vocês.
- 4- O que você achou da experiência de construir poesias de cordel em sala de aula?
- 5- Você já possuía algum conhecimento acerca da Literatura de Cordel? O que você achou da Literatura de Cordel?
- 6- Como as aulas de teatro, cordel e as suas memórias e narrativas de vida podem influenciar para o seu desenvolvimento na leitura, oralidade e escrita?
- 7- Como as aulas de teatro podem influenciar sua competência oral, sua fala em público, seja dentro ou fora da sala de aula?
- 8- Como essas aulas podem ou não te auxiliar no processo de mudança de visão em relação à importância do espaço escolar?

- 9- Apresentar o espetáculo: “As Histórias das Mulheres” e entrar em contato com os elementos do teatro, como figurino e maquiagem, por exemplo, trouxe algum tipo de aprendizado para você?
- 10- Em sua opinião, o que levou os alunos da turma a desistirem de dar continuidade as oficinas de teatro e cordel no sentido de apresentar um espetáculo ao final dá processo artístico-pedagógico?

APENDICE C- Roteiro do Espetáculo: **As Histórias das Mulheres**, produzido e encenado pela turma de EJA.

OBJETIVO: Acompanhar o processo artístico-pedagógico das oficinas de teatro e cordel através da sistematização cênica construída a partir de um roteiro base para o desenvolvimento dos ensaios e da montagem cênica final.

AS HISTÓRIAS DAS MULHERES

ROTEIRO

Por: Carla Carvalho e Tacila Neres

Personagens: Josélia, Adriana, Milena

Cenário: Sala com bancos pequenos dispostos de forma ordenada pela divisão de personagens.

Elementos de cena: Sacos contendo os objetos pessoais referentes as histórias de vida de cada personagem. Alguns dispostos em cena, outros trazidos pelos alunos-atores.

Trilha sonora: **Eu tive um amor** (Amado Batista); **Asa Branca** orquestrada (**Luiz Gonzaga**).

Divisão de Cenas:

I – A Entrada:

Música instrumental de Luíz Gonzaga- Asa Branca

Os alunos-atores entram com velas acesas (Produzem o som da música Asa Branca).

Cada personagem tira e arruma os seus instrumentos de trabalho

Texto de Josélia

Enquanto Josélia dá o seu texto, os personagens permanecem em estado de congelamento.

Na cena da personagem de dona Josélia foram incluídas como elementos de cena fotografias da própria vida. A idéia da personagem ter em mãos fotografias surgiu durante os ensaios, pois notamos que ela ficava sem ação antes da fala. Sendo uma cena que retratava as memórias delas, pensei nas fotografias, pois remetem a um momento já vivido.

Todos cantam e galhofam a estrofe de Josélia.

Eu tive um amor

amor tão bonito

Daqueles que matam

Com sabor de saudade

II – A plantação na roça

Texto de Adriana

Enquanto Adriana dá o seu texto de Cordel, dizendo as múltiplas atividades de trabalho que exerceu na Roça, as alunas fazem os gestos contidos na história de vida dessa personagem.

III – A Bailarina

Texto de Milena

Milena se enfeita na sala, rodopeia encenando o sonho de ser bailarina.

Ao finalizar o texto de Milena, todos entoam cantos de pássaros, ao arrumarem os seus objetos de cena as alunas cantam e acendem novamente as suas velas, saindo em formato de procissão.

O elenco, após arrumar o seu material sai de cena ao som de Asa Branca.

Música 1: Amado Batista**Eu tive um amor**

Eu tive um amor

amor tão bonito

Daqueles que matam

Com sabor de saudade

Meu ex-amor

Tem coisas que a gente não esquece

Mas você não merece

Tanta dor

Foi bonito demais

Mas eu estou sozinho

Foi rico de amor

Hoje estou tão só

Eu tive um amor

Amor tão bonito

Daqueles que matam

Com sabor de saudade

Meu ex-amor

Tem coisas que a gente não esquece

Mas você não merece

Tanta dor

Foi bonito demais

Mas eu estou sozinho

Foi rico de amor

Hoje estou tão só

Música 2: Luíz Gonzaga

Quando olhei a terra ardendo

Com a fogueira de São João

Eu perguntei a Deus do céu, ai

Por que tamanha judiação

Eu perguntei a Deus do céu, ai

Por que tamanha judiação

Que braseiro, que fornaia

Nem um pé de prantação

Por falta d'água perdi meu gado

Morreu de sede meu alazão

Por farta d'água perdi meu gado

Morreu de sede meu alazão

Inté mesmo a asa branca

Bateu asas do sertão

Então eu disse, adeus Rosinha

Guarda contigo meu coração

Então eu disse, adeus Rosinha

Guarda contigo meu coração

Hoje longe, muitas légua

Numa triste solidão

Espero a chuva cair de novo

Pra mim voltar pro meu sertão

Espero a chuva cair de novo

Pra mim voltar pro meu sertão

Quando o verde dos teus óio

Se espaiar na prantação

Eu te asseguro não chore não, viu

Que eu voltarei, viu

Meu coração

Eu te asseguro não chore não, viu

Que eu voltarei, viu

Meu coração

APENDICE D- Subprojeto PIBID- SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARES NA EJA: Tempos de Vida, de Arte e de Literatura.

OBJETIVO: Expor o projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, como trajetória acadêmica inicial presente neste estudo.

	<p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</p> <p>COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR</p> <p>DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB</p>
---	--

Edital Pibid nº /2012 CAPES

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

DETALHAMENTO DO SUBPROJETO (Interdisciplinar)

1. Nome da Instituição	UF
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Bahia
2. Subprojeto de Licenciatura em:	
SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARES NA EJA: TEMPOS DE VIDA, DE ARTE E DE LITERATURA.	
3. Coordenador de Área do Subprojeto:	
Nome: CARLA MEIRA PIRES DE CARVALHO	
CPF: 001.030.665. 00	
Departamento/Curso/Unidade: Departamento de Ciências Humanas e Letras / Curso de Pedagogia / Campus Universitário de Jequié	
Endereço residencial: Rua 01, n 23, Urbis I Jequezinho, Jequié, Bahia	
CEP: 45200-000	
Telefone: DDD (71) 9207-3393 (73) 8837-7015	
E-mail: caumpb2002@yahoo.com.br	
Link para o Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6309483835902983	
4. Apresentação da proposta (máximo 1 lauda)	
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, mesmo atuando em diferentes contextos, não se manteve neutra diante de tais transformações conceituais, socioeconômicas, políticas e culturais que construíram e constroem a História da Humanidade até os dias de hoje.

No caso da Educação de Jovens e Adultos esta configuração hegemônica dos saberes instituídos como verdades absolutas e prioritárias ao desenvolvimento da humanidade, tendo a razão como cerne das escolhas epistemológicas curriculares torna-se mais acentuada. Segundo Bourdieu (2007), a escola atua ratificando a idéia de que esta instituição age de forma neutra como redentora da condição socioeconômica dos indivíduos quando centra seu currículo numa perspectiva meramente alfabetizadora, desconsiderando o indivíduo de EJA em seus múltiplos estágios de Letramento, sua corporeidade, suas histórias de vida, seu convívio familiar e comunitário, bem como seus processos subjetivos.

Aliado a este contexto encontramos 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.

A reflexão sobre a docência no âmbito atual refere-se principalmente a sua experiência, tanto na esfera profissional, quanto na esfera pessoal. Atuar na EJA enquanto educador na perspectiva de Nóvoa (1992) perpassa a vivência, diz respeito à experiência profissional articulada com os desejos e interesses pessoais.

O subprojeto interdisciplinar de Iniciação à Docência - PIBID: **SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARES NA EJA: TEMPOS DE VIDA, DE ARTE E DE LITERATURA**, têm como objetivo precípua articular as vivências e os conhecimentos teórico-práticos e metodológicos dos discentes dos cursos de Licenciatura em Teatro, Dança, Letras e Pedagogia no âmbito da EJA, tendo o letramento, a Literatura de Cordel, os estudos acerca do corpo, bem como os conhecimentos das linguagens artísticas: Teatro e Dança como princípios norteadores para a vivência destes discentes e futuros docentes no segmento da EJA.

O objetivo central deste subprojeto que atua de forma articulada com o projeto PIBID INSTITUCIONAL, é oferecer aos alunos, licenciandos dos cursos de Teatro, Dança, Letras e Pedagogia vivências no campo da docência na Educação de jovens e Adultos. Considerando as reflexões contemporâneas e a práxis pedagógica em EJA como caminhos possíveis para possíveis mudanças paradigmáticos e equívocos curriculares que tomam a EJA em uma acepção descontextualizada como um segmento no qual os sujeitos estão inseridos apenas para a aquisição da linguagem escrita, como forma de inserção no mercado de trabalho, desconsiderando que estes sujeitos possuem suas expressões culturais, suas subjetividades e corporeidades.

Os estudos acerca do Teatro e da Dança referem-se à arte enquanto área de conhecimento que trata tanto do legado cultural acumulado pela humanidade ao longo da sua trajetória, quanto da cultura advindo do próprio discente de EJA que anseia por um lugar de destaque no espaço escolar, dentro de um currículo na maioria das vezes fechado e hegemônico.

Os estudos acerca do corpo passarão por áreas específicas, a saber: a Dança e a Linguagem Teatral. Tendo como foco neste trabalho a propriocepção, ou seja, a relação de autoconhecimento e os processos de criação através da articulação entre corpo/espaço/tempo/subjetividades e arte.

Os processos de Letramento, alfabetização, bem como o estudo acerca de planejamentos, orientações didáticas e formas de acompanhamento processual e avaliação passarão e estarão imbricados tanto nas questões teóricas quanto nas práticas em sala de aula pelos bolsistas PIBID quanto na abordagem metodológica do subprojeto **SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARES NA EJA: TEMPOS DE VIDA, DE ARTE E DE LITERATURA**, entendendo que os alunos do curso de Pedagogia e os alunos de Letras terão um papel de extrema relevância nestas temáticas no que tange a Educação de Jovens e Adultos. Os estudos acerca da alfabetização e do Letramento em suas nuances e dicotomias, bem como seus processos históricos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos estarão entrelaçados de forma interdisciplinar e conceitual com os estudos referentes à EJA e sua contribuição será pertinente no processo de formação dos Licenciandos em Teatro, Dança, Pedagogia e Letras. Visto que segundo SOARES (2005), nos estudos atuais não há como refletir a EJA sem compreender seus aspectos fenomenológicos e sua relação íntima com suas competências linguísticas, sejam elas, a leitura, a escrita e a oralidade dentro de uma concepção ampla que diz respeito aos processos de Alfabetização e Letramento. Neste sentido dialogo com Soares compartilhando com suas concepções acerca das nuances que deve existir ao tratarmos do Letramento e principalmente do Letramento em EJA quando afirma 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)

Entende-se neste subprojeto as linguagens artísticas, em especial o Teatro e a Dança, como áreas do conhecimento inerentemente ligadas a construção do letramento. DESGRANGES (2006) afirma que o sujeito ao vivenciar a linguagem cênica depara-se em um processo contínuo e prazeroso de construção do seu discurso cênico e este por sua vez contribui para a construção e ressignificação de um discurso social, para a sua formação enquanto sujeito, enquanto profissional e enquanto cidadão.

Outro campo a ser trabalhado de forma articulada neste subprojeto diz respeito ao estudo da Literatura na Educação de Jovens e Adultos. Compreendendo a Literatura, em suas interfaces, em especial a Literatura de Cordel, como campo de conhecimento rico em identificações identitárias e culturais no âmbito da EJA. Compreendendo que o estudo sistemático deste viés da Literatura no campo de estudos da Linguística, Letras e Artes, oferece um terreno fértil para trabalhar questões referentes a cultura, as dicotomias que se estabelecem entre linguagem popular e linguagem advinda da cultura dominante, bem como conceitos estéticos pertinentes ao estudo do belo na cultura popular contrapondo-se com conceitos referentes a cultura de massa e/ou cultura dominante.

Assim, o estudo da Literatura de Cordel, tendo o viés da ludicidade, da importância da cultura popular, valorizando as expressões artísticas e literárias dos sujeitos de EJA contribuirão de forma efetiva na

formação docente dos Licenciandos em Teatro, Dança, Pedagogia e Letras, concebendo a escola e a universidade como um espaço no qual, as áreas de conhecimento atuam de forma dialógica, contribuindo com a práxis pedagógica dos bolsistas PIBID, entendendo a interdisciplinaridade como um processo dentre outras, de construção do conhecimento através dos lugares do outro.

Por contar com áreas do conhecimento afins que dialogam constantemente, o subprojeto **SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARES NA EJA: TEMPOS DE VIDA, DE ARTE E DE LITERATURA**. busca articular autores de forma interdisciplinar, trabalhando com a formação específica de cada bolsista PIBID. O subprojeto supracitado terá como horizonte teórico autores que tratam do Letramento: DURANTE (2007), SOARES (2005), KELIMAN (2005; 2008), relacionados com a o ensino do Teatro, Dança e da Educação Física: BOAL (1999), DESGRANGES (2006), DUARTE JR.(2004), SPOLIN (2005), STRAZZACAPPA (2008), FARIAS, (2008), da Literatura de Cordel: LUYTEN (2007), SANTOS (2006), BIÃO (2009) além de autores do campo da Educação, Sociologia da Educação e formação docente como FREIRE (2002), BOURDIEU (2007), MORIN (2011), NÓVOA (1992), PARANAGUÁ (2000)

Diante do exposto, o subprojeto **SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARES NA EJA: TEMPOS DE VIDA, DE ARTE E DE LITERATURA**, estará inserido no projeto PIBID INSTITUCIONAL intitulado: **MICRORREDE ENSINO-APRENDIZAGEM-FORMAÇÃO: ressignificando a formação inicial/ continuada de estudantes de licenciatura e professores da educação básica**, sob coordenação geral da professora Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves.

Neste sentido, o subprojeto **SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARES NA EJA: TEMPOS DE VIDA, DE ARTE E DE LITERATURA**. buscará a formação docente dos licenciandos em Teatro, Dança, Pedagogia e Letras, de forma interdisciplinar, articulando os conhecimentos trazidos pelos discentes destas áreas, mantendo um diálogo profícuo entre os professores coordenadores da Escola a ser realizada as intervenções propostas pelo PIBID, e a proposta pedagógica presente no projeto PIBID INSTITUCIONAL intitulado: **MICRORREDE ENSINO-APRENDIZAGEM-FORMAÇÃO: ressignificando a formação inicial/ continuada de estudantes de licenciatura e professores da educação básica**, sob coordenação geral da professora Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves. Compreendendo o PIBID como uma oportunidade singular no processo de formação Docente dos Licenciandos desta Universidade, capaz de traduzir na prática os conceitos tão caros às reflexões contemporâneas no âmbito da Educação, como a Interdisciplinaridade no processo de construção de uma educação com mais equidade institucional e social.

5. Ações Previstas

As ações previstas neste Plano estarão inicialmente articuladas com a implementação do Projeto PIBID INSTITUCIONAL **MICRORREDE ENSINO-APRENDIZAGEM-FORMAÇÃO: ressignificando a formação inicial/ continuada de estudantes de licenciatura e professores da educação básica**, com as ações previstas no subprojeto **SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARES NA EJA: TEMPOS DE VIDA, DE ARTE E DE LITERATURA**.

- 1- *Ação do projeto Institucional:* O lançamento de editais da UESB para contratação dos bolsistas de iniciação a docência (no 1º mês);
- 2- *Ação do projeto Institucional:* Realização de seminário com a comunidade acadêmica e com a comunidade local, incluindo-se aí os supervisores advindos das escolas conveniadas com vistas a historicizar sobre o PIBID nesta instituição e divulgar as propostas pedagógicas

contidas no PIBID INSTITUCIONAL e nos subprojetos que os compõe;

- 3- Identificar as problemáticas institucionais e pedagógicas que perpassam as unidades escolares por meio das demandas trazidas pelos coordenadores e gestores da instituição de Educação Básica conveniada;
- 4- Ação do projeto Institucional de Artes: Realizar um seminário de Planejamento, no qual serão acordadas as diretrizes a serem tomadas pelos bolsistas PIBID, a fim de haver equivalência entre o Projeto PIBID INSTITUCIONAL e o subprojeto **SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARES NA EJA: TEMPOS DE VIDA, DE ARTE E DE LITERATURA**, levando em conta os interesses epistemológicos presente nos diferentes cursos de Licenciatura, bem como nas instituições conveniadas e nas subjetividades e interesses por parte dos Bolsistas PIBID;
- 5- De posse dos interesses levantados pelas instituições conveniadas, pelos bolsistas PIBID e pela tessitura do planejamento elaborado pelos participantes da equipe, será proposto um seminário de socialização do projeto já estruturado para a comunidade acadêmica e para a comunidade local, Este seminário terá duas etapas: a primeira a ser realizada no campus de Jeuié e a segunda a ser realizada nas instituições conveniadas do Ensino Básico, de modo a facilitar a participação tanto dos bolsistas, supervisores, coordenadores quanto de possíveis colaboradores;
- 6- Ação do subprojeto **SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARES NA EJA: TEMPOS DE VIDA, DE ARTE E DE LITERATURA**: Realização de encontros iniciais com fins de diagnosticar os interesses e a formação atual dos alunos de EJA que compõem as turmas elencadas para a atuação dos bolsistas em Iniciação à Docência;
Obs.: Estas ações supracitadas que envolvem contratação de bolsistas PIBID, delimitação de unidades escolares do Ensino Básico, criação do subprojeto em consonância com o projeto institucional, realização de seminários de divulgação/apresentação do PIBID nesta instituição e planejamento terá duração de 2 meses.
- 7- Ação do presente subprojeto: Realização Grupo de estudos com socialização de textos e atividades práticas em formato de estudos grupais e seminários proposto tanto pelo professor coordenador do subprojeto **SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARES NA EJA: TEMPOS DE VIDA, DE ARTE E DE LITERATURA**, quanto por parte dos bolsistas PIBID, enfatizando as áreas de atuação que envolvem o referido subprojeto sejam elas: Teatro, Dança, Letramento, Literatura de Cordel, Educação de Jovens e Adultos e Educação em suas perspectivas contemporâneas;
- 8- Ação do presente subprojeto: Realização intervenções artístico-pedagógicas propostas, tendo como cerne a aliança entre a teoria e a prática nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Proporcionando um ambiente de trocas de aprendizagens múltiplas e interdisciplinares por parte dos bolsistas PIBID e dos supervisores e sujeitos da EJA nas unidades conveniadas;
- 9- Realização de encontros periódicos entre a coordenação geral, a coordenação deste subprojeto, dos alunos-bolsistas do PIBID, dos supervisores, gestores das unidades escolares, comunidade acadêmica e comunidade local com o intuito de socializar as primeiras ações dando continuidade aos encaminhamentos pedagógicos e propondo novos caminhos em uma avaliação participativa acerca dos entraves e dos resultados positivos até então alcançados pelo presente subprojeto;

10- O subprojeto **SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARES NA EJA: TEMPOS DE VIDA, DE ARTE E DE LITERATURA**, tem como ação planejada a socialização dos resultados artístico-pedagógicos, tanto no âmbito acadêmico, quanto na comunidade local, onde a escola conveniada esta inserida. Planeja-se nesta ação um festival que articule em uma Mostra Cênica e Didática dos resultados teórico-prático dos alunos da Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de socializar as produções artísticas realizadas pelos alunos-bolsistas PIBID em suas turmas de EJA;

OBS.: Esta ação terá duas versões, uma na comunidade onde esta inserida a escola conveniada, e outra nos três campi da UESB, com o intuito de obter maior abrangência. No que se refere a divulgação e socialização dos resultados adivinhos da práxis pedagógica realizada no PIBID com as turmas da Educação de Jovens e Adultos;

11- Ação deste subprojeto: Em uma proposta interdisciplinar, vemos como proposta deste subprojeto, o intercâmbio entre instituições públicas de Ensino Superior, devendo estas apresentações artístico-pedaógicas ocorrer em três unidades da Universidade Federal da Bahia: A Escola de Teatro, Dança e Pedagogia.

OBS.: Estas ações de socialização das atividades artístico-pedaógicas, serão sempre seguidas de debates em uma mesa redonda com um representante de cada área: Teatro, Dança, Pedagogia e Letras, além da coordenação do subprojeto e dos supervisores da unidade conveniada com o intuito de dialogar com a comunidade local, o papel de cada um no processo artístico-pedaógico;

12- A realização sistematizada destas atividades será sistematizada através da elaboração de relatórios parciais e relatórios finais dos participantes deste subprojeto;

13- Ação do subprojeto: a proposição de uma coletânea de artigos científicos com o intuito de publicar no meio acadêmico as experiências vivenciadas pelos alunos-bolsistas PIBID durante a sua experiência com a Educação de Jovens e Adultos, aliando os estudos teóricos realizados no decorrer do processo com as práticas vivenciadas com as turmas de EJA propostas neste subprojeto;

14- Ação do subprojeto: criação de espaços virtuais de aprendizagem para a socialização dos eventos e conhecimentos produzidos pelos sujeitos atuantes neste subprojeto;

15- Ação deste subprojeto: participação em eventos científicos de abrangência regional e/ou nacional com a construção de banners, de artigos científicos, exposições orais dos alunos-bolsistas do PIBID com o intuito de dialogar expor as vivências destes alunos com as turmas de EJA.

6. Resultados Pretendidos

Dos Discentes-Bolsistas PIBID:

- * O desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, suas interfaces, seus ramos e perspectivas teórico-metodológicas;
- * Que os Licenciandos, bolsistas do PIBID, possam vivenciar práticas artístico-pedagógicas ressignificando a sua experiência docente;
- * Um amadurecimento artístico/estético e pedagógico das práticas educativas em seus caminhos metodológicos no âmbito da EJA;
- * Que os discentes-bolsistas articulem seus conhecimentos de forma interdisciplinar, envolvendo conhecimentos Educacionais, acerca do Teatro, da Dança e do Letramento na busca pela produção de novos saberes no segmento da EJA;
- * Que desenvolvam posturas autônomas na proposição de novas abordagens de ensino que articulem a fruição estética, a prática do teatro e a dança, e o contato com a Literatura de Cordel em uma perspectiva emancipatória na Educação de Jovens e Adultos;
- * Que sejam capazes de superar os desafios no âmbito da EJA, contribuindo para possíveis mudanças paradigmáticas e práticas dentro da realidade conflituosa existente no ensino básico, principalmente no que concerne este segmento;
- * Que sejam provoquem intervenções artístico-pedagógicas dentro e fora do âmbito acadêmico e escolar, envolvendo práticas que atinjam a comunidade como um todo;
- * Que ressignifique suas concepções acerca do Ensino Básico, a partir do convívio cotidiano com sua realidade, compreendendo esta realidade como dinâmica e suscetíveis as ações do Estado e dos profissionais que nela atuam;
- * Que a sua experiência enquanto Licenciandos e bolsistas PIBID, possa contribuir em sua formação profissional, enquanto, Educadores/Pesquisadores/Artistas e cidadãos atuantes no e com o mundo.

Do Coordenador-Bolsista do presente subprojeto PIBID:

- * Que desempenhe seu papel enquanto coordenador deste subprojeto de forma articulada e em parceria com a UESB, com a escola conveniada e com os discentes-bolsistas, cumprindo as etapas previstas neste subprojeto;
- * Que haja dialógicamente frente as diversidades presentes nas áreas do conhecimento, sabendo conduzir o subprojeto a partir das vicissitudes dos sujeitos nele envolvido;
- * Que exercite a escuta sensível das demandas apresentadas tanto pelos alunos-discentes e supervisores, quanto pela realidade apresentada pela unidade escolar e pelo segmento escolhido para o desenvolvimento deste subprojeto;
- * Que haja de forma diplomática, mas com determinação frente aos desafios apresentados no decorrer do processo;
- * Que conduza e promova as ações deste subprojeto de forma reflexiva junto aos seus pares, comprometendo-se a socializar com as unidades escolares, com a comunidade acadêmica e a comunidade de um modo geral os conhecimentos e resultados produzidos a partir do caráter interdisciplinar apresentado pelo PIBID.

Do bolsista-supervisor da unidade escolar:

- * Que realize uma orientação orquestrada pelas ações deste subprojeto, dialogando e estabelecendo parcerias com os discentes-bolsistas PIBID, com a unidade escolar, com a universidade e com o coordenador deste subprojeto;
- * Que atue como mediador e como proponente no desenvolvimento das atividades previstas neste subprojeto e nas possíveis atividades que venham a emergir no decorrer do processo, considerando o caráter flexível do planejamento;
- * Que ressignifique sua visão acerca do segmento EJA a partir das novas abordagens propostas pelos discentes-bolsistas e pelo coordenador do presente subprojeto;
- * Que possibilite a criação de espaços de aprendizagem que envolvam os discentes-bolsistas do PIBID e as turmas da EJA na busca pela produção de conhecimentos.

Da unidade escolar

- * Que estabeleça um diálogo profícuo entre a universidade, os bolsistas PIBID, as turmas de EJA e a comunidade em geral, considerando as demandas e os interesses presentes neste universo diversificado de produção de saberes e querereres;
- * Que ressignifique a visão acerca do segmento EJA, possibilitando uma abertura interdisciplinar, onde haja espaço para a arte em suas diferentes linguagens, para o letramento em sua dimensão social e para a literatura de Cordel, possibilitando a mudanças de paradigmas educacionais no que se refere ao segmento EJA no âmbito escolar;
- * A criação de novos espaços para a atuação dos Licenciandos em Teatro, Dança, Letras e Pedagogia nas turmas de EJA.

7. Cronograma específico deste subprojeto

Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
Reunião entre o coordenador deste subprojeto PIBID e a comissão formada por docentes que irá compor a banca para a seleção dos discentes-bolsistas PIBID	Maio de 2012	Maio de 2012
Reunião com os discentes e com os docentes orientadores-supervisores interessados em participar deste subprojeto PIBID com o intuito de reformulá-lo a partir das demandas apresentadas pelos sujeitos acima citados;	Junho de 2012	Junho de 2012
Reunião com o coordenador do Projeto PIBID Institucional para a apresentação da equipe de trabalho e definição das etapas a serem articuladas entre o Projeto PIBID Institucional e o presente subprojeto;	Julho de 2012	Julho de 2012
Realização de reuniões de Planejamento das ações a serem concretizadas nas unidades escolares com as turmas de EJA a partir de estudos acerca das temáticas a serem abordadas nas turmas de EJA;	Julho de 2012	Julho de 2012

<p>Divulgação dos resultados dos subprojetos pertencentes ao PIBID INSTITUCIONAL</p> <p>Seleção dos Licenciandos que atuarão como bolsistas PIBID deste subprojeto;</p>	<p>Agosto de 2012</p> <p>Agosto de 2012</p>	<p>Agosto de 2012</p> <p>Agosto de 2012</p>
<p>Início das atividades de docência orientada com a realização de seminários teórico-práticos pelos bolsistas PIBID e a equipe de gestão do presente subprojeto, na unidade escolar e na universidade;</p>	<p>Agosto de 2012</p>	<p>Agosto de 2012</p>
<p>Início das práticas orientadas pelos discentes-bolsistas PIBID nas turmas de EJA;</p> <p>Ida dos bolsistas, supervisores e coordenador deste subprojeto ao ABRACE</p> <p>Realização de Mostras Cênicas e Didáticas em um festival artístico-pedagógico com o intuito de socializar as práticas docentes vivenciadas pelos bolsistas PIBID com as turmas de EJA para a comunidade acadêmica e a comunidade local;</p> <p>Realização de Seminários de socialização das primeiras impressões e resultados na Unidade Escolar e na Universidade;</p> <p>Planejamento do cronograma de atividades de docência e eventos dos próximos meses deste subprojeto com a participação de toda equipe de trabalho;</p> <p>Construção de relatório parcial com os primeiros resultados das experiências docentes dos bolsistas PIBID nas turmas de EJA;</p> <p>Realização das atividades de Docência com as turmas de EJA na unidade escolar;</p> <p>Participação em eventos acadêmico-científicos (EPENN, ENECULT, dentre outros, com o intuito de socializar as experiências e práticas docentes dos bolsistas PIBID deste subprojeto com as demais experiências ocorridas nos outros subprojetos pertencentes ao Projeto Institucional e com as experiências artísticas e educacionais vigentes no país;</p> <p>Realização de Mostras Cênicas e Didáticas em um festival artístico-pedagógico com o intuito de socializar as práticas docentes vivenciadas pelos bolsistas PIBID com as turmas de EJA para a comunidade acadêmica (nos três campi desta instituição) e a comunidade local;</p> <p>Realização de intercâmbio com outras instituições de Ensino Superior, a saber: UFBA e UNEB com o intuito de dialogar com outros Projetos PIBID socializando nossos resultados artístico-pedagógicos;</p>	<p>Setembro de 2012</p> <p>Outubro de 2012</p> <p>Dezembro de 2012</p> <p>Dezembro de 2012</p> <p>Janeiro de 2013</p> <p>Fevereiro 2012</p> <p>Fevereiro de 2013</p> <p>Fevereiro de 2013</p> <p>Junho de 2013</p> <p>Julho de 2013</p> <p>Agosto de 2013</p>	<p>Dezembro de 2012</p> <p>Outubro de 2012</p> <p>Dezembro de 2012</p> <p>Dezembro de 2012</p> <p>Janeiro de 2013</p> <p>Fevereiro de 2012</p> <p>Julho de 2013</p> <p>Junho de 2013</p> <p>Julho de 2013</p> <p>Agosto de 2013</p>

<p>Construção do Relatório Final a ser apresentado ao coordenador do PIBID Institucional;</p> <p>Elaboração de artigos científicos organizados em uma coltânea com o intuito de socializar a produção de conhecimento a partir da experiência gerada neste subprojeto PIBID.</p>	<p>Agosto/Setembro de 2013</p>	<p>Agosto/Setembro de 2013</p>
<p>8. Outras informações relevantes (quando aplicável)</p>		
<p>Este subprojeto, bem como o nome do professor que irá coordená-lo, foi aprovado por unanimidade pela plenária em reunião ordinária, realizada no dia 10 de abril de 2012, do Colegiado de Artes, localizado no Campus de Jequié. Solicita-se a quantidade de 18 bolsas para este subprojeto.</p> <p>CARLA MEIRA PIRES DE CARVALHO – Professora Auxiliar 40h da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia lecionando nos cursos de Teatro, Dança e Pedagogia. Doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Atuou como professora do Departamento de Fundamentos do Teatro da UFBA, no curso de Licenciatura em Teatro. Atualmente é ligada ao GELING- Grupo de Estudos em Linguagem da FACED/UFBA e orientadora de Monografia de Especialização em EJA- LEPEJA.</p>		

ANEXO A – Poesias de cordel construídas em sala de aula**JOSÉLIA ALVES**

Escuta aqui meu amigo
Minha vida vou lhe contar
Tenho muita história triste
Que não gostaria de esquecer

Hoje vivo da lembrança
De tudo que vivi
Sei que não é fácil
Mas tenho que seguir

Meu netinho que fez parte
Dessa história de emoção
Já se foi dessa vida
Isso não tem explicação

Vou levando a vida
A vida vai me levando
não caço guerra caço paz
vivo a vida trabalhando

Vou seguindo meu caminho
Sem rumo sem direção
Peço a Deus e Nossa Senhora
Que me carregue em suas mãos!

ANEXO A – Poesias de cordel construídas em sala de aula**ADRIANA SANTANA**

Nasci em Jequié

Tive uma infância sofrida

Carregava palha pra fazer vassoura

E lenha pra fazer comida

Lavava roupa

Catava café

Eita vida dura

Nesse sol de Jequié!

Os sofrimentos da vida

Não me impediram de batalhar

Foi pescando no Rio de Contas

Que consegui me sustentar

Sou brasileira seu moço!

Quero estudar

Sou nordestina, tenho direito...

Isso ninguém pode negar

ANEXO A – Poesias de cordel construídas em sala de aula**MILENA SILVA**

Sou Milena bailarina

Gosto muito de dançar

Só me falta um salão

Pra eu me rebolar!

Tenho pernas bonitas seu moço

E logo vou lhe mostrar

Minhas pernas são formosas

Boas pra namorar!

ANEXO A – Poesias de cordel construídas em sala de aula

JUCIENE DE JESUS¹²

Sou Juciene sonhadora

Sei que é difícil de acreditar

Mas creio em Deus que um dia

Meu sonho vai realizar

Foi com muita luta

Que um terreno pude comprar

Agradeço a Deus e minha família

Que nada me deixa faltar!

¹² A aluna Juciene de Jesus desistiu de participar da encenação. Sua poesia foi retirada da Montagem Cênica em comum acordo com a turma.

ANEXO B – Imagens dos ensaios e espetáculo “As Histórias das Mulheres”.

OBJETIVO: Compartilhar algumas imagens concernentes aos ensaios em sala de aula e a Mostra Cênica que não estiveram presentes no corpo do texto da presente tese.



ANEXO B – Imagens dos ensaios e espetáculo “As Histórias das Mulheres”.



ANEXO B – Imagens dos ensaios e espetáculo “As Histórias das Mulheres”.



ANEXO B – Imagens dos ensaios e espetáculo “As Histórias das Mulheres”.

ANEXO B – Imagens dos ensaios e espetáculo “As Histórias das Mulheres”.